



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA  
LUSOFONIA AFRO- BRASILEIRA – UNILAB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

INSTITUTO DE HUMANIDADES– IH

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES

**AS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE- EEEPS:  
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DO HABITUS DOCENTE  
NO CEARÁ**

MIQUEIAS MIRANDA VIEIRA

**REDENÇÃO- CE**

**2019**

**MIQUEIAS MIRANDA VIEIRA**

**AS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE- EEEPS:  
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DO HABITUS DOCENTE NO  
CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado Interdisciplinar em Humanidades  
da Universidade da Integração Internacional  
da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes  
Pinheiro

**REDENÇÃO- CE**

**2019**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Vieira, Miqueias Miranda.

V713e

As Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante - EEEPs:  
experiências de formação integral a partir do habitus docente no  
Ceará / Miqueias Miranda Vieira. - Redenção, 2019.  
170f: il.

Dissertação - Curso de Programa De Pós-graduação  
Interdisciplinar Em Humanidades, Coord. Do Curso De Mest.  
Interdisciplinar Em Humanidades, Universidade da Integração  
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes Pinheiro.

1. Ensino profissional - Ceará. 2. Formação humana integral.  
3. Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante (EEEPs) - Ceará.  
4. Trabalho docente. 5. Habitus docente. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 371.425098131

---

MIQUEIAS MIRANDA VIEIRA

**AS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE- EEEPS:  
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DO HABITUS  
DOCENTE NO CEARÁ.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em  
Humanidades (MIH) Universidade da Integração  
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), como  
parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.  
Área de concentração: Humanidades.

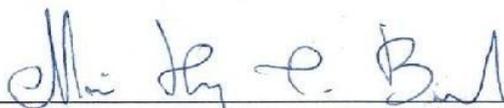
Aprovada em: 24/10/2019.

**BANCA EXAMINADORA**



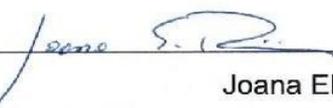
---

**Carlos Henrique Lopes Pinheiro**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)  
Presidente



---

**Mario Henrique Castro Benevides**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)  
Examinador Externo ao Programa



---

**Joana Elisa Röwer**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)  
Examinadora Externa ao Programa



---

**Elisangela Andre Da Silva Costa**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)  
Examinadora Externa ao Programa

**REDENÇÃO- CE**

*“Abba, eu sei, eu sou amado desde a fundação do mundo. Abba, eu sei, você fez as estrelas pensando em mim e elas cantavam meu nome, enquanto Tua mão escrevia a minha história. Abba eu te sinto cada vez que respiro, pois inalo o teu amor. Abba eu te vejo onde quer que eu passe, porque você faz tudo pra chamar minha atenção; Na brisa suave ou no vento furioso, no calor do sol eu sinto o fogo da tua paixão por mim; Na força dos mares eu sinto o teu amor; Nas cores da flor eu te sinto, Abba”.*

*Ministério Zoe-*

*SWERTELANAYAGLOROUTENEIZUITLENAYSHUITLEYMINAYAS*

*SHITELEYGLORNAUSUIHTELENAYA. Yeshua.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus. O Maravilhoso que me fez aprofundar o relacionamento com Ele, a partir da maturidade que me deu na trajetória e na produção desse estudo. Sou Grato pela eternidade pela existência e pelas surpresas com o Yeshua. O alicerce com o Alfa e Ômega, o Misericordioso muito flui serenidade e leveza. Cada palavra aqui é parte dEle.

Minha irmã/mãe Mykaelly morais Vieira, a minha mãe/amiga Valdenia Morais Miranda Vieira e meu pai/filho Paulo Sérgio Vieira por tantos aprendizados e suporte na trajetória acadêmica. Esse meu alicerce muito me permite sentir e ver pra onde vou e quais objetivos traço. Vivo e revivo pelas minhas Colunas de vida. A história de minha mãe e de minha irmã muito me motiva a ser melhor por elas e para elas. A calma de meu pai é um exemplo que sigo. Os amo incondicionalmente.

Minha avó, Maria de Lourdes Miranda e meu avô, José Marçal de Miranda que são meus maiores pilares do que é ser amado, cuidado e valorizado. A Levi e Bruna Ribeiro, meus anjos humanos que muito me ensinam e me ajudam a crescer sendo criança. Dois presentes de Deus em minha vida. Agradeço a Valdiza e a Nelissanda Miranda por muito demonstrar que qualquer turbulência e desafio acadêmico não é nada diante do processo de maturidade espiritual. Os pilares de minha vida são esses que são essenciais em toda a construção dessa conquista.

A meu Orientador, Carlos Henrique Lopes Pinheiro, que foi e sempre será meu maior exemplo de responsabilidade/comprometimento e serenidade na Academia. Com este profissional aprendi a ser mais atento e ter um objetivo traçado no campo interdisciplinar, tomando esse como uma apropriação epistemológica e teórico-metodológica por parte do pesquisador. Sou extremamente grato por todas as orientações /diretividade que muito refletem na investigação aqui apresentada. A Meu coorientador, Mário Henrique Castro Benevides, que desde a graduação me ensina a desenvolver um olhar sociológico sobre meu objeto de estudo e que contribui em cada conversa/experiência de ensino. A responsabilidade com a pesquisa é fruto de longas percepções com esses dois mentores e estratégicos profissionais no Ensino Superior.

Agradeço por demais a contribuição de Elisangela André da Silva Costa e Joana Elisa Rower que foram incríveis na experiência de qualificação e na Defesa desse estudo. Cada detalhe e cada contribuição muito reflete a maturidade e o esforço de ampliar meus limites acadêmicos e de produzir um escrito humano. As duas Avaliadoras foram imensamente humanas, detalhistas e de uma responsabilidade acadêmica extraordinária. Sou imensamente grato por isso.

A toda a Equipe da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) que desenvolve um imenso caminho e construção de sonhos. Agradeço especialmente a todos que integram o Instituto de Humanidades e do curso de Sociologia pela contribuição deste pesquisador.

A todos os profissionais que integram o Mestrado em Humanidades- MIH pelo avanço a nível de produção que instigam. Sou grato as/os docentes, coordenação, os/as profissionais da parte burocrática e administrativa e os/as servidores/as de auxílio de salas. São importantíssimos pra o encaminhamento da Produção e Pesquisa na UNILAB.

Grato a toda a turma 2017 do MIH, que foram tão importantes e elos de serenidade ao longo do mestrado. Foi lindo ver a construção de maturidade e caminhada de cada um/a.

Agradeço ao meu grande amigo-irmão, Francisco Walef Santos Feitosa, por toda as palavras, empréstimos, e a a sua família pela confiança em auxiliar-me nos momentos mais improváveis.

Agradeço a Leandro Kuslop e Nivea Kuslop que foram uma zona de relax logo no início do processo seletivo. Esses Catarinenses foram e são parte da construção desse sonho.

Agradeço a Jaime Martins dos Santos pelas conversas e pelo otimismo que foram importantíssimos pra segurança no momento necessário.

A Isabelle Marques Barbosa, que foi um grande presente e muitas vezes o suporte com cartão emprestado pelas e vindas apresentando os artigos no nordeste e no sul. Agradeço por toda a vida essa humildade e confiança.

A Armindo Klitzke, Dona Florinda e Isa e Karen Klitzke por terem sido tão agradáveis e me receberem num momento crucial desse trabalho com a ida em Espírito Santo. Capixabas especiais que sou muito feliz em ter conhecido nessa trajetória.

A Luiz Alberto Voltan por ter sido meu grande refúgio humano em Campinas. A ida e hospedagem improvável na casa desse bom homem muito me deu segurança em confiar no Improvável.

A Gilmar de Jesus Barreto, irmão sergipano incrível que hospedou irmã e eu num contexto tão sincrônico e sobrenatural. Poxa, como sou fascinado por essa aprendizagem de confiança humana e de cuidado. Agradeço a Beto Abreu pela serenidade e exemplo de engajamento em projeto social que muito me deixou leve na fase final desse escrito.

Agradeço especialmente a Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa- FUNCAP por todo o suporte e necessário custeamento para a trajetória e pesquisa desenvolvida. A Todos que fazem parte da FUNCAP, meus sinceros agradecimentos. Vida longa e mais investimentos ao Ensino Superior.

Especialmente a todos/as os/as agentes sociais que se dispuseram a participar da pesquisa realizada na EEEP de Redenção e Pacatuba.

## RESUMO

O ensino profissionalizante e a formação integral são duas categorias que têm ganhado centralidade mediante diversas articulações governistas na promoção do desenvolvimento e da expansão desta modalidade de ensino – mais precisamente nos 14 últimos anos pelo Brasil. No Ceará, tendo 2018 completado 10 anos da criação e expansão das Escolas Estaduais de Educação Profissionais- EEEPs, a formação tem sido balizada por dois eixos: a cidadania e mundo do trabalho. Nesse estudo buscamos refletir como a formação integral é pensada/ construída por docentes em 2 EEEPs (Redenção e Pacatuba) no Ceará. As escolas pesquisadas foram selecionadas pelo fato de ofertarem a integralização desde 2008 e por sua maior proximidade da capital Fortaleza. Problematizamos: Como a formação integral – humanística e técnica – é possível dentro da realidade escolar nas EEEPs implementadas? Quais os desafios/implicações/motivações dessa modalidade no ensino médio a partir do *habitus* docente e escolar?. Nosso posicionamento epistemológico e teórico-metodológico parte da análise complexa e fenomenológica (TRIVIÑOS, 1987; MORIN, 2005; MACEDO; et. al, 2005; MELUCCI, 2005), utilizando de entrevistas semiestruturadas para compreender o *habitus* que se constrói nas experiências das EEEPs (BOURDIEU, 1983). Discorremos sobre a formação integral na educação (PARO, 1999; FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2003; KUENZER, 2005; GADOTTI, 2009), os diálogos entre educação e trabalho no ensino médio (GENTILI, 1995; SAVIANI, 2007; KUENZER, 2004; MOLL, 2009; CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2011) e caminhos dados para a integralização no ensino médio (SAVIANI, 2008; KRAWSYK, 2011, FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012). Como resultados de pesquisa, os/as docentes pesquisados assimilam a formação integral numa aferição multidimensional e reflexiva dos estudantes, tomando o mundo do trabalho como finalidade e o diálogo direcionado para o mercado de trabalho e ensino superior. Esses/as apontam o trabalho como princípio pedagógico, evidenciando a integralização no ensino médio para amadurecimento dos/as estudantes diferenciarem e inserirem no mercado de trabalho. A integralização aponta implicações positivas para o trabalho docente, como desafio e diferencial na carreira, flexibilidade de atuação em disciplinas diversificadas e trabalho com projetos interdisciplinares e relações interpessoais pelo tempo de trabalho. E negativo pela hierarquização entre áreas, a dinâmica e tempo de trabalho e as pressões externas por resultados, bem como os resultados a nível Enem e Spaece. Concluimos que as experiências de formação integral imprimem diversas influências para o trabalho e identidades docentes nas EEEPs, na proporção em que as escolas Cearenses evidenciam novas configurações do trabalho integrado a dinâmica do ensino médio.

**PALAVRAS- CHAVE:** Formação humana integral. Ensino Profissionalizante no Ceará. EEEPs Cearenses. Trabalho Docente. *Habitus* Docente.

## ABSTRACT

Vocational education and integral formation are two categories that have gained centrality through various governmental articulations in promoting the development and expansion of this modality of education - more precisely in the last 14 years by Brazil. In Ceará, 2018 completing 10 years of the creation and expansion of the State Schools of Professional Education - EEEPs, the training has been marked by two axes: citizenship and the world of work. In this study we seek to reflect how integral training is thought / constructed by teachers in 2 EEEPs (Redenção and Pacatuba) in Ceará. The schools surveyed were selected due to the fact that they offered the formation since 2008 and because of their proximity to the capital Fortaleza. How integral-humanistic and technical education-is it possible within the school reality in the implemented EEEPs? What are the challenges / implications / motivations of this modality in high school from the teaching and school habitus?. Our epistemological and theoretical-methodological positioning starts from the complex and phenomenological analysis (TRIVIÑOS, 1987; MORIN, 2005; MACEDO, et al., 2005; MELUCCI, 2005) using semi-structured interviews to understand the habitus that builds up in the EEEPs (BOURDIEU, 1983). We discuss the integral formation in education (PARTI, 1999; FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2003; KUENZER, 2005; GADOTTI, 2009), the dialogues between education and work in high school (GENTILI, 1995; SAVIANI, 2007; KUENZER, 2004), And the ways in secondary education (SAVIANI, 2008, KRAWSYK, 2011, FRIGOTTO, CIAVATTA and RAMOS, 2012). as result of research, the researched teachers assimilate the integral formation in a multidimensional and reflective assessment of the students, taking the world of work as a purpose and the dialogue directed to the labor market and higher education. They point out the work as a pedagogical principle, evidencing the way in high school for the maturity of the students to differentiate and insert in the labor market. The integration points to positive implications for the teaching work, as a challenge and differential in the career, with the flexibility of acting in diversified disciplines and work with interdisciplinary projects, by working time and interpersonal relations in the school space and negative by the hierarchization between areas, the dynamics and working time and external pressures by results. We conclude that the experiences of integral formation imply diverse influences for the work and educational identities in the EEEPs, in the proportion in which the schools of Ceará show new configurations of the work integrated to the dynamics of secondary education.

**KEY WORDS:** Integral human formation. Vocational Education in Ceará. Cearenses EEEPs. Teaching Work. Teaching Habitus.

## SIGLAS

BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEFETCE- Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará

CEPAL- Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina

CNI- Confederação Nacional da Indústria

CFE- Conselho Federal de Educação

CEE- Conselho Estadual de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

CFE- Conselho Federal de Educação

CEEs- Conselho Estadual de Educação

COEDP- Coordenadoria da Educação Profissional

CREDEs- Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNs- Diretrizes Curriculares para Educação Básica

EPT- Educação Profissional e Tecnológica

EEEPs- Escolas Estaduais de Educação Profissionais

EITs- Escolas Industriais e Técnicas

EPT- Educação Profissional e Tecnológica

EITs- Escolas Industriais e Técnicas

FMI- Fundo Monetário Internacional

ICE- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IFCE- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

JF- Jovem de Futuro

LBD- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação e Cultura

NTPPS- Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU- Organização das Nações Unidas

PNE- Plano Nacional de Educação

PDE- Plano de Desenvolvimento para a Educação

PAR- Plano de Ações Articuladas

PNEM- Plano Nacional para o Ensino Médio

PCNEP- Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProEMI- Programa Ensino Médio Inovador

PPDT- Projeto Professor Diretor de Turma

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEDUC- Secretária de Educação do Ceará

Setec- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SEEs- Secretária Estadual de Educação

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEFOR- Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

TESE- Tecnologia Empresarial Socio-educacional

TEO- Tecnologia Empresarial Odebrecht

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILAB- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

## QUADROS

<b>Índice das Características das EEEPs (2008/2018) .....</b>	<b>98</b>
<b>Mapa da Localização das EEEPs Pesquisadas .....</b>	<b>99</b>
<b>Composição de turmas na EEEP de Redenção .....</b>	<b>101</b>
<b>Composição de turmas na EEEP de Pacatuba. ....</b>	<b>103</b>
<b>Docentes da EEEP de Redenção, Ceará. ....</b>	<b>106</b>
<b>Docentes da EEEP de Pacatuba, Ceará .....</b>	<b>108</b>
<b>Percepções docentes a respeito da Formação Integral nas EEEPs.....</b>	<b>111</b>

# SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	14
2.	A PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES: O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E FORMAÇÃO INTEGRAL COMO OBJETO DE ESTUDO.....	24
2.1.	Todo Conhecimento, é também, Autoconhecimento .....	24
2.2.	A Complexidade Como Estratégia Na Pesquisa Qualitativa Em Humanidades: Percepções Dos Sujeitos Como Enfoque No Ensino Profissionalizante No Ceará .....	31
2.3.	Sociologizando a pesquisa a apropriação teórico-metodológica sobre percepção de agentes sociais e nos arranjos sobre formação integral.....	34
3.	INTENÇÕES ESTRATÉGICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ .....	40
3.1.	Caminhos e Intenções do Ensino Profissionalizante: Um olhar sobre as Agendas e Articulações Políticas .....	40
3.2.	Configurações do ensino profissionalizante no contexto cearense: intenções de formação integral e sujeitos politécnicos .....	44
3.3.	Percurso das Políticas Públicas sobre a Educação Profissional no Brasil: As intenções de desenvolvimento e expansão a partir da educação brasileira. ....	48
3.4.	Políticas mais recentes sobre a Educação Profissional nas Eras FHC e Lula: Reconstruindo a integralidade pelo ensino propedêutico e técnico no Brasil.....	54
3.5.	Influências Neoliberais e Discursos Desenvolvimentistas na Educação: As Experiências entre Mercado, Trabalho e Integralidade no Ceará. ....	58
4.	TRABALHO E EDUCAÇÃO: (DES)CAMINHOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO MÉDIO E NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE.....	67
4.1.	A Formação Integral na Educação: Similaridades e Dinstinções da Formação Omnilateral e Escola Unitária/Politécnica no Ensino Médio.....	76
4.2.	Trabalho e Habitus Docente: Agentes Sociais entre Disciplinarização e Formação Integral no Ensino Integrado.....	84
4.3.	Formação Integral nas EEEPs: Do Plano Teórico a Percepções Docentes .....	94
5.	CONFIGURAÇÕES DO HABITUS DOCENTE E ESCOLAR: O LUGAR E OS/AS AGENTES DA PESQUISA NA EEEP DE REDENÇÃO E PACATUBA, CEARÁ.....	103
5.1.	O Contexto da Pesquisa .....	103
5.1.1.	Tecendo Diálogos com o Contexto da EEEP de Redenção .....	105
5.1.2.	Tecendo Diálogos com o Contexto da EEEP de Pacatuba.....	107
5.2.	A Composição do Habitus Docente das EEEPs: Trajetórias e Percepções em Cena .....	109
5.3.	Experiências de Formação Integral: Percepções e Vivências nas EEEPs .....	115
5.3.1.	Concepções de Formação Integral.....	115
5.3.2.	A Experiência de Formação Integral nas EEEPs.....	118
5.4.	A Formação Para o Mundo e Mercado de Trabalho: Estratégias e Concepções Docentes Sobre o Ensino Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio. ....	127
6.	O Trabalho Docente com as Intenções de Formação Integral nas EEEPs: Diálogos entre Habitus e Identidades Docentes .....	137
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	150
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	156

## 1. INTRODUÇÃO

A formação integral é uma categoria repleta de intenções no projeto da educação brasileira. Desde o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932), até o contexto mais recente com a Lei de Diretrizes e Bases- LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (BRASIL, 2013) e o Plano de Desenvolvimento para a Educação (BRASIL, 2010), a relação entre o aperfeiçoamento científico, técnico, artístico e cultural são conceitos que muito refletem a proposta de educação geral onde as agendas políticas para educação apresentam esse conceito, em síntese, ainda em construção.

As experiências com as escolas em tempo integral e a integralidade do ensino propedêutico com o ensino profissionalizante têm sido apontadas como possibilidades de integração de eixos humanísticos com as propostas técnicas de formação. Com a regulamentação de Decretos e Incisos, as disposições estaduais tem sido estratégicas no projeto de integralidade e na superação do ensino destinado à grupos hegemônicos se inserirem no ensino superior, em contrapartida a classe trabalhadora ser preparada para inserir-se de imediato no mercado de trabalho.

O novo paradigma é posto: O trabalho como princípio educativo e a ciência, tecnologia, cidadania e cultura como princípios norteadores.

No Estado do Ceará, a partir da Coordenadoria da Educação Profissional- COEDP, e do próprio Decreto de 2008 que regulamenta a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissionais- EEEPs, a formação integral tem sido balizada por dois eixos: a cidadania e mundo do trabalho.

As escolas dispõem do ensino básico integrado ao ensino técnico, com carga horária de 7 horas diárias. As disciplinas são distribuídas mediante a coordenação técnica e coordenação pedagógica das escolas entre as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Assim o aluno ao concluir sai com o certificado de ensino médio e diploma do curso técnico escolhido (CEARÁ, 2018).

São nas experiências dos agentes sociais que os Decretos e disposições legais passam a ser ressignificados, e na nossa compreensão, são os/as docentes, alguns dos/as

agentes sociais que compõe a escola, que passam a construir e dar sentido às categorias como a formação integral. Logo, entendemos que esses/essas possuem um habitus e dão significados a ação pedagógica mediante suas disposições sociais (BOURDIEU, 1983).

De acordo com a SEDUC (CEARÁ, 2018), 119 escolas atualmente compõem a rede de ensino integrado ao ensino profissionalizante por regiões com índices de desenvolvimento e/ou localizadas em regiões com vulnerabilidade social. A proposta do Governo é expandir em todo o Estado a escola de tempo integral, não necessariamente com o ensino profissionalizante. As políticas de governo circunscrevem uma série de medidas dentro do quadro de expansão e desenvolvimento do Estado no que tange à educação e o diálogo com o empresariado.

O cotidiano das EEEPs é marcado por disciplinas distribuídas da base comum curricular, com disciplinas da área técnica específica e com disciplinas de articulação, como a formação cidadã, mundo do trabalho e de empreendedorismo. Mediante modelos de gestão pedagógica, as escolas são pioneiras no Estado com a integração de projetos como o Projeto Professor Diretor de Turma- PPDT<sup>1</sup> e a Tecnologia Empresarial Socio-educacional- TESE<sup>2</sup>, que versa pela integração entre disciplinas cidadãs com projetos de vida e com lógicas empresariais, como o empreendedorismo.

Nesse estudo, buscamos refletir sobre como a formação integral é pensada/construída por 30 docentes em 2 EEEPs no Ceará. De modo que buscamos compreender como os/as docentes ressignificam em suas experiências práticas as intenções teóricas da integralidade expressas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (CEARÁ, 2010). Alguns questionamentos sustentam nossa reflexão.

✓ Como a formação integral- humanística e técnica- é possível dentro da realidade escolar nas EEEPs implementadas?

---

<sup>1</sup> Esse modelo de Gestão surgiu inicialmente integrado a implementação das EEEPs pela COEDP. O Projeto amplia a relação entre estudantes e professores/as, ao evidenciar a escolha de um/a docente pra ser o Diretor de uma sala. As atribuições são de acompanhamento, sistemática e ministração das disciplinas como a formação cidadã e acompanhamento do projeto de vida construído na disciplina.

<sup>2</sup> A TESE é um modelo de Gestão que amplia o diálogo e a relação de Escola-empresa. O modelo orienta a dinâmica da escola pelos 4 Pilares da Educação (Aprender a ser; Aprender a Fazer; Aprender a Aprender; Aprender a Conhecer) e regula as disciplinas de Empreendedorismo e Mundo do Trabalho.

✓ Quais os desafios, implicações e motivações dessa modalidade de ensino a partir do *habitus* docente e escolar?

Intentamos explicar quais projetos e políticas pedagógicas das escolas circunscrevem a formação integral dentro da realidade da COEDP, que sugerem uma integralidade, com a preparação e habilitação do perfil profissional para o mercado de trabalho e as bases para inserção no ensino superior pelos eixos da cidadania e mundo do trabalho. Assim buscamos problematizar como as políticas educacionais Cearenses mais recentes se inserem dentro de projetos desenvolvimentistas e/ou imbricadas a modelos neoliberais na educação, e/ou suas proximidades com modelos de politecnia, escola unitária e dentro do teor de formação omnilateral no sentido de formação multirreferencial e reflexiva.

Salientamos que assim como a composição de *habitus* docente<sup>3</sup>, a formação integral na educação possui vários sentidos e entendimentos (CAVALIERE, 2002; KUENZER, 2004; CIAVATTA, 2005; GONÇALVES, 2006; FRIGOTTO, 2007; MOLL, 2009; GADOTTI, 2009; REGATTIERE e CASTRO, 2014). Ora a categoria se assimila a uma perspectiva de formação omnilateral, que integra o trabalho e sua multidimensão educativa (Aperfeiçoamento técnico, artístico, científico e cultural). Ora possui similaridade com uma perspectiva de politecnia, uma versão atualizada que evidencia que no contexto da sociedade capitalista, o trabalho deve ser concebido no sentido pedagógico e vetor de transformações sociais de uma dada camada social. Esse é visto como um processo de apropriações técnicas para agentes sociais ascenderem e ocuparem a hegemonia.

A temática desse estudo é fruto das inquietações e trajetória do pesquisador que é técnico em informática por uma EEEP, formado pelo Projeto Transdisciplinar Com. Domínio Digital, e esteve imbuído da realidade da composição de uma formação em seu sentido integral.

Sendo filho de uma Professora, Servidora Pública no município de Acarape, Ceará, cresci e amadureci movido por o ambiente que envolve o ensino, impressões do

---

<sup>3</sup>SETTON (2000) ressalta que o conceito de *habitus* é cunhado nas ciências humanas desde Durkheim, que permite compreender o estado geral (interior e profundo) dos indivíduos que orienta sua ação de forma durável, Para o autor a educação é um ótimo observatório pra isso. Bourdieu (1983) atualiza o conceito destacando as disposições sociais com incorporações na intersubjetividade. O conceito de *habitus* docente nesse caso possui uma serie de perspectivas que integra identidades, percepções e a relação de intersubjetividade na profissão de professores/as (DUBAR, 2005).

trabalho docente e os desafios que circundam a percepção desses/as profissionais que muito ressignificam em suas práticas as intenções pedagógicas intencionalizadas por sistemas de ensino educacional, neste caso específico, o sistema formal.

Parto dessas aspirações, compreendendo que o objeto de estudo que configurei é fruto de minha trajetória e observação da realidade vivenciada, olhando de fora enquanto pesquisador, e que não inere minha aproximação com o objeto, mas que ao exercitar o espírito científico, me desafio a fazer uma investigação científica amparado na fenomenologia pra compreender meu objeto de estudo e os/as agentes com suas visões e concepções ( TRIVIÑOS, 1987; HAGUETTE, 1999). Busco fazer uma compreensão da realidade vivenciada num olhar complexo do objeto que vivenciei entendendo o dinamismo de cada espaço, tempo e contexto social, levando em conta os/as agentes de pesquisa e suas compreensões num enfoque multidimensional sobre determinado objeto de estudo. (MORIN, 2005).

As experiências vivenciadas muito orientam as propostas que amadureceram o olhar deste pesquisador que ao submeter a proposta para o Programa Interdisciplinar em Humanidades, vem configurando um estudo dentro da realidade da formação integral, com ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, e tomando a percepção docente como referência norteadora do estudo.

Reitero as propostas que fundamentam nosso estudo na Linha de Pesquisa “*Educação, Políticas e Linguagens*”, compreendendo que a investigação sobre o trabalho docente e sobre a realidade do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio supõe ampliar os olhares sobre a educação em seu olhar multidimensional na perspectiva interdisciplinar. E fazem parte da intenção do Programa em promover uma elasticidade epistemológica tanto no que tange a formação de profissionais como o fomento a produção da pesquisa interdisciplinar (UNILAB, 2018). Portanto a composição desse estudo se insere nas propostas do Programa em também compreender o trabalho docente e as experiências educacionais a partir da história da educação brasileira, com o ensino profissionalizante integrado a base comum curricular.

No decorrer do trabalho alguns pontos foram surgindo e elucidaram nossa investigação no que objetivamos ao longo do estudo expressos a partir dos eixos seguintes:

- ✓ Refletir a partir da percepção de docentes que integram 2 EEEPs, como esses/essas percebem/ vivenciam a formação integral proposta nas escolas;
- ✓ Compreender a partir das realidades de docentes quais desafios/conflitos/tensões/conquistas esses sugerem nessa modalidade de ensino, tendo em vista a formação integral do sujeito inserida na perspectiva do ensino médio integrado a formação técnica e as perspectivas sobre mercado de trabalho e inserção dos/as estudantes nesse;
- ✓ Problematizar o ensino profissionalizante no caso das EEEPs como herdeiro e/ou inovador na perspectiva de uma formação integral, ou na formação fragmentária dos estudantes para o mercado de trabalho e estudantes para o ensino superior;
- ✓ Identificar as intencionalidades e os discursos das EEEPs no Estado do Ceará e as Políticas Públicas que apontam para a formação do sujeito integral e/ou formação para inserção no mercado de trabalho, contrapondo as percepções dos/das agentes da pesquisa e das experiências- por meio das divisões e disciplinas- e políticas curriculares propostas pelas Escolas;
- ✓ Mapear como docentes e as experiências nas EEEPs do interior do Ceará inserem-se na discussão entre perspectiva tecnicista e numa lógica neoliberal de escola-empresa, e na perspectiva de formação humanística e integral do sujeito dentro da proposta de politecnica e omnilateralidade.

Nossos objetivos de estudo foram direcionados a 2 das 25 EEEPs inauguradas em 2008, a saber: EEEP de Pacatuba- 1º CREDE- localizada em Mongumba; EEEP Adolfo Ferreira de Sousa- 8ª CREDE- localizada em Redenção.

O estudo nas 2 EEEPs escolhidas se justifica na proporção que essas escolas são 2 das 19 inauguradas pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação- CREDEs em 2008. Dentro do quadro das 25 escolas inauguradas naquele ano, essas são as que têm maior proximidade da Capital, Fortaleza. Em nosso entendimento essa proximidade permitiu uma maior complexidade das configurações das escolas e da construção do ensino integrado, haja vista um maior diálogo com as demandas por parte da SEDUC (CEARÁ, 2018)

Partimos do discurso promovido pela SEDUC (CEARÁ, 2018) da eleição dos municípios escolhidos em 2008 sobre o critério das características socioeconômicas de desenvolvimento e das escolas estarem em áreas de vulnerabilidade social, e

apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado na época de sua inauguração como forma de revitaliza-las<sup>4</sup>. Portanto, as 2 EEEPs por estarem localizadas mais próximas da Capital, nos sugerem pensar nessas características socioeconômicas de desenvolvimento.

A EEEP de Pacatuba está localizada no Distrito de Mongumba, o município é sede da 1ª CREDE. Atualmente a escola é composta por 40 Docentes. Distribuídos entre as disciplinas da base nacional comum e entre os cursos técnicos de Administração, Automação Industrial e Eletromecânica e Informática.

A EEEP Adolfo Ferreira de Sousa está localizada no município de Redenção, no Maciço de Baturité, sede da 8ª CREDE. A escola possui 40 professores em seu corpo docente. Os cursos técnicos oferecidos são: Administração, Informática, Comércio, Enfermagem e Redes de Computadores.

Nosso estudo tem enfoque complexo e fenomenológico (MORIN, 2005). Partimos da reflexão que estamos em um momento de elasticidade epistemológica desencadeada nas ciências sociais, pelos menos nos últimos 20 anos, que apontam uma aproximação da realidade social em toda sua multidimensionalidade e para compreender essa realidade complexa partimos de um olhar interdisciplinar. Não obstante, estamos na construção de um saber sobre as pessoas e o modo como elas constroem e dão sentido ao trabalho que realizam (BACHERLAD, 1996).

Tomamos a interdisciplinaridade não somente como um posicionamento epistemológico, mas como uma apropriação teórico-metodológica subjetiva por parte do pesquisador que busca descrever e interpretar a realidade social em sua multirreferencialidade (PIMENTA, 2013). Assim é sob o olhar complexo que buscamos compreender as realidades e experiências nas EEEPs e mediante a percepção por parte de docentes que vivenciam e ressignificam o cotidiano das escolas com seu habitus.

A metodologia do estudo se fundamenta na pesquisa de base qualitativa, em que para a melhor obtenção dos dados utilizaremos para nossa análise as entrevistas

---

<sup>4</sup> 25 EEEPs foram inauguradas em 2008. 6 ficaram na capital sob a supervisão/administração da Secretária de Educação de Fortaleza- SEFOR, e as 19 restantes no interior e municípios de Barbalha, Bela Cruz, Brejo Santo, Cedro, Crateús, Crato, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Pacajus, Pacatuba, Quixadá, Redenção, Santa Quitéria, São Benedito, Senador Pompeu, Sobral, Tabuleiro do Norte e Tauá, sob a administração/supervisão das CREDEs. As 2 EEEPs escolhidas para esse estudo possuem maior proximidade geográfica de Fortaleza.

semiestruturadas realizadas com o corpo docente. Manteremos a identidade desses/as professores/as em sigilo.

Nesta perspectiva, trazemos as reflexões de Minayo (2005) em que a autora relata que a realização de entrevistas semiestruturadas podem ser pertinentes ferramentas de análise qualitativa mediante a apropriação/reflexão do/a pesquisador/a sobre a realidade pesquisada. Minayo (2005, p. 134) discorre sobre a pesquisa qualitativa, enfocando a sua importância para:

(a) compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos; (b) para compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais; (c) para avaliação das políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de sua formulação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina.

A reflexão sobre a experiência social se apresenta como capaz de dar um sentido às práticas sociais. Nesse quadro, estamos intermediando a compreensão da percepção dos/as agentes sociais mediante reflexão das experiências sociais (DUBET, 1996). Dubet (1996) respalda esse conceito na análise social, apresentando três lógicas de ação: integração, estratégia e subjetivação/alienação, as quais imbricadas definem a experiência social.

Melucci (2005) sobre a pesquisa qualitativa assegura que essa é bastante estratégica para a ferramenta do/a pesquisador/a que busca uma compreensão da realidade social. O autor ressalta que a entrevista semiestruturada é um caminho direcionado para o entendimento do sujeito. Assim, a ferramenta é “Uma prática social situada em que as palavras e a fala são instrumentos de grande importância para a aferição reflexiva e compreensiva do pesquisador e dos/as agentes sociais” (MELUCCI, 2005, p. 22).

Cabe-nos abrir caminho para a análise das falas dos/das docentes apontando que a fala mais que uma expressão humana, passa a figurar uma série de malhas subjetivas que desvelam intenções e percepções da realidade vivenciada. Bourdieu (1996) é incisivo quando diz: “Por conseguinte, não existem mais palavras inocentes. Esse efeito objetivo de desvelamento rompe a unidade aparente da linguagem comum” (BOURDIEU, 1996, p. 27).

Portanto, estamos em busca de compreender quais significados e sentidos são atribuídos a formação integral e o ensino profissionalizante por os/as agentes que compõe parte desse projeto.

Esse estudo é construído em 5 capítulos que muito auxiliam a configurar e a tecer diálogos com as bases teórico-metodológicas na perspectiva interdisciplinar; as composições sócio-históricas das categorias estudadas nessa investigação, bem como o diálogo com os/as agentes sociais que fazem acontecer as experiências de formação integral nas EEEPs mediante o habitus docente.

O primeiro capítulo é o introdutório. Apresenta uma configuração do objeto de estudo, as experiências de formação integral nas EEEPs, o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio e as características do ensino e da pesquisa realizada na EEEP de Redenção e Pacatuba. Apresentamos os objetivos e as propostas teórico-metodológicas que fundamentam esse estudo tomando a pesquisa qualitativa e a fenomenologia como caminho de investigação complexa.

No segundo capítulo, buscamos aprofundar as bases teórico-metodológicas que nos dão base para produzir nosso escrito em um rigor qualitativo, nos aproximando da realidade pesquisada. Construimos um panorama da pesquisa interdisciplinar em humanidades, nos embasando do plano teórico-metodológico complexo e fenomenológico acerca da pesquisa sobre formação integral e dos sujeitos alvo da pesquisa social. Esse capítulo também dispõe de uma explanação sociológica acerca da composição do habitus docente, evidenciando a contribuição da sociologia da educação para a lupa de nosso estudo nas EEEPs.

No terceiro capítulo, partimos para uma análise socio-histórica acerca das configurações do ensino profissionalizante no Estado do Ceará e sobre as concepções de integralização de ensino da base comum curricular com o ensino técnico no ensino médio. Embasamos uma análise das políticas públicas que balizaram a educação profissional brasileira e sobre as influências neoliberais e discursos desenvolvimentistas na educação, com as experiências entre mercado, trabalho e integralidade de ensino no Ceará.

No quarto capítulo, pensamos as categorias educação e trabalho e o caráter pedagógico dado a esse último no sentido da formação omnilateral<sup>5</sup>. Refletimos sobre as categorias supracitadas e escola unitária/politécnica e suas proximidades com o ensino médio a partir das propostas por parte do Governo do Ceará com a criação das EEEPs. Pensamos o trabalho e habitus docente na composição da integralidade no ensino médio, buscando nessa etapa expor alguns apontamentos sobre os desafios da identidade docente e da disciplinarização e formação integral no ensino profissionalizante. Por último, aprofundaremos um pouco sobre a formação integral e suas apropriações na educação e percepções dos/as agentes da pesquisa sobre essa.

No quinto e último capítulo, apresentamos o panorama da pesquisa, com as características das escolas, dos/as docentes entrevistados/as e destacando que o contexto e o espaço escolar importam nesse estudo. Partiremos para colocar em cena a percepção/vivência e construção por parte dos/as profissionais, que passam a ressignificar as experiências de integralidade no ensino profissionalizante proposto pelas EEEPs e a ressignificar seu trabalho e identidades pela dinâmica da escola.

Nessa etapa, buscamos conversar junto com os/as agentes da pesquisa quais os desafios/tensões se fazem na construção da formação integral, em nossa análise, em constante construção. Pensamos as concepções e estratégias docentes sobre o ensino integrado tomando o diálogo e distinção entre mundo e mercado de trabalho. Por último, refletimos sobre o trabalho docente no contexto das EEEPs, destacando os desafios e implicações do trabalho nessa modalidade de ensino para as identidades dos/as professores/as.

Com a proposta desta investigação esperamos contribuir com os estudos pelo eixo interdisciplinar sobre educação e sociologia da educação tendo como fio condutor o significados/sentidos do mundo do trabalho na educação, e mais que isso, temos como projeção subsidiar pesquisas futuras sobre a formação integral que é balizada pelo aperfeiçoamento científico, técnico, artístico e cultural na escola pelo enfoque do mundo do trabalho e cidadania dentro do ambiente escolar. Temos como pretensão contribuir com estudo sobre as propostas de formação integral no contexto do ensino médio.

---

<sup>5</sup> A categoria de formação omnilateral é apresentada como uma similaridade das definições de formação integral no ensino médio (BRASIL, 2013), tomando a questão do aperfeiçoamento técnico, científico, artístico e cultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2013) evidenciam o trabalho em seu sentido educativo/pedagógico pra o ensino de base comum.

Para o Programa Interdisciplinar em Humanidades – MIH, esperamos contribuir com caminhos epistemológicos e teórico-metodológicos no eixo interdisciplinar sob o enfoque da complexidade acerca do estudo da formação integral, e tomando o trabalho docente como um fio condutor.

Nossa intenção é levantar um material de investigação no eixo das humanidades que seja útil para pensar nas propostas de integralização do mundo do trabalho, por meio do ensino profissionalizante no ensino médio que contemplem a acepção educativa/ pedagógica no teor politécnico e omnilateral da categoria.

Projetamos compor um quadro do habitus docente e escolar que compõe as 2 EEEPs pesquisadas, e a partir daí, elaborar um observatório sob a lupa sociológica dos significados dados pelos/as docentes acerca do universo que ressignifica a composição das EEEPs.

## **2. A PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES: O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E FORMAÇÃO INTEGRAL COMO OBJETO DE ESTUDO.**

Esse capítulo tem como objetivo apresentar caminhos epistemológicos e teórico-metodológicos para a pesquisa interdisciplinar em humanidades que subsidiam toda a investigação aqui realizada. Nossa intenção é narrar um pouco da trajetória do pesquisador e como as experiências pessoais, profissionais e acadêmicas passaram a definir as proposições para um estudo no enfoque complexo e interdisciplinar tomando a sociologia da educação como referência pra uma investigação sobre a formação integral e o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio como caminho de pesquisa. Aqui evidencia-se uma proposta de proximidade com o objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que faz-se um exercício do espírito científico tomando a fenomenologia como uma alternativa de análise complexa e multidimensional de compreensão da realidade estudada.

### **2.1. Todo Conhecimento, é também, Autoconhecimento**

A construção do conhecimento científico contemporâneo surge como estratégico no que se propõe transpor os limites e amarras da fragmentação e de base positivista que paira no universo científico dos últimos séculos, que em determinadas abordagens, explicavam a realidade a partir de uma objetividade e no afastamento da produção do conhecimento frente a realidade e senso comum (FRIGOTTO, 2011).

Na perspectiva da pesquisa interdisciplinar em humanidades e no campo das ciências humanas, estamos diante da articulação e da elasticidade epistemológica que prõpoe o caminho e o intermédio entre o plano teórico e o plano do senso comum, que aí reside os sujeitos e suas disposições sociais que passam a ressignificar e a construir diversas possibilidades no que tange suas ações sociais frente as estruturas sociais (BOURDIEU, 1983). Nesse contexto, pensar sobre a pesquisa/apropriação interdisciplinar e articular a construção do conhecimento nos põem em uma série de desafios que nos apontam essa apropriação como uma necessidade e como um problema (FRIGOTTO, 2011).

Nesse estudo, as escolhas epistemológicas e pressupostos teórico-metodológicos por parte deste pesquisador são fruto de sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Sou técnico em Informática, formado pela EEEP de Redenção (2009-2012). Participei do Projeto no Eixo Transdisciplinar Com.Domínio Digital<sup>6</sup> que versa pela integração da cidadania, relações de trabalho, cultura e tecnologia da informação. No período de 2010 a 2011 estive na escola de tempo integral e ainda cursando o segundo projeto pela mesma escola no turno noturno. As experiências com o currículo integrado muito me inquietaram a compreender como de fato se constrói uma formação integrada na dinâmica da escola e quais os significados dessa formação para os/as professores/as que são os/as principais mediadores/as de intuítos pedagógicos pelo ato de ensinar.

Sendo filho da Valdenia Morais Miranda Vieira, Professora e Servidora Pública, estive sempre rodeado das relações oriundas do trabalho docente, e inserido no contexto das práticas que decorriam desse trabalho. Nessa trajetória inquietaram as experiências vivenciadas na EEEP de Redenção, buscando compreender como de fato era construída essa intenção de formação integral, sendo que estávamos sempre dialogando com o eixo do mundo e mercado de trabalho, as formações da base comum, dando um caráter mais intenso para os Descritores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (SPAECE), e as disciplinas integradoras, com o Projeto de Vida, Formação Cidadã, Empreendedorismo, orientados pelo Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socio-Emperesarial Odebresch (TESE) e a Tecnologia Empresarial Socio-educacional (TEO). Também vivenciamos a experiência com o Projeto Doutor Diretor de Turma (PPDT). Todas essas realidades me inquietaram a refletir como aconteciam essas experiências no contexto de uma EEEP e mais que isso como aconteciam as relações da formação e articulação de tantos sentidos dados para a formação da escola com uma rotina tão diferenciada do que vivenciei no etapa do ensino fundamental.

A partir das experiências na UNILAB em 2012, com o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e com a licenciatura em Sociologia em 2014, amadureci as reflexões como pesquisador sobre as experiências das EEEPs e decidi ampliar essas reflexões a nível do Mestrado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades sob o eixo “Educação, Política e Linguagens”.

---

<sup>6</sup> O Projeto Com. Domínio Digital é vinculado ao Instituto Aliança, que toma a perspectiva do “Adolescente Protagonista”. O Projeto tem como eixo a formação integral pelos eixos das relações de trabalho, identidade, tecnologia da informação.

Mediante essas experiências entendo meu olhar de pesquisador sobre uma realidade que vivenciei, buscando, agora, compreender quais significados e sentidos dados pelo/por o trabalho docente a partir da concepção que entendo como *Habitus*, Um conjunto de valores, costumes, crenças que ressignificam os sentidos de determinado objeto a partir da percepção de agentes sociais. Entendo que a temática e escolha do objeto de estudo é fruto dessa minha trajetória e de meu olhar sobre a realidade vivenciada. Atento para o caminho da fenomenologia na construção deste objeto, argumentando que:

A fenomenologia Exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o ator, com suas percepções dos fenômenos, sobre o observador positivista. Os positivistas reificaram o conhecimento, transformaram-no num mundo objetivo, de "coisas". A fenomenologia, com sua ênfase no ator, na experiência pura do sujeito, realizou a desreificação do conhecimento, mas no nível da consciência de forma subjetiva (TRIVIÑOS, 1987. P. 47).

No movimento de produzir ciência e a relação entre pesquisador e objeto de estudo, nossa produção é mediada por uma série de desafios, de modo que cada vez mais carecemos da formação de um Espírito Científico que nos permita produzir ciência para e do homem (BACHELARD, 1996, p. 17). Nesta mesma obra, o autor nos diz, ainda, que pensar na construção desse Espírito Científico é exatamente tomar diversas ações, enquanto cientistas que nos colocam enquanto pesquisadores em uma consciência da construção do conhecimento e que intermediem a realidade.

Ou seja, levando em conta a objetividade das ciências e as subjetividades dos sujeitos com o campo epistemológico, de maneira que, com essa perspectiva, podemos ampliar nossas análises baseando-se na concretude dos nossos objetos, mas conscientes dos diversos parâmetros que formam o pensamento ambivalente e científico.

Contribuindo com o debate, Morin (2005, p. 135) salienta que o desenvolvimento da ciência ocidental desde o século XVII se deu no movimento transdisciplinar que acabou por construir exatamente a base da unidade das ciências, e aí o cerne do pensamento mutilante, disciplinar que se baseia nessa concepção da fragmentação, da especialização, corroborando nesse sentido com “O postulado da objetividade, a eliminação da questão do sujeito, a utilização das matemáticas como uma linguagem e um modo de explicação comum, a procura da formalização etc.”

De maneira que resultado de um modelo científico ocidental, o que temos buscado é a superação dessas amarras para compreender a análise local, baseadas em contextos micro e nas múltiplas formas de entendimento do mundo, num movimento da complexidade.

O desenvolvimento científico ocidental foi a base do pensamento empirico-racional e lógico, que por sua vez tem gerado grandes resquícios ainda na produção do saber contemporâneo de nossas sociedades (MORIN, 2005, p. 77). O positivismo foi a corrente filosófica do século XIX que designou grande mudança na percepção da construção do conhecimento científico dando base para o caráter objetivo e fragmentário das ciências.

No contexto contemporâneo, em que estamos inseridos, as sociedades e a própria ciência baseadas em um pressuposto da modernidade tem buscado compreender “Um modo particular de experimentar, interpretar e ser no mundo” (HARVEY, 1992, p. 56). Ou seja, percebemos que estamos cada vez mais buscando aproximação entre a articulação e a superação de paradigmas construídos pela sociedade, esta que vem sendo compreendida a partir de sua complexidade e descontinuidade, marcada pelo: “Dilema que envolve a nossa inserção como sujeitos individuais num conjunto multidimensional e complexo de realidades radicalmente descontínuas” (HARVEY, 1999, p. 274).

Morin (2005) nos diz que as sociedades contemporâneas são complexas e enfrentam problemas do mesmo caráter e, diante dessa questão, se faz necessário o pensamento complexo. Segundo o autor: “O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade” (MORIN, 2005, p. 23).

Nessa conjuntura estamos inseridos na proposta do Programa Interdisciplinar em humanidades. A categoria Interdisciplinar surge como proposta de elasticidade epistemológica das ciências que tem ganhado grande destaque nas discussões sobre a construção do conhecimento contemporâneo.

É pertinente considerar que a partir da segunda metade do Século XX, a interdisciplinaridade vem sendo uma possibilidade para superação do produzir conhecimento que imperou no espaço brasileiro de base positivista (FAZENDA, 1976). Essa corrente filosófica e epistemológica expressou, e expressa ainda, grandes vestígios

em que o conhecimento se pauta sobre base objetivista mecanicista, de maneira que se prioriza a especialização das disciplinas e fragmentação na construção do conhecimento.

Partimos da análise que pensar o campo interdisciplinar requer uma consciência de que a categoria não surge como modismo no campo das ciências sociais. Com Carlos Pimenta (2013) percebemos que a proposta interdisciplinar se insere mais numa aferição reflexiva e subjetiva, que no caso do pesquisador, passa a mediar sua análise frente a determinado objeto e seu papel enquanto cientista na construção de dado conhecimento. Ou seja, é a partir da análise e do conhecimento que se pretende construir sobre um objeto de estudo que partimos de uma análise interdisciplinar a fim de compreender de modo coerente as determinações e na proposta da ciência que busca descrever e interpretar (PIMENTA, 2013, p. 30). Partilhamos da leitura desse autor que aponta que é no relacionamento dos objetos científicos que se encontra o cerne da interdisciplinaridade.

Então, ao que nos cabe nesse espaço sobre a reflexão da interdisciplinaridade, sustentamos que a categoria surge aferida por o relacionamento direto com o objeto científico. Isto é, é no concreto das ciências sociais que podemos ter a possibilidade de aferição de um enfoque interdisciplinar. Pimenta ainda aponta que esse concreto é sempre complexo e por isso requer a necessidade de um enfoque multirreferencial, e daí possível o enfoque interdisciplinar (PIMENTA, 2013, p. 123).

Na proposta deste estudo que enfoca a abordagem interdisciplinar e complexa sobre nosso objeto de pesquisa, apresentamos a formação integral no ensino profissionalizante integrado ao ensino médio. De modo que é na inter-relação que buscamos compreender como agentes sociais refletem sobre esse campo e como o próprio campo de estudo, em nossa percepção, pode ser vislumbrado em uma abordagem interdisciplinar que leve em conta a multirreferencialidade e complexidade.

Tomamos como pressuposto o concreto, a abordagem dialógica com o objeto de estudo (no nosso caso sobre a formação integral), que são os/as docentes, alguns dos vários agentes sociais que vivenciam e fazem acontecer por meio de suas disposições a experiência nas Escolas Profissionalizantes.

Com a abordagem interdisciplinar, Veiga Neto (2002, 34) afirma que essa abordagem é circunstancial. É mediante o processo de escolha do pesquisador,

desvelando na proposição do próprio objeto de pesquisa que é possível uma compreensão do universo que circunda a realidade objeto da investigação. Portanto, são nas circunstâncias do ensino profissionalizante e do discurso da formação integral que versamos construir uma análise multirreferencial, buscando compreender as percepções docentes sobre esse, as implicações e as diversas facetas do objeto.

A abordagem interdisciplinar que propomos com esse estudo é dialógica e leva em conta a apropriação da razão complexa, que parte para o unidimensional e a dialogicidade entre sujeito e objeto e a compreensão fenomenológica que pressupõe o sujeito e suas disposições frente a determinados fenômenos.

O contexto das diversas políticas públicas para a educação brasileira no século XX e XXI, apresentam a formação integral tomando o diálogo entre trabalho e educação como uma modalidade bastante complexa de maneira que desde o processo de industrialização e expansão do país, a consolidação do pensamento positivista e os ideais neoliberais que também foram inseridos nos modelos de educação evidenciam a relação estratégica que o trabalho possui para o desenvolvimento do país em muitos sentidos na escola (KUENZER, 1994). Atrelada ao desenvolvimento urbano, o ensino propedêutico integrado a preparação para o mercado de trabalho passou a ser influenciado de modo significativo por diversos setores da sociedade. “Com o incremento de novos setores na economia, a qualificação profissional deixou de ser uma atividade compulsória aos pobres e “desvalidos da sorte”, tornando-se uma opção para uma nova parcela da sociedade, a classe popular urbana.” (GARCIA, 2012, p.58).

Diversos autores e autoras apontam (RAMOS, 2001; KUENZER, 2005; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006; SAVIANI, 2007; MOLL, 2009; MARQUES, 2016) que no modelo educacional brasileiro existiu uma dualidade de formação educativa, sendo uma de base propedêutica, liberal, destinada a elite para inserir no ensino superior, e outra profissionalizante, técnica, destinada a classe popular para inserirem os/as egressos/as mais rápido possível no mercado de trabalho.

De acordo com Gentili (1995) a educação marcada pelo modelo neoliberal fragmentou a educação nessa dualidade. Frigotto (2011) aponta que:

O resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade, vai se expressar de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral,

humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico (FRIGOTTO, 2011, p. 59).

Esse modelo hoje tem sido superado por um novo paradigma: O trabalho como princípio educativo e a formação de sujeitos flexíveis sob o égide de várias áreas do conhecimento (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2011).

Sobre as experiências das EEEPs, conforme expresso por um/a de nossos/as entrevistados que há 4 anos exerce atuação na EEEP de Pacatuba, ele/a diz:

As escolas, no geral, preparam o aluno pra um futuro ensino superior e o mercado de trabalho, não necessariamente nessa ordem, as escolas profissionalizantes proporcionam aos estudantes um ensino mais focado, uma visão de ensino superior e experiência no mundo do trabalho por meio do diálogo com a rede de trabalho local e experiências dos estágios (PROFESSOR/a 29).

O ensino profissionalizante e a formação integral no ensino médio institucionalizada no Estado do Ceará em 2008 insere-se como resultante de uma série de políticas educacionais que versam a proposta de educação integral formada por o viés científico, tecnológico, e cultural. Esse modelo de formação integral se assemelha à proposta de formação omnilateral (o aperfeiçoamento científico, artístico e técnico) expressa por Karl Marx (1989) quando considera a questão do processo reflexivo-crítico e pedagógico do trabalho.

O modelo é percebido nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional:

Deve ser concebida como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na permanente articulação com o desenvolvimento socioeconômico, para garantir ao cidadão trabalhador a oportunidade de exercer sua cidadania com dignidade e justiça social (BRASIL, 2013, p. 237).

Nossa proposta a partir desse conjunto de questões é considerar que como objeto de pesquisa, o ensino profissionalizante e a formação integral se configuram como aporte da abordagem interdisciplinar na perspectiva de compreensão não somente sobre análise de fatores estruturais, históricos, sociológicos e pedagógicos, intentamos

compreender sobre como docentes percebem e refletem sobre a realidade, partindo assim da análise dos sujeitos que vivenciam as experiências nas escolas.

Ressaltamos que as práticas pedagógicas, as ações construídas entre docentes e discentes e o cotidiano da escola com ensino profissionalizante ressignifica/amplia/modifica as concepções de formação integral alinhada no ensino médio. Esses caminhos, ao nosso ver, são interessantes para pensarmos como essa categoria de fato é percebida, vivenciada e ressignificada no espaço escolar.

É a partir das subjetividades e na ação social que buscamos compreender como se transpõe os conceitos em práticas (DUBET, 1994). Na proposta da pesquisa qualitativa e fenomenológica, tomamos como pressuposto as percepções dos/as docentes para configurar de modo interdisciplinar o enfoque sobre o ensino profissionalizante e a formação integral (Ensino propedêutico – Ensino técnico) mediante uma aferição complexa que pode contribuir para o objetivo dessa investigação.

## **2.2. A Complexidade Como Estratégia Na Pesquisa Qualitativa Em Humanidades: Percepções Dos Sujeitos Como Enfoque No Ensino Profissionalizante No Ceará**

Construir pesquisa qualitativa inserida na proposta do objeto de estudo conduz a uma série de desafios que colocam a “Ciência do homem” como um campo vasto, dotado de diversas facetas que nos impõe uma constante vigilância epistemológica e ruptura com bases tradicionais e atreladas a visão simplista e mecanicista que põe a teoria como campo representativo, e tornam a pesquisa empírica como secundário.

Bourdieu (2004) nos apresenta em “Ofício do Sociólogo” que é na aferição de técnicas e conceitos, atreladas a utilização na pesquisa, que podemos desenvolver uma ruptura e um esforço da construção da ciência do homem (BOURDIEU, 2004, p. 13).

Seguimos a reflexão atentando para o olhar complexo sobre nosso objeto de estudo pensando que é no olhar multirreferencial, dialógico e unidimensional que podemos a partir da aferição dos sujeitos, compreender tanto de modo subjetivo como estrutural os dinamismos do ensino profissionalizante.

Morin (2005) é pertinente nessa percepção quando argumenta:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (MORIN, 2005, p. 205).

O estudo realizado sobre as EEEPs e a percepção e construção da formação integral por parte de docentes parte da complexidade na proposição dialógica e unidimensional (MORIN, 2005, p. 189), que no caso é tensionada em nossos objetivos de pesquisa.

A abordagem desse estudo é fenomenológica. Ou seja, percebendo que o estudo é a compreensão de como sujeitos passam a perceber e ressignificar a realidade, e essa por sua vez passa a ser resultante e modificada por esse movimento.

Sustentamos nossos esforços imbricados na proposta de abordagem do pensamento complexo interligado com o enfoque fenomenológico “No sentido de um caminho de investigação radical do que inere ao ser humano perceber, compreender e saber de si mesmo, do outro e do mundo em um fluxo ininterrupto e dialógico – fluxo transformativo” (MACEDO; et. al, 2005, p. 21).

Consideramos o que Morin (2005) diz sobre a abordagem fenomenológica posicionada exatamente sobre os eixos que norteiam a base do pensamento complexo e, portanto, são nessas acepções que nos guiamos para pensar nosso objeto de pesquisa.

Em outras palavras, o objeto do conhecimento é a fenomenologia e não a realidade ontológica. Essa fenomenologia é a nossa realidade de seres no mundo. As observações feitas por espíritos humanos comportam a presença ineliminável de ordem, desordem e organização nos fenômenos microfísicos, macro-físicos, astrofísicos, biológicos, ecológicos, antropológicos etc. Nosso mundo real pertence a um universo do qual o observador nunca poderá eliminar as desordens nem ele mesmo (MORIN, 2005, p. 205).

Sobre a pesquisa qualitativa, percebemos essa inserida dentro da tendência flexível de pensar o saber científico contemporâneo. Conforme nos apresenta Bachelard (1996, p. 17) na formação do Espírito Científico sobre a relação da produção da ciência,

o que se tem posto é o obstáculo da experiência primeira e da generalidade. Partindo dessa proposição, consideramos que na nossa intenção de cientistas dotados desse pressuposto científico, o rigor se faz cada vez mais necessário.

Contudo, o rigor na pesquisa qualitativa se sustenta por o eixo central de diálogo que é senso comum. Desse modo, ao adentrarmos na compreensão de sujeitos e na transposição teórica para experiências práticas, trazemos a reflexão que Macedo; et. al. (2009, p. 75) aponta, quando ressalta que a finalidade do rigor na pesquisa qualitativa se baseia na qualidade metodológica, ética, política e epistemológica e socialmente referenciadas. Ou seja, é vislumbrando as experiências nas EEEPs que buscamos ampliar o diálogo com o senso comum, com o habitus docente construído nos espaços que pretendemos pesquisar.

A pesquisa é um campo da práxis social, como tal deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana (MACEDO; et. al., 2009, p. 82).

Concluimos essa abordagem situando que nossa abordagem no eixo da complexidade se torna estratégica exatamente percebendo que “Só a estratégia permite avançar no incerto e no aleatório” (MORIN, 2005, p. 191). É na relação da estratégia na pesquisa qualitativa que baseamos no pressuposto do posicionamento epistemológico e teórico-metodológico interdisciplinar sobre a égide da fenomenologia que nos permitiu fazer uma análise complexa acerca de nosso objeto de estudo e das percepções dos sujeitos que fazem e pensam sobre sua ação, no nosso caso, os/as docentes.

Em nosso estudo com a abordagem complexa e fenomenológica partimos para um enfoque sociológico referente a educação, apresentando essa como caminho que permite o diálogo com as bases teórico-metodológicas citadas, permitindo assim uma análise interdisciplinar.

### **2.3. Sociologizando a pesquisa a apropriação teórico-metodológica sobre percepção de agentes sociais e nos arranjos sobre formação integral**

A sociologia enquanto ciência/disciplina é estratégica no que se refere a investigação sobre a educação e sobre as percepções de agentes sociais sobre determinada realidade social. Esses sujeitos imprimem significados e modificam as realidades mediante seus valores, costumes, trajetórias, identidades, ao mesmo tempo em que as estruturas sociais possuem disposições que influenciam muito nessa relação. Para a configuração da pesquisa qualitativa e num viés interdisciplinar, aproximar-se do enfoque sociológico auxilia bastante como caminho teórico-metodológico, na proporção em que esse tronco científico amplia a própria fronteira disciplinar ao evidenciar agentes sociais em interação, os significados desses/dessas sobre o que vivenciam e quais as malhas subjetivas que configuram o habitus construído por esses/as. Esse estudo, tomando a trajetória desse pesquisador, reflete muito o pensamento sociológico contemporâneo referente a educação como caminho teórico-metodológico muito pertinente.

O campo epistemológico sociológico vem tencionando um saber cada vez mais contextualizado que busca superar a distinção entre uma análise objetiva e subjetiva da realidade social.

Bourdieu (2004), que se insere na corrente epistemológica do construtivismo estruturalista, é categórico em seu escrito quando faz a aproximação entre a perspectiva subjetiva dos/as agentes sociais da perspectiva objetiva, que contempla a estrutura social. A aproximação se mostra cada vez mais necessária na medida em que somos agentes que estamos produzindo constante interação. Sob essa concepção é notável a similaridade com o objeto de estudo da sociologia contemporânea que busca compreender os sentidos e significados que os sujeitos dão a ação. O autor reflete:

A “realidade social” de que falam os objetivistas também é um objeto de percepção. E a ciência social deve tomar como objeto não apenas essa realidade, mas também a percepção dessa realidade. A sociologia deve incluir uma “sociologia da percepção do mundo social”, isto é, uma sociologia da construção das visões de mundo, que também contribuem para a construção desse mundo (BOURDIEU, 2004. p. 156-157).

Max Weber (2006) defendia uma perspectiva da sociologia como uma ciência que busca se aproximar da realidade social. Ele diz: “a ciência social que nós pretendemos praticar é uma ciência da realidade. Procuramos compreender a realidade da vida que nos rodeia, e na qual nos encontramos situados” (WEBER, 2006. p. 44). Nesse sentido, entendemos que configurar as experiências nas EEEPs aponta para uma aproximação dessa realidade social proporcionando-nos um olhar complexo sobre dada realidade.

Durkheim (1974) sugere que as estruturas sociais e os fatos sociais auxiliam na análise da sociedade. Em sua definição, a sociedade possui uma série de normas, regras e instituições que fomentam a integração do indivíduo e da composição de representação e consciência coletiva que passa a gerir as ações individuais desse.

O autor ainda avança salientando a educação como uma ferramenta de analisar os sujeitos e as intenções e sentidos sociais que são atribuídos mediante essa. Durkheim (1967) argumentava sobre o estudo da educação enquanto campo estritamente sociológico e passível de uma série de caminhos que podem aproximar a análise das estruturas sociais numa composição dos indivíduos como construtores históricos neste processo. Concluímos que estamos fazendo parte da elasticidade científica buscando se aproximar de uma realidade social. A educação é um ótimo observatório para a análise.

A educação física, moral, intelectual, dada por uma sociedade, num momento de sua história, é manifestante da competência da sociologia. Para estudar cientificamente a educação, como um fato dado a observação, a sociologia deve colaborar com a psicologia. Sob um dos seus dois aspectos, a ciência da educação é uma ciência sociológica (DURKHEIM, 1967, p. 21).

A categoria educação para a análise sociológica e fenomenológica é bastante pertinente porque é mediante o entendimento dessa, enquanto instituição dotada de estruturas e sentidos, que também podemos avançar no entendimento sobre agentes sociais que passam a vivificar e a modificar as estruturas.

A sociologia enquanto ciência e disciplina possui intentos de desnaturalização e estranhamento da realidade social (LAHIRE, 2014). Então, se estamos partindo da concepção que a educação é um objeto de análise complexa e tendo uma atenção mais específica no enfoque fenomenológico e sociológico, percebemos que ampliar a discussão sobre a categoria coloca em justaposição ampliar a reflexão de que a educação é uma construção social e ao mesmo tempo influencia nas dinâmicas sociais.

Refletimos sobre o ensino profissionalizante integrado no ensino médio. É evidente que com a configuração e as mudanças geradas por a integralização coloca em cena disposições sociais, percepções de agentes em interação e sobre a incorporação do que é o ensino médio que tem impulsionado mudanças em atuações docentes, pedagógicas e isso envolve significados sociais sobre a realidade vivenciada. Ao apropriarmos sociologicamente sobre essa modalidade de ensino, evidenciamos o esforço científico de compreender como se constroem e as estruturas que perpassam sobre a integralização do ensino médio, e sujeitos que fazem de fato acontecer as experiências de integralização.

Bernard Lahire (2014) sobre o posicionamento sociológico considera que:

As ciências sociais têm por objetivo fazer ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem (LAHIRE, 2014, p. 58).

A análise sociológica referente a educação enquanto instituição/categoria social circunscreve percebê-la para além da análise imediata e estranhar a realidade a partir de uma percepção da estrutura social que essa está inserida, os significados e intenções que a colocam como estratégica e a ação/percepção dos/as agentes sociais que passam a dar sentido nas ações mediante o habitus que estão permeados. Projetamos refletir que a “educação é, antes do mais, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência” (DURKHEIM, 1984, p. 69).

Pensamos a imaginação sociológica como caminho possível (WRIGHT MILLS, 1965), na medida em que para configurar uma percepção da realidade social, Mills (1965, p. 11) nos diz que essa construção: “capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos”.

Nesse sentido, o campo epistemológico que fundamenta o pensamento sociológico tenciona exatamente o entendimento do fazer/saber dos homens em constante interação entre si e com sua história e que modificam e são modificados pela realidade social.

Com toda a bagagem teórico-metodológica exposta, trazemos nosso objeto de análise empírico, dialogando com a experiência conquistada em campo e por meio de um exame histórico das “estruturas” sociais postas.

No cenário brasileiro, a educação em seu sentido formal sempre esteve permeada pela aproximação da categoria trabalho<sup>7</sup>. A educação é entendida em seu sentido mais amplo como o processo de formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. Saviani (2007) ressalta na história da educação brasileira, essa herdeira de diálogos entre trabalho e as transições políticas e governistas que o país enfrentou.

No contexto recente, a aproximação das categorias se torna mais intensa mediante a reformulação da LDB (BRASIL, 1996) e as diversas articulações políticas que passaram a regular o ensino profissionalizante como possibilidade de integralização concomitante/ e ou sequencial ao ensino médio (SAVIANI, 2006).

Definir o ensino profissionalizante no Brasil evidencia exatamente a concepção de apropriação de competências técnicas para desempenhar alguma função. Esse princípio torna-se cada vez mais complexo quando percebemos a partir da LDB (BRASIL, 1996), e mediante os Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e no governo de Luis Inacio Lula da Silva (2003-2010), essa modalidade de ensino integrada a uma série de tendências neoliberais que influenciam na educação a capacitação de estudantes para comporem o mercado de trabalho, cada vez mais carente de especialização e exigente de mão de obra qualificada<sup>8</sup>.

A integralização é fruto de um modelo educacional que vem marcado por uma série de debates que apontam a preparação/qualificação técnica como caminho cada vez mais sugestivo no ensino médio como possibilidade de superação de um modelo dual de ensino e um novo contexto permeado pela pedagogia das competências (KUENZER 2005).

---

<sup>7</sup> Por sua vez, o trabalho possui seu caráter pedagógico na asseção ontológica proposta por Marx (1969) no sentido que humanidade cria e recria o mundo em que vive mediante esse e passa a regular e a ressignificar-se socialmente. Frigotto (2006) aponta que é na apropriação reflexiva do trabalho que o ensino profissionalizante pode de fato sugerir mudanças na educação brasileira.

<sup>8</sup> Paro (1999) evidencia os desafios da educação contemporânea que permeada por discursos neoliberais tem sugerido a formação para o trabalho e para ingressos no ensino superior como duas realidades cada vez mais dissociadas da formação para cidadania e de base humanística proporcionando a criticidade e consciência político-social. O ensino profissionalizante nesse sentido é diretivo no que tange a formação para o mercado de trabalho como aponta Frigotto (2006), perdendo a acepção de uma formação omnilateral do ser humano se ressignificar e reconhecer-se humanamente pelos eixos de cidadania e cultura.

O Decreto 5.154/04 é um fator decisivo na reaproximação. A formação técnica passa a poder ser simultânea ao ensino médio de maneira que no discurso do governo " Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador Decreto 5.154/04, não admitem mais essa dicotomia que separa a teoria da prática" (BRASIL, 2004, p. 5).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) contribuem com a configuração de nosso objeto de estudo, quando dizem que a educação brasileira (De base comum curricular) integrada a uma formação de base técnica tem proporcionado uma série de mudanças no que tange educadores/as, estudantes em diálogo com mercado de trabalho e com propostas de cidadania e de formação humanística tencionada a partir da LDB (BRASIL, 1996).

As seguintes configurações sociais têm sugerido diversas intenções por parte de políticas de governo que impulsionam o discurso desenvolvimentista e expansionista da educação. Assim a composição de formação integral tem surgido como um eixo que interliga o ensino propedêutico ao ensino profissionalizante.

Sobre a categoria de formação integral, a constituição de 1988 já é categórica quando aponta no Art. 205 como direito o "pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho" (BRASIL, 1998). A LDB (1996) em consonância com esse princípio sugere a abordagem integral quando sustenta o Art. 1º que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996).

O ensino profissionalizante regulamentado pelo PNE (2001-2010) e pelas DCEP desde 2004 vem evidenciando o eixo de concepção integral por parte do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, na medida em que a concepção baliza-se por os/as estudantes estarem sendo aperfeiçoados nos níveis científicos, técnicos, artísticos e culturais.

Com as respectivas propostas de integralização ao ensino médio, as DCEPs sugerem o modelo de ensino "concebido como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo" (BRASIL, 2013, p. 237).

Desde o Decreto de 2004 (BRASIL, 2004), percebe-se o discurso estratégico do ensino profissionalizante na proporção em que tem-se buscado uma formação integral levando em consideração os dois eixos: Cidadania e mundo do trabalho (CEARÁ, 2018). O eixo ganha uma configuração específica quando coloca a capacitação técnica integrada no ensino médio.

Refletir acerca da educação e mais especificamente sobre o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio surge como uma proposição desafiadora na proporção em que ao trazer em cena o nosso objeto de estudo, estamos intermediando uma produção qualitativa a fim de compreender os sentidos e significados empreendidos dessa modalidade de ensino pra docentes que são alguns/as dos agentes que ressignificam as experiências de formação integral a partir de suas concepções/ações.

Compreendemos que a bagagem teórico-metodológica aqui exposta muito orienta e permite uma proximidade maior de nosso objeto de estudo, tomando a realidade vivenciada como um observatório sociológico. Esse capítulo é apresentado como um aporte que define os caminhos e as experiências epistemológicas, metodológicas que nos orientam a pensar o objeto da investigação no Programa Interdisciplinar em Humanidades.

No capítulo seguinte partiremos para a análise socio-histórica do ensino profissionalizante no percurso educacional brasileiro, apontando alguns caminhos para problematizar quais as intenções, articulações e possibilidades de formação integral na arena da educação brasileira marcada por discursos neoliberais e desenvolvimentistas entre mercado e escola, e por correntes que evidenciam o projeto de escola unitária-politécnica e num sentido de formação omnilateral como possibilidade de transformação social. Essa regressão socio-histórica contextualiza um pouco do universo de intenções que configuram e refletem as propostas de formação integral desenvolvida nas experiências das EEEPs.

### **3. INTENÇÕES ESTRATÉGICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ**

Neste capítulo realizamos uma análise socio-histórica das políticas educacionais e suas proximidades com o ensino profissionalizante no Brasil. Tomamos o caminho de regressão pra apresentar as agendas e articulações políticas que subsídiam e narram um pouco dos caminhos e intenções do ensino profissionalizante no contexto da educação brasileira. Mais adiante apresentamos as configurações do ensino profissionalizante no Ceará, contextualizando as experiências mais recentes do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio cearense com os diálogos entre trabalho, mercado e a integralidade na conjuntura da formação básica dada para o ensino médio.

#### **3.1. Caminhos e Intenções do Ensino Profissionalizante: Um olhar sobre as Agendas e Articulações Políticas**

Desde já, importa destacar que o ensino profissionalizante integrado a educação de base comum curricular no Ceará surge como estratégico, na proporção em que essa modalidade educacional tem aproximado cada vez mais a categoria trabalho e educação no cerne de formação estudantil no ensino médio onde, mediante dados expressos no site da Secretária de Educação do Ceará – SEDUC (CEARÁ, 2018)<sup>9</sup>, o número de alunos/as alvo da formação disparou nos últimos anos contando atualmente com 49.741 estudantes. Segundo expresso por um de nossos/as interlocutores/as que atua há 6 anos na EEEP de Redenção:

Os estudantes tem a opção de atuarem no mercado de trabalho ou ingressarem no ensino superior, pois a escola os prepara para essas duas vertentes, tudo isso no prazo de 3 anos, onde eles ainda contam com um estágio remunerado para colocar em prática o seu conhecimento e perceberem se essa profissão é mesmo a que querem seguir (PROFESSOR/A 5).

---

<sup>9</sup> A SEDUC (CEARÁ, 2018) dispõe de um site próprio que apresenta os índices de oferta e números de matrículas ao longo dos 10 anos oferecidos pelas EEEPs. O Órgão ainda apresenta um comparativo da implantação e expansão das EEEPs pelas regiões ofertantes da escola com tempo integral integrado ao ensino profissionalizante. Para mais detalhes, acessar: [http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=56&Itemid=148](http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=148).

Pela fala de nosso/a entrevistado/a é possível perceber uma questão central dos princípios que orientam a dinâmica das EEEPs, sendo a relação entre o mercado de trabalho e o ensino superior ao concluir a formação.

O Governo do Ceará tem promovido nas EEEPs a proposição de formação integral. Na história da educação brasileira essa categoria surge expressa desde a Reformulação da LDB, sob a Lei Nº 9.394/96, que busca a aproximação de uma formação de base humanística e social com a formação de base técnica para o trabalho. No atual texto da LDB (artigo 35, inciso III), o ensino médio prevê o conceito de educação geral, que se estrutura pelo aperfeiçoamento das áreas de base comum curricular nos eixos das letras, artes, ciência, tecnologias e manifestações culturais. Nesse sentido o Estado do Ceará se coloca numa situação estratégica em evidenciar a cidadania e mundo do trabalho como possibilidades dos sentidos de formação considerando a configuração objetivada pela LDB.

A intenção se torna cada vez mais materializada quando o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) no Governo do então Presidente Lula revoga o Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) e passa a impulsionar a qualificação profissional concomitante ao ensino médio. Como resultante desse processo, o Estado do Ceará em 2008 sob o Governo de Cid Gomes, focando no Decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007) que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado<sup>10</sup>, oficializa o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica e a Lei nº 14.273 que regulamenta a criação das EEEPs.

Essa política pública se insere como parte de uma série de medidas do Governo Federal em expandir o ensino profissionalizante propiciando, em tempo integral, a formação tanto de nível técnico como de nível propedêutico.

De acordo com a SEDUC (CEARÁ, 2018), em 2008 foram criadas 25 escolas com essa modalidade e até o primeiro semestre de 2018 são 119 escolas que ofertam o ensino sendo que, conforme a COEDP<sup>11</sup>, as escolas têm como premissa a integração

---

<sup>10</sup> Os investimentos para a implementação das EEEPs ocorrem mediante o apoio do Governo do Ceará com Governo Federal por meio do Programa Brasil Profissionalizado. Conforme dados da SEDUC (2017) já foram aplicados mais de 900 milhões na implantação e desenvolvimento das escolas. Junto com o Tesouro Estadual as Escolas disponibilizam uma Estrutura Escolar denominada Padrão MEC. Para mais informações sobre investimentos. Acessar: [http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=176&Itemid=343](http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176&Itemid=343).

<sup>11</sup> A COEDP compete a administração e a configuração dos parâmetros administrativos/burocráticos e político-pedagógicos da integração do ensino profissionalizante e ensino médio. Para mais resoluções do

entre trabalho e educação promovendo a formação integral estruturada pelo discurso de formação técnica, científica, artística e cultural. São mais de 51 cursos técnicos promovidos.

A SEDUC ressalta que o modelo integrado atribuído as EEEPs consolida-se a partir da qualificação para os estudantes ingressarem no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade<sup>12</sup>.

A disposição das 119 escolas é administrada/distribuída pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza- SEFOR, localizada na capital e por 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação- CREDEs distribuídas no interior do Ceará. Nesse arranjo sustentamos que a proposta de formação integral surge amplamente polemizada sobre a relação educação e trabalho na história da educação brasileira, sendo almejada numa perspectiva de uma formação integral, similar ao modelo de omnilateralidade e politecnia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) e sobre uma dualidade estrutural e fragmentária que acompanha a educação brasileira, designando a parcela da classe popular a preparar-se para o mercado de trabalho enquanto uma elite é relegada a qualificação para inserir-se no ensino superior (KUENZER, 2005).

Como parte das diversas transformações no sistema educacional brasileiro, a LDB (1996) ampliou também os modelos de gestão que passaram a descentralizar as práticas e projetos políticos pedagógicos expressos nas escolas. Pensando também nestas mudanças, as EEEPs no Estado do Ceará por meio de modelos exitosos no governo de Pernambuco com escolas de tempo integral, passaram a adotar o modelo de gestão educacional TESE, aplicadas no Estado, baseadas nos princípios da Tecnologia Empresarial Odebrecht- TEO.

Os respectivos modelos foram projetados por princípios gerenciais empresariais de Emílio Odebrecht que estruturados pelo do Instituto de Corresponsabilidade pela

---

Órgão, acessar:  
[http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto\\_30282\\_de\\_04agosto2010.pdf](http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_30282_de_04agosto2010.pdf).

<sup>12</sup> De acordo com a SEDUC, as EEEPs são localizadas em regiões com percentuais de desenvolvimento e com índices de vulnerabilidade social. Atualmente são 82 Municípios que tem as EEEPs. Conforme dados da SEDUC as EEEPs tem elevado o ranking do estado em aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM- e no Sistema Permanente de Avaliação do Ceará- SPAECE. As escolas tem sido destaque a nível nacional com tais resultados. Para dados mais detalhados acessar: [http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=82&Itemid=215](http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=215)

Educação – ICE, colocam a TESE como fundamento filosófico para o desenvolvimento de ferramentas voltadas para a gestão educacional (LINHARES, 2015). A TESE também se estrutura por os 4 pilares da Educação postulado no Relatório Jaques Delors, a partir da Conferência Mundial sobre as aprendizagens fundamentais para a educação do Século XXI promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO em Jomtien, na Tailândia, sendo esses: Aprender a ser; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a aprender.

No Ceará, tendo como marco o ano de 2008, 25 EEEPs foram implementadas com a intenção de promover o ensino de base comum curricular ao ensino profissionalizante e as experiências pilotos do novo modelo de gestão educacional TESE. O respectivo modelo busca ampliar a questão administrativa e empresarial na escola imbricada também em princípios humanísticos e que evidenciam a ação dos sujeitos que compõem a escola. A TESE sustenta o seguinte slogan: “Quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada” (LINHARES, 2015).

No mesmo modelo, as EEEPs são as pioneiras na implantação do Projeto Professor Diretor de Turma- PPDT que busca ampliar a relação professor/discente pelo acompanhamento dos estudantes por meio das histórias de vida, da construção do projeto de vida e do acompanhamento individual regular desses por meio de um/a docente que passa a ser o Diretor de turma. Portanto, o caráter que as escolas exercem é a tentativa de diálogo entre as categorias educação e mundo do trabalho, ancoradas por princípios empresariais e humanísticos no espaço escolar.

Os modelos de gestão das escolas muito são apontados como os principais eixos que promovem os sentidos de formação integral pelos docentes da pesquisa, na proporção em que alguns/as evidenciam que o diálogo com o modelo escola-empresa tem gerido um novo curso pra educação tomando o trabalho como um campo multidimensional.

Para o/a professor/a 15 que atua desde 2010 na EEEP de Redenção, os projetos e o modelo de gestão desempenham um sentido próprio pra realidade da escola.

Ele/a diz:

O modelo de gestão da escola é bem importante, porque é igual uma empresa. Aqui a gente tem a parte de organização, de teoria e

das práticas aprendidas, como no caso do estágio e dos simulados que a gente aplica. A gente pode articular alguns conteúdos sobre o que é o mundo do trabalho, no mesmo sentido que trabalha esse olhar dos alunos pra a vida, com a formação cidadã e o projeto de vida. É muito diferente essa forma de educar os alunos (PROFESSOR/A 15).

Desse modo, as dinâmicas de gestão desenvolvidas nas escolas muito orientam o entendimento de como a articulação do trabalho e educação são desenvolvidos no entendimento de formação integral. Essa perspectiva ressaltada pelo/a professor/a da escola-empresa considera as influências do mercado de trabalho com a própria dinâmica das escolas.

As EEEPs contam com as disciplinas padrões da Base Comum Curricular, as disciplinas destinadas a área técnica bem como as disciplinas de cunho social por meio do modelo de gestão TESE e PPDT, sendo Formação Cidadã, Empreendedorismo, mundo do trabalho e projeto de vida. As atividades escolares no tempo integral iniciam às 07h e terminam às 17h.

Cabe uma configuração da história do ensino profissionalizante no Estado do Ceará para compreender que o contexto em que a formação integral surge balizada pelo mundo do trabalho e cidadania atrela-se, também, a tentativas de expansão e desenvolvimento por parte do governo que vê na modalidade de ensino uma resposta a uma série de articulações e diálogos com o setor empresarial e com modelos de gestão apontados como exitosos pelo Brasil.

### **3.2. Configurações do ensino profissionalizante no contexto cearense: intenções de formação integral e sujeitos politécnicos**

No Ceará, o ensino profissionalizante surge como possibilidade de desenvolvimento na medida em que desde a década de 1950 o Estado adquire configurações urbanas mais intensas, passando por um avanço industrial. Nessa proporção, a história Cearense é marcada também por desigualdades sociais que apresentam a dualidade entre uma elite, os detentores do capital cearense, e uma classe popular, os trabalhadores/as (CAVALCANTE, 2002).

Girão (1985) nos diz que a evolução histórica cearense dar conta de diversas articulações governistas que desde os anos 1845 remonta um projeto expansionista para

o Estado em diálogo com os modelos nacionais. Isso reflete também no próprio setor educacional que era apontado como um dos eixos para o desenvolvimento.

Desde a Independência do Estado em 26 de agosto de 1824, a abolição da escravidão em 1888, até a consolidação estatal cearense (1940), os modelos educacionais dão conta dos conflitos que pairam sobre as intenções de ensino que era destinado a elite em exercer cargos públicos e a classe popular a desempenhar funções laborais, com pouca, ou nenhuma formação.

Sousa (1961) evidencia que o que havia na época que o Estado ganhou sua independência, era uma escola primária de elite, que preparara o homem com conhecimentos da cultura clássica e, posteriormente, para exercer uma função pública.

Atrelado a uma projeção industrial, o ensino profissionalizante é registrado em terras cearenses assim como por todo o Brasil somente no período do século XIX, a partir da construção dos Liceus de Artes e Ofícios em 1858 pela fundação Sociedade Propagadora Das Belas Artes (VIEIRA; FARIAS, 2002).

O Estado também foi parte das investidas assistencialistas com a promoção da profissionalização no governo do então Presidente Nilo Peçanha, com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices por meio do Decreto 7.566 de 23 de Setembro de 1909.

O Ceará, nesse período, também contou com vários Liceus, que passaram a mudar o caráter assistencialista e promoveram a formação para o trabalho e na compreensão industrial e desenvolvimentista permeadas por modelos fordistas/tayloristas que começavam a compor parte do bojo empresarial e formativo brasileiro (CAVALCANTE, 2002).

Os Liceus desempenharam grande notoriedade por todo o Estado congregando a formação técnica que era vinculada ao ensino médio.

Castelo (1970) salienta que os Liceus no contexto Cearense desempenharam um papel estratégico de formar os/as jovens no ensino secundário e já integrá-los às carreiras profissionais e dos municípios que estavam expandindo-se, necessitando assim de profissionais.

Já em 1942, com a reforma de Capanema a nível Federal, alguns Liceus passaram a se chamar e a transformarem-se em Escolas Industriais e Técnicas – EITs . Esse

quadro amplia-se de modo que as formações técnicas passam a ser direcionadas para o contexto e as formações de trabalhos locais. Castelo (1970) ressalta que essa modalidade de educação destinava-se exclusivamente a camada menos favorecida da população para o trabalho Cearense.

As EITs no Ceará passaram a ser promovidas como espaços de formação para o trabalho nos espaços urbanos. Sendo que 8 anos após a criação da LDB (1961) que regulamentava a separação da educação profissional do ensino médio, em 1968 as EITs passaram a ser conhecidas como Escolas Técnicas Federais do Ceará- ETF- CE.

Nesse mesmo período, com a ditadura militar que deu início em 1964 e se estendeu até 1985, a educação profissional passou a ser compulsória concomitante ao ensino médio com o 2º grau (SAVIANI, 2003). Essa foi inserida no plano do governo da época em desenvolver o país e habilitar profissionais no sentido mais rápido possível e focado para o mercado de trabalho.

No período da ditadura militar o ensino profissionalizante passou a ser o enfoque central concomitante ao ensino médio na proporção em que “a escola de segundo grau teria a tarefa de formar profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho” (SAVIANI, 2003, p.140). Essa realidade é consolidada, de maneira que o Estado também passou a desempenhar essa formação em sua estrutura curricular de ensino médio.

A partir de 1978, as ETFs Cearenses passaram a ser denominadas de Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará - CEFETCE. Nesse período, no âmbito nacional, tendo em vista a insuficiência e o fracasso dos objetivos da formação profissional no período de 1971-1981, a Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982) altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), referentes a profissionalização do ensino de 2º grau, em que destacamos a opção de determinados seguimentos escolares em escolher ou não a presença da educação profissional como modalidade de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Em 1994, os CEFETs passaram a ser unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico do Estado do Ceará em que ofertam o ensino profissionalizante de modo concomitante e separado da formação de base comum curricular. Nesse quadro de formação técnica o ensino profissionalizante passou também a ser promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Ceará- IFCE, criado em 29 de dezembro de 2008, que até hoje promove a formação separada e/ou concomitante ao ensino médio, o nível tecnólogo e também cursos de nível superior.

É notório que a configuração do ensino profissionalizante no Ceará é parte do grande dilema que envolve a educação profissional, sendo o debate acerca da formação para o trabalho que contempla a formação politécnica e a perspectiva de omnilateralidade (SAVIANI, 2003; MARQUES, 2017) e a tendência neoliberal na educação que coloca o ensino profissionalizante especializado e direcionado para o mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

No que é parte desse estudo, o Decreto 5.154, de 23 de Julho de 2004 (BRASIL, 2004) que regulamenta a integração do ensino profissionalizante atrelado ao ensino médio coloca em discussão exatamente a superação da antiga dualidade na educação, dando o princípio de politecnicidade um sentido mais próximo, conforme expresso no 2º Parágrafo, inciso II – “a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (BRASIL, 2004).

A proposta desempenhada no Decreto de 2004 põe em evidência a participação e o direito dos cidadãos nessa conjunção de ações que possibilitem a autonomia e atividade frente ao meio em que estejam inseridos.

Na articulação entre a proposta de integralização entre a base comum curricular com o técnico é perceptível a tentativa de promoção de uma formação balizada por princípios humanísticos e também em diálogo com setores empresariais por meio de propostas pedagógicas e com a ampliação de formação pelos cursos técnicos ofertados.

No que tange o entendimento de formação integral, a Constituição de 1988 já é categórica quando aponta no Art. 205 como direito o “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (BRASIL, 1998).

A LDB (1996), em consonância com o princípio sugere a abordagem integral quando sustenta o Art. 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Nesse arranjo, o ensino profissionalizante regulamentado pelo Plano Nacional de Educação-PNE e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional-DCEP desde 2004 vem impulsionando o eixo de concepção integral por parte do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, na medida em que a concepção integral se baliza por os estudantes estarem sendo aperfeiçoados nos níveis científicos, técnicos, artísticos e culturais. A realidade apresentada é a configuração de uma série debates políticos e ideológicos sobre a educação e trabalho no ensino brasileiro (SAVIANI, 2008).

Sobre as respectivas propostas, as Diretrizes sugerem esse modelo de ensino “concebido como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo” (BRASIL, 2013, p. 237).

As EEEPs implementadas em 2008 ressaltam como as expansões educacionais cearenses tomam a educação profissional como parte da articulação do ensino propedêutico como um grande passo para o desenvolvimento do Estado. Levando em consideração a integralização das modalidades de ensino, o que é percebido é uma nova atualização dos sentidos destinados a perspectiva de formação integral que entende os/as jovens que serão formados/as como agentes de transformação social e econômica.

A tendência proximal da SEDUC (CEARÁ, 2018) com a questão do aperfeiçoamento científico, técnico, artístico e cultural desempenhado pelas escolas se dá pelo sentido da cidadania, de proporcionar aos estudantes cearenses possibilidades de comporem o mercado de trabalho como em seguirem no ensino superior. As intenções possuem disposições políticas, mercadológicas e sociais que influenciam e são influenciadas na prática e mediante as percepções dos/das agentes sociais que fazem acontecer o cotidiano das EEEPs.

### **3.3. Percurso das Políticas Públicas sobre a Educação Profissional no Brasil: As intenções de desenvolvimento e expansão a partir da educação brasileira.**

Como parte de nossa análise socio-histórica do ensino profissionalizante no Brasil e no Ceará, esse, conforme pondera Saviani (2008), vem ganhando notoriedade por meio de diversas políticas públicas que têm configurado e ressignificado essa

modalidade de ensino ao longo da história brasileira, estando cada vez mais permeada de articulações políticas e contradições que caracterizam a própria educação no país.

Destacamos que estamos, enquanto sociedade brasileira, imersos numa onda de crescimento/desenvolvimento por todo o país e em políticas públicas que acompanham o mercado cada vez mais competitivo e industrializado colocando a educação como estratégica uma vez que essa vem obedecendo a uma lógica capitalista fragmentária e que tem ampliado a oportunidade de especialização de sujeitos formados para uma variedade de técnicas para os postos de trabalho (FRIGOTTO, 2003).

É pertinente considerar que muitas das configurações refletidas no projeto das escolas que ofertam o ensino integrado ao ensino médio são fruto de articulações políticas que evidenciam a educação como uma arena de interesses e de intenções ideológicas que a apontam como eixo de desenvolvimento e de expansão econômica/social para o país. É interessante esboçar umas notas sobre esse percurso a fim de apresentar uma regressão de duas concepções que muito influenciam na relação dos significados de formação integral no ensino brasileiro.

As políticas públicas referente a educação profissional estruturam-se pelo processo estratégico da própria consolidação da educação dentro do plano de governo brasileiro. Caracterizadas principalmente com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, no período em que a questão da industrialização representou grande importância para o desenvolvimento brasileiro, sendo esse caracterizado por “mudanças significativas nos planos econômico, social e político” (RIBEIRO, 2012, p. 56).

A educação profissional é estratégica nesse contexto para a consolidação e desenvolvimento do Brasil que até então busca se estruturar enquanto império. Garcia (2012) considera que a educação profissional nesse momento surge num caráter assistencialista na medida em que a partir das forças armadas do Império carece de pessoas com uma maior qualificação, daí resulta uma maior necessidade de habilidade técnica.

Bielinski (2000, p 5.) ressalta que a primeira proposta de educação de cunho profissional promovida pelo país se deu no século XIX, a partir da construção dos Liceus de Artes e Ofícios em 1858, pela fundação Sociedade Propagadora Das Belas Artes, de maneira que nessa proposta a habilitação técnica e artística destinada a classe popular se dava pelo viés também assistencialista e dentro do discurso do progresso e da

industrialização do país que acabava por proibir o tráfico de escravizados vindos de África e caracterizava-se por conflitos políticos no Brasil Império (1822-1889) (BIELINSKI, 2000, p 5.).

Conforme ressalta Ferreira (1876), os Liceus de Artes e Ofícios desempenharam papel fundamental na promoção de uma formação técnica para trabalhadores de classe popular ingressar no mercado de trabalho. Sobre esse processo Garcia (2012) considera que “Todas as tentativas de implantação de um sistema de ensino voltado para a qualificação profissional, como a criação em 1857, pelas mãos da sociedade civil, dos Liceus de Artes e Ofícios, foram infecundas” (GARCIA, 2012, p. 57).

Na primeira República do Brasil (1889), Neves (2014, p.17) evidencia que a primeira política destinada a educação profissional se deu pelo Governo do então Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7.566 de 23 de Setembro de 1909. Iniciava-se “uma grande expedição” com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices custeadas pelos Estados, Municípios e União no território nacional, destinada a oferta para a camada popular, chamada pelo governo de “desafortunada”, do ensino profissional gratuito e primário (ROMANELLI, 2005).

Kuenzer (2004) considera que a educação profissional no contexto apresentado se inseria mais numa promoção moral de educação para a formação do carácter pelo trabalho, sendo essa educação destinada aos pobres e desprovidos de renda. Nesse momento, como aponta a autora, esse modelo não logrou resultados no intuito de sua criação, que era, fundamentalmente, a capacitação para a industrialização do país.

É pertinente destacar, com a mesma autora, que o Brasil era ainda caracterizado na época por diversas marcas do período colonial, onde existiam diferentes modalidades de educação. Uma para o trabalho, e destinadas aos pobres, e uma para a formação basilar do conhecimento mais geral, destinadas a elite. O que é percebido é que a educação profissional a conjuntura desempenha carácter assistencialista e de cunho moral para formação da classe popular.

Sobre as Escolas de Aprendizes e Artífices, Saviani (2007) argumenta:

O ensino de ofícios nenhum progresso registrou, preservando-se a mentalidade conservadora construída ao longo do período colonial; ou seja, continuou a separação entre as ocupações para os pobres e desvalidos e a instrução para a elite. Intensifica-se a produção

manufatureira e surgem então as sociedades civis que receberam a denominação de Liceus (SAVIANI, 2003, p.125).

Sobre as políticas educacionais destinadas a educação profissional no Estado Novo (1937-1945), Saviani (2003) diz que a Reforma Capanema de 1942 e 1943 foi crucial na maior abrangência de uma formação de cunho técnico, sendo que no Mandato de Getúlio Vargas, a reforma proposta pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, caracteriza-se pela nítida divisão da formação educacional, sendo a educação profissional uma categoria destinada mediante a divisão social da população.

Nesse caso a educação profissional se insere dentro das estratégias políticas do Estado, destinada prioritariamente à formação das classes populares. “O Artigo 129 da Constituição de 1937 trazia, de forma clara e explícita, como primeiro dever do Estado, em matéria educacional, o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas” (GARCIA, 2012.p.68).

Na reforma Capanema, de 1942 e 1943, a formação profissional caracteriza-se como um importante fator para a industrialização e no próprio sentido do capitalismo e do desenvolvimentismo do país, em que dentro da conjuntura, o que se pretende é mão de obra a custo mínimo, como diz Garcia: “Vale destacar, porém, que, o que o governo pretendia, por meio desse ramo de ensino, era, principalmente, garantir o controle de uma força de trabalho barata em detrimento da formação profissional do trabalhador” (GARCIA, 2012.p.68).

De acordo com Neves (2014, p. 18), a educação profissional ocupou papel importante no contexto de desenvolvimento brasileiro, na proporção em que essa modalidade de educação destinava exclusivamente a camada menos favorecida da população. Cunha (2005) aponta que esse contexto no Brasil passou a desempenhar a “complexificação do setor industrial”.

Kuenzer (2005) salienta que a educação postulava-se exatamente na dualidade que imperava a sociedade inserida num modelo capitalista, que era uma educação de cunho liberal voltada para a elite inserir-se no ensino superior e compor os setores públicos e outra educação profissional para a camada popular em profissionalizar-se e compor o campo e mercado de trabalho. Daí surge o cerne do debate acerca das lacunas de entendimento de formação integral num contexto de modelos de ensino para uma sociedade estruturalmente dividida em classes.

Na sequência histórica, na República Populista (1945-1964), um pressuposto a ser destacado sobre as políticas educacionais em torno da educação profissional é a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN- (Lei N° 4.024/1961), em que a partir de diversas articulações políticas em torno da educação, a 1° LDB põe a educação profissional como equivalência da camada popular à camada elitista da população em torno das modalidades e formas de ensino destinadas a essas.

Como salienta Souza (2010), a opção de formação técnica pela camada popular caracterizou-se como opcional e destinada a uma área de formação técnica, diferentemente dos outros modelos mencionados aqui em que a educação profissional era expressa por a obrigatoriedade por esse modelo educacional de ensino exclusivo de cunho técnico as camadas populares.

Essa possibilidade de educação a partir da LDB de 1961 se concretizava por essa opção para as camadas populares em selecionarem as modalidades que os/as interessassem: “Permitindo inclusive acesso ao ensino superior” (SOUZA, 2010, p. 32). Saviani (2003) considera que a 1° LDB surge como uma grande ruptura da dualidade existente entre as duas modalidades de educação, uma para o trabalho e outra de cunho básico, sustentado pelo ensino propedêutico.

Uma questão pertinente a ser colocada nesse texto é que a partir da 2° LDB (Lei N° 5692/71), no período da ditadura militar em 1964 que se estendeu até 1985, a educação profissional passa a ser compulsória segundo atenta Saviani (2003, p.140), de modo que essa se insere num plano do governo em desenvolver o país e habilitar profissionais no que se refere o ensino médio.

Souza (2010) nos diz que a educação profissional no período da ditadura militar sustentou a base do ensino médio, essa equivalente na proposta do ensino secundário e propedêutico. Portanto, a habilitação técnica se sustentou no 2° ano do ensino médio na intenção da universalização e profissionalização compulsória, na proporção em que o Brasil nesse momento necessita de mão de obra qualificada considerando o ideal de desenvolvimento em que a ditadura propugnava.

Cunha (2014) ressalta que o ensino universal e compulsório profissional no 2° ano, determinou-se pelo fracasso pela própria dinâmica que o sistema educacional se encontrava e pela própria dinâmica expressa pela lei de 71 que ao dispor da habilitação para o trabalho configurou uma lógica contraditória de formação educacional e

formação técnica no processo de ensino e da própria contradição da ditadura militar que o Brasil vivenciou.

Saviani (2003, p. 141-142) contribui com esse debate quando sustenta que: “O empresariado, na verdade, não demandava um profissional com formação específica, mas sim uma pessoa com formação básica, a partir da qual pudesse rapidamente absorver a forma de realização do trabalho como na empresa.”.

Tendo em vista a insuficiência e o fracasso dos objetivos da formação profissional no período de 1971-1981, a reformulação da LDB em 1982, reajustou alguns aspectos no que se refere à educação profissional em que destacamos a opção de determinados seguimentos escolares em escolher ou não a presença da educação profissional como modalidade de ensino (SOUZA, 2010).

Já na LDB de 1996, conhecida como a Reforma da Reforma, no que tange a educação profissional, Garcia (2012) salienta que o termo habilitação profissional começa a ser substituído por o termo preparação para o trabalho, de maneira que a partir dessa reformulação, ocorre uma maior flexibilidade quanto à possibilidade da formação técnica e na própria dinâmica educacional “Possibilitando às escolas escolherem qual modalidade de ensino: profissional ou de formação geral” (GARCIA, 2012, p.82).

Sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, a LDB de 1996, fruto de uma série de discussões e debates acerca dos caminhos da educação começa a ser configurada e a educação profissional nesse cenário intencionalizada por diversas políticas públicas que caracterizam essa modalidade de ensino permeada por diversas estratégias que parte do panorama político para expressar-se no contexto das disputas e dos discursos de desenvolvimento e de uma lógica neoliberal de educação, ao mesmo tempo em que se pautam pela discussão da formação integral do/a aluno/a.

Com a sequencia história apresentada é notável que o entendimento do ensino profissionalizante logo na primeira constituição do Brasil surge ligado basicamente a formação específica e com uma finalidade definida, mercado de trabalho. Conforme ocorreram transformações no próprio entendimento do Estado brasileiro e do que é educação, a consolidação da LDB (1996) reflete os debates políticos e ideológicos que apontam dois caminhos para o ensino: a inserção no ensino superior e a atuação no mercado de trabalho.

Com a configuração mais recente, a educação profissional nesse movimento apresenta-se de modo mais complexo, abrangendo também tentativas de pensar o trabalho em seu sentido pedagógico e influenciada pelo diálogo com propostas neoliberais, que influenciam diretamente no entendimento de pra quê serve o ensino e como o setor empresarial dialoga com a escola. Iremos refletir mais profundamente sobre esse quadro no texto a seguir.

### **3.4. Políticas mais recentes sobre a Educação Profissional nas Eras FHC e Lula: Reconstruindo a integralidade pelo ensino propedêutico e técnico no Brasil**

A consolidação da reforma da LDB (BRASIL, 1996) muito permitiu a convergência de debates acerca dos caminhos apontados para o ensino médio. O projeto político que o Brasil compôs no então mandato de Fernando Henrique Cardoso reflete parte desses debates ao sugerir políticas públicas referente a educação profissional que estiveram mediadas pela própria dinâmica neoliberal e produtivista que o país esteve a caracterizar (CUNHA, 2005). Essa configuração resulta numa proximidade de pensar a integralidade dada para o ensino profissionalizante com o ensino médio como uma proposta de desenvolvimento e expansão do país que percebeu na educação uma alternativa de crescimento em termos econômicos e sociais.

O Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), referente a regulamentação da Educação Profissional e Tecnológica- EPT no Brasil, apresenta-se como um marco para o país, que buscava no momento se afirmar após um período de regime militar em relação a uma formação integral dos/as estudantes.

Kuenzer (2004) diz que o Decreto de 97 configurou um caminho reverso entre a educação de formação integral, persistindo na antiga dualidade da educação profissional destinada a camada popular e outra para elite. Nesse sentido: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (KUENZER, 2004, p. 24).

Outro destaque referente ao Decreto de 97 que a autora aponta é a ênfase na perspectiva das competências. De modo que essa concepção dentro do campo

educacional profissionalizante estruturou toda a base curricular, de acordo com o Ministério da Educação e da Cultura. Consideram-se as competências dentro do espaço educacional como “novo paradigma pedagógico”, em que o foco da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências” (GARCIA, 2012, p. 104). No entendimento, o/a estudante torna-se responsável por seu sucesso ou fracasso dentro do ambiente escolar, ausentando o Estado nessa projeção.

Frigotto (2003, p. 47) aponta que a educação profissional consolidou-se dentro dos intuítos do Estado e mercado, evidenciando um caráter de formação dualista e fragmentada, na proporção que a partir do Decreto de 97, a educação entrava no caráter de terminalidade e caracterizando bem a intenção do Estado em capacitar e dentro do parâmetro das competências, quem estava habilitado a ingressar no mercado de trabalho e/ou no ensino superior. “A dualidade está posta. Foi assumida pelo governo FHC – governo eleito democraticamente, vale ressaltar – com mais afinco do que reformas produzidas pelos governos ditatoriais, tanto é que dispôs de uma legislação específica para legalizar a dualidade” (GARCIA, 2012, p. 125).

A educação profissional neste período esteve amplamente pensada sobre a égide neoliberal e a intervenção do mercado dentro dos planos educacionais e na própria articulação entre as forças políticas neoconservadoras que propunham a antiga dualidade na educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 52).

No governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), dentro do modelo social-desenvolvimentista, algumas medidas foram tomadas no intuito da expansão da educação profissional e tecnológica em todo o país, que a partir do Decreto 5.154, de 23 de Julho 04 (BRASIL, 2004), revogando o Decreto 2.208/97, a educação profissional novamente começou a ser integrada ao ensino médio de acordo com o Conselho Nacional de Educação, do modo que no Decreto é colocada a possibilidade de formação integral do/a estudante em inserir-se na modalidade de ensino profissional e propedêutico.

Garcia (2012, p. 125) descreve que fruto de diversos debates sobre o ensino profissionalizante, com o Decreto de 2004 sobre a educação profissional, muda-se novamente a integração da modalidade de educação no nível comum, pensada agora, a partir da relação integral de formação dos/as estudantes. Como exposto no Decreto: "tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador Decreto 5.154/04, não admitem mais essa dicotomia que separa a teoria da prática" (BRASIL, 2004, p. 5).

No governo Lula, tendo como pressuposto a expansão da educação profissional e tecnológica e mais especificamente no ensino médio, o ensino profissionalizante articulou-se junto a proposta de escolas de tempo integral, sendo separada as duas modalidades de educação pelo Conselho Nacional da Educação e das propostas de cada núcleo de formação.

Contudo na visão de Garcia (2012), nessa proposta de educação mantém-se a antiga dualidade, uma educação para o trabalho e outra de base para formar estudantes para o ensino superior, caracterizado por uma formação dualista e fragmentária. “No governo Lula mesmo, foi conservada toda legislação complementar que estruturava o antigo Decreto e assim mantida a dualidade” (GARCIA, 2012, p. 126).

Entende-se que a configuração apresentada evidencia o projeto da integralização como fruto de caminhos político/ideológicos que reorientam a categoria trabalho no contexto da educação pensando esse como uma possibilidade de desenvolvimento, na medida em que com o aprofundamento dos/as debates, a categoria passa a ser presente no entendimento de que pra serve o ensino médio no contexto contemporâneo, apresentando o caráter pedagógico do trabalho e o ensino superior como uma realidade para o avanço da educação no país.

Com a abordagem acerca das políticas públicas para a educação profissional no Brasil, percebemos que essas foram estratégicas mediante a própria trajetória histórica e política vivenciada pelo país. Desde a criação das primeiras bases da educação brasileira, políticas públicas entendidas como formas de interação do Estado com as diversas camadas da sociedade, têm sido configuradas no campo de produção intelectual, e nesse sentido, entendemos que as políticas públicas foram representadas por políticas educacionais que estruturaram de modo significativo as diversas modalidades da educação.

Assim, desde a institucionalização da primeira forma de Estado, as políticas públicas referentes à educação profissional estiveram perenes, tal como que para o Estado coexistiam duas modalidades de educação, o ensino propedêutico destinado mais especificamente para a elite, e a ensino de base técnica/profissional destinado a camada popular como preparação para o mercado de trabalho.

A educação profissional mediante as diversas políticas públicas esteve a mercê de diversas intenções do Estado em evidenciar o desenvolvimento e a industrialização. De

modo que as diversas transformações políticas e formas de governo, até as articulações sobre a educação, desvelando na criação da LDB/61, expressam bem a relação entre os conflitos políticos de um ensino integral e um ensino dualista.

Com a estruturação da LDB/71, a educação profissional sendo obrigatória integrada ao ensino do 2º ano do ensino médio, essa era mediada por a qualificação para o mercado de trabalho, dentro de uma proposta estadista de desenvolvimento e industrialização. O/a estudante nesse cenário ao sair do processo de ensino pode contribuir para o desenvolvimento brasileiro, como força de trabalho, nos intuitos do que a repressão militar tencionava.

Compreendemos também que com o fim da ditadura militar e a consolidação de um modelo democrático de Estado, a partir da constituição de 1989; e a reformulação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), com o Decreto 2.208/97, no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso; a educação, e mais especificamente a educação profissional, inserem-se dentro da concepção neoliberal de formação.

O ensino surge na proposta de desenvolvimento e a integração em diálogo com modelos empresariais nas formas de fazer educação são reflexos do modelo neoliberal em curso.

No Governo Lula, com a concepção sócio-desenvolvimentista, percebemos que diversas articulações políticas e sociais ampliaram as possibilidades para as camadas populares. No campo da educação, a promessa de expansão de fronteiras sociais e políticas ressignificaram espaços.

No tocante a educação profissional, as políticas públicas nessa seara ampliaram as possibilidades, na proporção que com o Decreto de 2004 (BRASIL, 2004), o ensino profissionalizante é integrado ao ensino médio e dada a realidade começa-se a discutir mais amplamente como de fato é possível e é construída a formação integral, tomando o trabalho como princípio pedagógico/educativo no que diz respeito o ensino profissionalizante.

No que tange o ensino médio é ampliado a reflexão dos sentidos dessa etapa de formação levando em consideração os/as jovens e a realidade neoliberal que começa a apontar influências mais diretas no que tange a dinâmica do ensino brasileiro e evidenciando o trabalho como um sentido forte no processo formativo. Uma série de medidas são tomadas a nível federal e estadual. Os Estados brasileiros têm sido

mediadores dos diálogos apresentados, de modo que a esse respeito iremos refletir sobre a experiência do Ceará na última sequência desse capítulo.

### **3.5. Influências Neoliberais e Discursos Desenvolvimentistas na Educação: As Experiências entre Mercado, Trabalho e Integralidade no Ceará.**

A educação é estratégica e intencional. Para além de movimentos e agendas políticas no cenário brasileiro, essa foi e é ferramenta propulsora entre discursos desenvolvimentistas e no diálogo direto com o mercado. Desde a consolidação do modelo republicano (1930-1964), até aos modelos democráticos que o país vivenciou e no contexto contemporâneo essa tem estado cada vez mais imbricada da formação para o trabalho.

Para os organismos multilaterais, a exemplo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento- BIRD e do Fundo Monetário Internacional- FMI, a educação é vista como mola propulsora do desenvolvimento das nações e peça-chave no processo de inclusão social, erradicação da pobreza nos países em desenvolvimento. A ligação entre os intentos de diálogos é a categoria trabalho (PERISSOTTO, 2014; PAULANI, 2006).

Segundo Cunha (1975) em “Educação e Desenvolvimento Social no Brasil”, pensar a educação na trajetória política brasileira aponta problematizar que a categoria no país desvelou diversas intenções que colocam modelos educacionais como parte também das propostas desenvolvimentistas que salvaguarda essa como mola de transformação e conflitos de interesses entre mercado, trabalho e as demandas da sociedade civil.

Gentili (1996, p. 17) diz que uma série de medidas neoliberais ampliaram a relação cada vez mais intencional da educação para o desenvolvimento na história brasileira das últimas décadas.

O autor aponta o modelo neoliberal como uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas que passaram a ser ampliadas a fim de superar a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 1960 e que se manifesta claramente já nos anos 1970. A preparação/ qualificação profissional é imprescindível nessa arena.

Os modelos passaram a influenciar diversas esferas socioeconômicas pelo mundo. No que se refere ao Brasil, esses estiveram estritamente ligados a formas de propugnar um ideal desenvolvimentista. Amplas reformas educacionais no Brasil são fruto de intuítos e políticas de Governo ligados a corrente neoliberal que enxergaram e enxergam na educação esse desenvolvimento (SAVIANI, 2011).

Daí, problematizamos, quais as implicações do modelo neoliberal na educação brasileira? Mais que isso, como pensar nos desafios da educação integrada (ensino propedêutico-humanístico e ensino técnico) no que tange as articulações políticas nos Estados frente a proposta desenvolvimentista, como no caso do Ceará?

Sobre o nosso questionamento, Gentili (1996, p. 25) nos auxilia na compreensão quando diz: “O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional”.

Pensando em contextos históricos, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 102) ressaltam que a educação brasileira na década de 90, de maneira bastante ambivalente, passou a ser o espaço de investimentos pela lógica de mercado que modificaram as formas de entendimento sobre o ensino imbricando a esse. Políticas públicas direcionadas, modelos de gestão e projetos político-pedagógicos que integram a perspectiva técnica/profissional dentro da esfera propedeutica são reflexos dessa composição.

No escrito dos autores notamos que refletir sobre a escola inserida numa lógica capitalista é questionar exatamente os limites e possibilidades que a educação passa a desempenhar enquanto agenda política por parte de políticas de governo que ora vai atender uma demanda social e ora vai estar a serviço do empresariado por meio do teor de desenvolvimento. Nosso questionamento centraliza: É possível uma interlocução sobre esses dois eixos?

Kuenzer (2000, p. 33) refletindo sobre a educação permeada por vestígios neoliberais, inserida numa sociedade dividida em classes, em que as relações sociais são de exploração, salienta que o trabalho pedagógico desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico: o do capital.

Ou seja, a lógica do capital passa a suplantar diversas implicações e sentidos de um sistema educacional objetivado com propostas desenvolvimentistas.

Sobre os modelos neoliberais, Gentili (1996) é categórico quando expõe o quadro geral que configura a educação balizada por as lógicas que integram-se ao capital. O autor conclui que as configurações da educação como um todo passam a sofrer uma série de mudanças que são parte desse eixo de transformação capitalista:

Não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p.18)

Conceitos como qualidade total, adequação do ensino à competitividade do mercado, modernização da escola, incorporação das técnicas e linguagens da tecnologia da comunicação, ampliação de escolas aos financiamentos empresariais, produtividade, pesquisas direcionadas, etc., expressam bem como na educação brasileira, a lógica neoliberal impregnada por discursos desenvolvimentistas passa a influenciar de modo sugestivo em diversas esferas da educação sendo mais expressivas nas políticas educacionais e nos projetos político-pedagógicos que integram a escola.

Kuenzer (2000) assevera que mediante a lógica do capital influenciando as bases educacionais, a concepção de Qualidade Total na Educação é uma proposta ideológica que visa, na esteira da política neoliberal, ajustar a educação enquanto campo estratégico, à lógica empresarial voltada para as necessidades de mercado.

Trazendo um pouco da história brasileira nesse processo, fruto de políticas de governo após a ditadura militar, e mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com o diálogo direto com modelos neoliberais dos Estados Unidos, a educação passou a ser amplamente influenciada por modelos empresariais que propunham bases para modelos de gestão escolar, propostas pedagógicas e até mesmo metodologias de ensino.

Maciel (2011, p. 14) apresenta que as influências neoliberais adequando interesses mercadológicos com perspectivas de políticas sociais pelos países da América

Latina a partir da década de 1980-1990, passaram a expandir as formas de diálogo com o Brasil.

Assim, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento- BID, Agências da Organização das Nações Unidas- ONU, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO- CEPAL e o Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF, FMI – Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento- BIRD, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO, Comissão Econômica das nações Unidas para a América Latina- CEPAL, Confederação Nacional da Indústria- CNI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI, Serviço nacional de Aprendizagem Comercial- SENAC, Ministério da Educação e Cultura- MEC, Conselho Federal de Educação- CFE, algumas Secretaria Estadual de Educação- SEEs, alguns Conselho Estadual de Educação- CEEs, são alguns das várias Agências que passaram a direcionar o relacionamento entre educação e mercado. Com esses exemplos, nota-se bem a proximidade dos modelos empresariais na influência dos sentidos dados ao sistema educacional, e mais especificamente no sistema escolar.

Mediante essa configuração nas décadas de 1990 e 2000, a escola passou a ser entendida como parte do quadro de investimentos pelo Estado que intermedeiam o caráter social e estrategicamente econômico, colocando os modelos de escola-empresa, e a pedagogia das competências como uma realidade cada vez mais presente na esteira de ensino (KUENZER, 2000; RAMOS, 2001).

Com esse panorama na educação, elencamos uma série de desafios que pairam no relacionamento entre escola e mercado do último século.

Kuenzer (2000) nos auxilia na reflexão para problematizarmos que uma série de articulações precisam ser tomadas a fim de evidenciar um plano de educação que de fato promova a concepção de trabalho em seu sentido educativo, na interlocução da autonomia e reflexividade de estudantes sobre o eixo de ensino humanístico e técnico.

Santomé (1998, p. 6) assevera que a os desafios de um currículo integrado, no teor interdisciplinar, que para nós é bazilar no que propõe as DCEPs (2013), supõe a integração de eixos humanísticos com as disciplinas da base propedêutica a concepção de mundo do trabalho, por meio da técnica. Esse necessariamente deve ser em seu

sentido reflexivo e crítico. Contudo, cabe-nos a superação de uma posição passiva no processo de globalização e de propostas neoliberais que influenciam a educação (MOURA, 2006).

Paulani (2006, p. 20) nos ajuda a compreender que no contexto recente, os discursos expansionistas e desenvolvimentistas tem suplantado um novo quadro sobre a educação e sobre o mercado que complexificam ainda mais os desafios e paradigmas que se formam sobre o ensino, projetos político-pedagógicos, programas, e iniciativas educacionais.

Diante dessa realidade, diálogos entre desenvolvimento e lógicas neoliberais são inerentes dentro das disposições educacionais, sendo expressas mediante várias articulações Federais, Estaduais e Municipais.

No que cabe nosso estudo, o Estado do Ceará é um observatório para se problematizar e articular as diversas disposições, agentes e discursos que tem colocado a educação como estratégica e a exposição quantitativa em números como índices de desenvolvimento e qualidade da/na educação.

Entendemos que o Ceará é parte do grande quadro de diálogos desenvolvimentistas nos últimos tempos, haja vista que o Estado atualmente possui o 12º maior PIB do País. É composto por 184 municípios e sua economia está baseada principalmente no setor terciário de comércio e serviços, o turismo uma de suas principais atividades.

Conforme expresso pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), no período de 2012 a 2015 no Estado teve uma redução no número de municípios classificados com o conceito de Baixo Desenvolvimento Social, caindo de 34 cidades, em 2012, para 10 em 2015. Esse dado revela um aumento do Índice de Desenvolvimento Social- IDS.

Como parte dessa realidade, a SEDUC (2018) apresenta a educação como parte dessa nova configuração, na proporção em que a população jovem do Ceará é de quase 2,5 milhões de pessoas, o que representa pouco mais de 28% de toda a população do Estado.

No que tange à educação, por meio de diálogos com o Instituto UNIBANCO, o Ceará é apontado como um Estado em potencial de investimentos e de projeção de desenvolvimento a nível nacional. De acordo com dados do Órgão no ano de 2015, o

Estado possuía 25 programas e projetos. Dentre os programas de competência federal, foram levantadas 7 iniciativas: Programa Escola que Protege; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-Pronatec; Programa de Alimentação Escolar; Escolas em Tempo Integral; Mais Educação; Programa de Formação Esportiva – Atleta da Escola; e Plano de Ações Articuladas – PAR. Essas iniciativas em articulação com o Governo Federal versam pelo diálogo de desenvolvimento do Estado na esteira do ensino e práticas pedagógicas.

Parte do diálogo com o setor empresarial em questão, por meio da integração entre o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, do MEC, e do Jovem de Futuro- JF, constituiu-se o ProEMI/JF. Adotado em 2012 pela SEDUC, o Programa busca apoiar a melhoria de qualidade do Ensino Médio público por meio do redesenho curricular e do aprimoramento da gestão escolar (Instituto UNIBANCO, 2015, p. 11).

De acordo com o PROEMI/ JF, o Estado do Ceará possui diversos programas, projetos e iniciativas educacionais. Foram identificadas 25 iniciativas no Estado, algumas pelo MEC e outras pela SEDUC. No ensino médio, o Órgão aponta a integralidade como uma característica marcante no que se refere o diálogo com o mercado e com a pesquisa. São apontados: o Programa Escola Regular em Tempo Integral; o Projeto Ensino Médio Noturno e o Núcleo de Trabalho; Pesquisa e Práticas Sociais- NTPPS. Além do que se refere ao foco na gestão escolar sendo o Jovem de Futuro, O PPDT e o Superintendência Escolar (Instituto UNIBANCO, 2015, p. 75).

Ainda segundo o Instituto UNIBANCO, os programas e projetos desenvolvidos pela SEDUC ou em parceria com outras entidades somam 18 iniciativas: Jovem de Futuro; Escola em Tempo Integral; Educação Profissional; Projeto e-Jovem; Projeto Geração da Paz; Programa Aprendiz na Escola; Programa Jovem Senador; Núcleo de Pesquisas; ENEM Eu Chego Junto Eu Chego Bem; Escolas Estaduais de Educação Profissional; Programa Eleitor do Futuro; Programa Aprender pra Valer; Programa Parlamento Jovem Brasileiro; Programa Preparação: Rumo à Universidade; Diversidade e Inclusão Educacional; Eu Curto a Universidade; Prêmio Gestão Escolar; SPAECE (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 44).

Os Programas e investimentos por parte do Governo Estadual vêm ampliando a concepção de expansão da educação preconizada desde a criação do PNE (2001-2010) e a versão mais recente do PNE que versa pelo diálogo com setores privados (2014-2024) mediante a meta 6 e 10 que tratam da escola em tempo integral e da educação

profissional como parte de investimento para expandir as duas modalidades de ensino por todo o país.

Assim, da competência da SEDUC, fica evidente a articulação com setores privados, de projetos e modelos de gestão, que passam a incidir o eixo de preparação/qualificação para o mercado de trabalho e inserção para o ensino superior, como uma realidade cada vez mais evidente no que refere à integralidade por parte do Estado.

Linhares (2015) salienta que são nos modelos de gestão escolar e nas várias articulações com o setor privado que o Ceará tem ampliado e buscado apresentar projetos inovadores educacionais a fim de desenvolver o Estado no que tange a educação básica no ensino médio e elevar os números que diagnosticam a qualidade de ensino cearense.

No que condiz a educação profissional no Ceará, um setor que versa por a integralização, articulação e diálogo com setores empresariais no que compete a área técnica é a COEDP. Instituída em 2010, essa coordenadoria é apontada como estratégica nesse diálogo.

Das atribuições, o Órgão tem por objetivo coordenar a implantação e desenvolvimento do programa de educação profissional no Estado, sendo que uma das suas responsabilidades é orientar as EEEPs no que se refere o caráter integral de formação. Mediante a COEDP, alguns modelos de Gestão, projetos político-pedagógicos passaram a nortear o eixo que promove a integralidade, tais como a TESE/TEO, PPDT, etc. Portanto, nota-se que a integralização é um eixo que intermedeia o diálogo entre setores privados com as redes de ensino profissionalizante.

Sobre as escolas em tempo integral, de acordo com o Governador Camilo Santana em entrevista, a intenção é tornar todo o sistema do ensino médio em tempo integral, investindo e ampliando o diálogo com o setor privado (O ESTADO, 2017).

Nota-se que a proposta de integralização é parte de uma estratégia do Estado, quer seja mediada pelo discurso e demanda do mercado de mão de obra qualificada, quer seja a síntese de discussões de projetos político-pedagógicos e modelos de gestão que se assimilam ao modelo multidisciplinar/interdisciplinar, esses fazem parte de uma ampla rede de intenções por parte dos/as agentes que dão significados e sentidos a parâmetros legais por meio do turno integral e da escola integralizada (técnica/propedêutica).

De acordo com Barros (2013, p. 61), vários são os desafios que preconizam a expansão da educação integralizada por meio das EEEPs por todo o Estado, de modo que o discurso com o empresariado, com o mercado em termos de empregabilidade tem sido expressivo e que coloca em cerne exatamente o diálogo com propostas desenvolvimentistas e de expansão da educação.

A autora é categórica quando sustenta que cabe uma análise mais profícua sobre as propostas desenvolvimentistas na educação e suas intenções de modo que a articulação com o empresariado supõe uma série de medidas que pode ou não implicar nos entendimentos e sentidos dados a formação integral e nos sentidos gerados de desenvolvimento, que pode ou não estar ligados a uma concepção de qualidade na educação, não sendo expressivo unicamente através de números.

Em um contexto mais recente, no ano de 2018, 119 escolas profissionalizantes no Estado do Ceará ofertam esse ensino integrado, de modo que 94 municípios do Estado têm sido beneficiários das escolas com mais de 54 cursos técnicos. De acordo com a SEDUC, a intenção é expandir cada vez mais as escolas com a modalidade de tempo integral buscando um diálogo cada vez mais materializado com setores privados e empresariais a partir da qualificação/ preparação técnica.

Ainda de acordo com a Secretaria, coexiste um número significativo de estudantes das EEEPs que têm ingressado no ensino superior, em contrapartida um ótimo resultado de estudantes que têm ocupado os cargos profissionais após a experiência do estágio (CEARÁ; SEDUC, 2018).

Com as reflexões nesse capítulo, é evidente que o ensino profissionalizante desde muito cedo esteve muito próximo aos intuitos da educação brasileira. Nota-se que a dualidade entre formação pra o trabalho e formação para o ensino superior polemizou-se entre disputas ideológicas, de classes, e que ao passo que o Estado brasileiro consolidou-se e aperfeiçoou o sistema educacional, entende-se que o ensino profissionalizante teve papel estratégico dentro de articulações do que se entende pelo trabalho como finalidade do ensino médio, ou numa configuração mais contemporânea, do sentido pedagógico/educativo direcionado por esse.

É percebido que desde a reformulação da LDB (BRASIL, 1996), os Decretos 2.208/97, 5.154/04 (BRASIL, 1997; 2004) são reflexos das intenções de diálogos com o mercado de trabalho, tomando a proposta da formação integral pelos eixos da

cidadania e mundo do trabalho. No Ceará, o Decreto de 2008 que regulamenta as Escolas de Ensino Profissionalizante integradas ao ensino médio é uma das várias possibilidades de diálogos com esses dois eixos evidenciando a formação no ensino médio como possibilidade de avanços e desenvolvimento para o Estado.

Nesse panorama é evidente que a educação é uma categoria que muito é refletida e utilizada por propostas desenvolvimentistas e expansionistas que vê no sistema de ensino uma maior possibilidade de investimento e de feedback a nível de resultados, seja quantificados através de números, ou pelo capital humano qualificado para atuação.

Entende-se que a concepção de formação integral complexifica o debate contemporâneo sobre o ensino profissionalizante polemizando essa modalidade de ensino integrada a base comum curricular, no sentido que a categoria aproxima a concepção de aperfeiçoamento técnico, científico, cultural e artístico como uma construção multidimensional do/a estudante, desse modo o ensino profissionalizante integrado versa por essa configuração, não somente para a preparação pra o mercado de trabalho numa ótica específica de formação técnica.

O que buscou-se apresentar nesse capítulo é que os percursos históricos da educação profissional apresentam um gradativo diálogo que o sistema empresarial manteve com o sistema educacional e o trabalho por horas apresentado como uma finalidade ganha um sentido formativo (mediante seu potencial educativo/pedagógico).

A dinâmica neoliberal na educação tem feito Estados e Municípios por todo o país a equilibrar as intenções de ensino voltadas a um desenvolvimento e expansão econômica, na medida em que se leva em consideração a qualidade e caráter educativo que o sistema de ensino pode desempenhar.

O Estado Cearense reflete esse movimento histórico. No capítulo seguinte ampliamos a análise sobre as categorias trabalho e educação inseridas no ensino médio.

#### **4. TRABALHO E EDUCAÇÃO: (DES)CAMINHOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO MÉDIO E NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE**

Nesse capítulo temos como intenção refletir como o diálogo entre trabalho e educação ganha um sentido peculiar integrado a configuração do ensino médio, na proporção em que reflete-se os significados das próprias categorias dentro da composição da literatura e dos princípios que regem a educação brasileira.

Com esse alicerce, avançamos buscando compreender como as propostas de politécnia e formação omnilateral são esforços de integrar ainda mais o trabalho na educação, mas numa acepção pedagógica de ensino.

A formação integral é tomada como uma categoria mais atualizada dessa aproximação elevando o papel multidimensional/humanístico e crítico-reflexivo de estudantes no ensino médio, na medida em que se tem novos componentes para pensar as propostas de ensino sendo a ciência, tecnologia, artes e cultura.

Com a construção apresentada nesse capítulo, dialogamos também com a pesquisa, sustentando que o contexto/espço da escola muito é impactado e influenciado pela composição do habitus docente, que é um estratégico caminho para pensar todas as categorias aqui listadas. Esse contribui profundamente para perceber como parâmetros legais são ressignificados por agentes sociais em questão.

A pesquisa desenvolvida com os/as 30 docentes da EEEP de Pacatuba e a EEEP de Redenção muito permitiu compreender que em ambas as escolas a conexão do trabalho na educação tem gerado mudanças nas percepções do fazer/saber docente, das finalidades do ensino integrado, bem como o próprio entendimento de que pra quê serve o ensino médio e a escola pra a construção intelectual dos/as estudantes dada a realidade brasileira contemporânea. Um número significativo dos/as entrevistados/as em suas falas consideram que o trabalho tem modificado bastante a própria articulação das áreas, integrando uma composição diversificada e de flexibilidade tanto de conteúdos como das áreas de atuação.

É notável que com a criação das escolas no contexto cearense as categorias passam a configurar-se como duas vertentes próximas e repletas de intencionalidades que permitem compreender que cada direcionamento Legal mediado por parâmetros por parte do Governo, possui um caráter político/ideológico e que é carregado de sentido

tomando o trabalho não somente como um processo, mas como uma finalidade na educação.

Ao nosso ver, o trabalho e a educação são categorias que orientam toda a demanda do ensino brasileiro ao longo de sua história. Podemos até supor que é mediante a perspectiva do trabalho que o ensino tem sido balizado mediante orientações da Base Comum Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2013) que versa pelo mundo do trabalho e que tem sido complexificado por a relação com a cidadania, a cultura e a ciência.

O trabalho surge como uma relação sugestiva no ensino médio haja vista estudantes que irão optar por postos de trabalho e/ou pelo ensino superior, ou os dois estágios concomitantemente.

O trabalho no cotidiano das EEEPs pesquisadas regula toda a dinâmica escolar, de modo que apontado por alguns/as professores/as essa realidade é evidente também na adaptação dos/as estudantes que vivenciam logo no início da formação a disciplina do mundo do trabalho e da TESE e TEO que muito posiciona a escola numa justaposição com os eixos que dialogam com o trabalho como formação. Foi percebido também que até a consolidação dos estágios nos 3º anos que reorientam a dinâmica da escola, a categoria causa implicações no cotidiano escolar.

Um/a dos/as interlocutores/as da área técnica, que há 2 anos atua na EEEP de Pacatuba considera um interessante aspecto:

Hoje a educação é muito direcionada, sabe. A gente entende que é muito claro pra os alunos que eles tem que ter ser formados pelo trabalho, na mesma intensidade que tem que adquirir os requisitos pra ser bem sucedidos na formação superior. É um diálogo constante que a gente constrói todo dia. (PROFESSOR/A 30).

É notável que a configuração contemporânea coloca as duas finalidades na modalidade de ensino como uma diversa rede de articulação que engendra propostas de mediação com a pedagogia das competências para estudantes apropriarem-se de conteúdos a fim de obterem resultados satisfatórios no Enem, bem como estar inseridos no mercado de trabalho ao concluírem a formação. Essa configuração é uma característica basilar no que se refere o trabalho no contexto da educação básica e do próprio objetivo do ensino médio.

O/a professor/a da EEEP de Redenção destaca: “Olha, o trabalho tem um potencial muito positivo hoje em dia, porque a gente percebe que a formação gira em torno disso e o próprio ensino superior que forma os alunos pra atuar profissionalmente, então não tem como dissociar esses dois no ensino médio”.

Nota-se que de outra forma, a composição dos currículos integrados têm ampliado a perspectiva de formação tomando o trabalho como um grande potencial de finalidade para o futuro dos/as estudantes da educação básica.

Compreender as relações que são postas entre as categorias estudadas ilustra um campo diverso de sentidos e significados, na proporção em que o termo trabalho tem sido contemplado na perspectiva de integralização da educação profissional no ensino médio e esse tem intensificado uma série de compreensões acerca do que é o próprio sentido de formar no contexto da educação básica.

Um/a Professor/a há 18 anos e que desde 2008 atua na EEEP de Redenção nos apresenta sua concepção acerca dessa realidade atestando:

Acho importante o processo humanístico que o trabalho tem gerado na educação, diferente de décadas passadas, hoje não se visa mais um indivíduo doutrinado, mas capaz de exercer sua profissão, sem deixar de lado seu lado humanizado e suas áreas (PROFESSOR/A 9)

A perspectiva da integração do ensino profissionalizante pelo eixo humanístico é apontado como uma possibilidade a partir da fala do/a professor/a. É evidente que a história mostra um longo processo de conflitos e dilemas que circundam as categorias e que desvela na perspectiva do/a pesquisado/a em perceber o trabalho em seu sentido humanístico.

Destacamos que o trabalho e educação são atividades específicas do homem como reflete Saviani (2007, p. 152). De acordo com o autor essa ligação possui uma vasta historicidade. Se pegarmos o caso brasileiro, o período colonial e escravagista possui um cerne que estrutura toda a base da dualidade entre as categorias, sendo que a proximidade permanece viva na escola.

Para compreender esse processo, cabe-nos refletir como o trabalho é concebido em seu sentido ontológico e pedagógico. Marx (1983) é categórico quando aponta que esse é a categoria que regula e fundamenta toda a relação do homem com o meio em

que vive e que através dele que construímos história. É pelo trabalho que o homem constrói a base material e percebe-se no processo dialético com a natureza. O autor é mais enfático quando diz:

Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p.149).

O trabalho possui seu caráter pedagógico na assepção ontológica (MARX, 1969) no sentido que humanidade cria e recria o mundo em que vive mediante esse e passa a regular e a ressignificar-se socialmente num processo dialético.

Se formos conceber as relações sociais e o processo de entendimento do homem em sociedade mediante a apropriação da categoria enquanto conceito chave, passamos a entender que as relações, transformações e aferição do sujeito sobre si mesmo se dá mediante o domínio das bases materiais que o estruturam enquanto ação primordialmente social. Nesse contexto, podemos também suscitar que o trabalho é quem “ Responde às necessidades de vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.02).

Marx (1969), ao refletir sobre o trabalho, sugere alguns caminhos para pensar o sujeito e a apropriação das bases materiais no que tange a formação técnica, científica e intelectual que permitiria a uma apropriação dos meios de produção. O autor vai utilizar do conceito de formação omnilateral para descrever a proposta de integralidade do sujeito ao trabalho numa aferição histórica e material.

A concepção desse em seu entendimento mais contemporâneo passa a ser alicerçada mediante as formas capitalistas que o transformaram de uma relação tradicional para a concepção advinda da revolução industrial que teve seu início no século XVIII. Após esse processo de transformações, o trabalho é concebido, nesta perspectiva, como força produtiva marcado por uma divisão de funções e na apropriação dos meios de produção. A especialidade e as fragmentações de funções exemplificam bem o processo.

É interessante seguir na reflexão sobre as categorias que estamos analisando para pensar a educação. Essa, em seu sentido etimológico, do latim *educare*, tem por

significado básico a aferição de formar, conduzir desenvolvimento intelectual, moral e físico dos/aos indivíduos. Sob essa compreensão, a educação tem seu sentido universal e que, apropriado aos modelos de educação formal pela escola, passa a ser legitimada e institucionalizada pelo Estado.

Conforme expressa Saviani, desde a Grécia antiga, a relação entre a divisão de funções das atividades laborais e atividades mais liberais passaram a estruturar o homem em sociedade, a partir do próprio desenvolvimento científico e de aparatos sociais, sendo “Nessas condições, as funções intelectuais e, portanto, também a escola, restritas a uma pequena parcela da sociedade” (2003, p. 134).

Com o avanço do modelo capitalista e o desenvolvimento estatal e globalizado que as sociedades modernas vivenciaram no século XVII, XVIII e XIX, a educação formal pelas escolas e da ciência passou a estar amplamente necessária e direcionada para/pelo trabalho.

Com as transformações que o Brasil vivenciou em seus modelos políticos ao longo dos séculos, a educação esteve sempre imbricada ao trabalho. Saviani (2007) em seu estudo muito bem apresenta que esse balizou por muito tempo o sistema educacional formal brasileiro, de modo que a escola esteve posta como uma mediadora de formação educativa para preparar estudantes para ocuparem-se de distintas formas atividades laborais.

No contexto mais recente da educação brasileira, após a reformulação da LDB (BRASIL, 1996) que regulamentou o ensino infantil, ensino fundamental e o ensino médio, esse último passou a caracterizar-se estritamente pelo grande debate que cercava a educação que era a dualidade de ensino.

Agora entra em questão a transposição da dualidade do ensino para indivíduos flexíveis e produtivos, na intenção do mercado neoliberal<sup>13</sup> que passa a influenciar de modo sugestivo na educação dando o caráter da pedagogia das competências (RAMOS, 2011).

Diversos aspectos passaram a promover mudanças mediante a criação e amplificação do PNE (2001-2010), o Plano Nacional para o Ensino Médio- PNEM, as DCEs que desde os anos 2000 vêm influenciando a característica e concepção do ensino

---

<sup>13</sup> Frigotto e Ciavatta (2006) problematizam que no contexto neoliberal no Brasil na década de 90, a educação passou a desempenhar um caráter mercadológico e o ensino médio passou a ser estratégico na composição de indivíduos flexíveis, produtivos para o mercado.

médio. Nesse estudo já foi mencionado as propostas dadas pelas Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) que sugerem uma perspectiva de formação atrelada sobre os eixos da cidadania, trabalho, arte e cultura.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) sustenta que com a caracterização do 1º, 2º e 3º ano, “O Ensino Médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.76).

Constatamos, portanto, que as transformações na educação brasileira e no nível de ensino médio evidenciam uma proximidade de formação omnilateral quando demonstram uma apropriação desses eixos. Pra ficar mais evidente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio- DCNEM- de 2013, a questão da omnilateralidade é colocada quando se lê:

Não pode centrar-se exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior, quer seja o vestibular ou o ENEM, tampouco o foco pode ser a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade. Ambas são mutiladoras do ser humano. Ambas são unilaterais ao invés de se apoiarem na omnilateralidade (BRASIL, 2013, p.34).

Nas DCEPs (BRASIL, 2013) a relação do aperfeiçoamento científico, técnico, artístico e cultural, passa a compor parte do eixo central do que é entendido por formação integral.

Essa estrutura no ensino médio brasileiro passa estar também em consonância com o entendimento de escola unitária. O conceito é formulado por António Gramsci (1968) a partir de sua trajetória no contexto da Itália Fascista. O autor compreendia que uma classe dominante imperava sobre o conjunto da sociedade. Era por meio da educação, dos intelectuais orgânicos, entendido por ele, que ocorreria uma revolução cultural que iria permitir a classe proletária ocupar a hegemonia modificando as bases ideológicas de dada sociedade.

Ressaltando a categoria de escola unitária cunhada pelo autor, essa se fundamenta pelo entendimento que a escola é o espaço de apropriação de bases humanísticas e técnico-profissionais de intelectuais orgânicos que modificariam as realidades e

estruturas desiguais na sociedade que historicamente é desigual e privilegia a uma elite dominante em detrimento da classe trabalhadora. No contexto expresso pelo autor se faria necessário uma escola politécnica a fim de uma equidade social.

A politecnia surge exemplificada em vários artigos e incisos dos PCNs, DCNs, PCNEMs de modo que uma corrente na literatura brasileira (CIAVATTA, 2005; SAVIANI, 2003; FRIGOTTO, 2001; KUENZER, 2007) apresenta a politecnia como possibilidade de avanço no quadro do Ensino médio e das propostas de ensino profissionalizante que incursaram a partir do Decreto de 2004 (BRASIL, 2004) . Saviani (2003) ressalta que a politecnia caracterizada na educação:

Diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica (SAVIANI, 2003, p.140).

Frigotto (2001) sustenta que no cenário brasileiro a concepção de educação vem permeada por intenções políticas evidenciando: “Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”” (FRIGOTTO, 2001, p. 82.).

Refletimos nesse contexto sobre as implicações e caminhos apontados para o ensino médio e a integralização da categoria trabalho e educação como vertentes cada vez mais repletas de articulações ideológicas e políticas que vêm incorporando os respectivos conceitos a uma concepção de formação integral. O estudo na EEEP de Pacatuba e Redenção reflete exatamente os significados atribuídos a formação integral num cenário desenvolvimentista e que amplia o diálogo da escola com o empresariado.

Diversas implicações passam a ser geradas mediante a interlocução da educação e trabalho no ensino brasileiro. Um/a professor/a que possui 18 anos de atuação e há 2 anos exerce a profissão na EEEP de Redenção, diz o seguinte:

É muito importante porque a educação alinhada ao eixo do trabalho dar um protagonismo aos alunos ao mesmo tempo que dar uma autonomia a eles de desenvolverem sua responsabilidade (PROFESSOR/A 9)

Na concepção de outro/a professor/a que exerce sua profissão há 07 anos na mesma escola:

A importância é de compromisso com os alunos fazendo com que eles se tornem mais maduros mesmo que não tenham idade suficiente. Eles conseguem fazer uma ponte entre os estudos da base comum curricular com o curso escolhido por eles (PROFESSOR/A 10)

O entendimento dos/as professores/as nos sugerem perceber que a perspectiva de responsabilidade, autonomia e compromisso são palavras-chave entre os posicionamentos frente a integralização das categorias com finalidades geradas pela apropriação dessas. A questão do direcionamento de apropriação de competências desenvolvidas na escola ressaltam um enfoque mais direcionado, pelo menos do ponto de vista dos/as profissionais pesquisados/as.

No contexto cearense o ensino profissionalizante tem sido apresentado como estratégico. Após 10 anos de criação, as EEEPs em nível estadual e em nível federal tem se destacado como escolas que tem superado a expectativa em termos de resultados externos.

Seja no número que cada vez mais cresce de estudantes ingressos nessa modalidade de educação, como nos êxitos das escolas em avaliações como o Enem e SPAECE – as escolas têm sido vistas como ótimo investimento por parte do Estado – seja em sua construção de gestão, com a TESE e o PPDT, como em termos de preparação de estudantes para o mercado de trabalho (na proporção em que as 119 EEEPs foram/são planejadas em regiões de vulnerabilidade social e com projeções de desenvolvimento).

De acordo com a SEDUC, os cursos são disponibilizados mediante a demanda dos 86 municípios e, portanto, são considerados caminhos cada vez mais viáveis para estudantes se especializarem-se e optarem por seguir em ensino superior e/ou compor parte do mercado de trabalho que cada vez mais carece de mão de obra qualificada no Estado do Ceará.

Um/a professor/a da área técnica que possui 2 anos de atividade docente, esses sendo na EEEP de Pacatuba, aponta caminhos a partir do ensino no Estado cearense e do desenvolvimento da região, ele/ela diz:

Vejo que a população precisa estar cada vez mais capacitada pelas demandas que surgem para que possam acompanhar o desenvolvimento das áreas e da mudança de mercado (PROFESSOR/A 30).

Outro/a professor técnico que a 6 anos exerce a profissão de docente, esses na EEEP de Redenção, diz a seguinte questão acerca da formação promovida pelas EEEPs:

Os alunos que saem da EEEP com certeza saem com uma vantagem em qualquer área que deseje atuar. Buscamos não apenas formar profissionais qualificados, mas também seres humanos melhores. Com certeza, muitos dos jovens que se formam aqui acabam transformando o meio em que vivem, seja através de ações empreendedoras ou por meio de estudos e projetos acadêmicos. A comunidade tem muito a ganhar com isso (PROFESSOR/A 8).

Com as falas dos/as profissionais da área técnica que lecionam nas duas EEEPs pesquisadas, compreende-se que lidar no contexto de desenvolvimento e expansão da educação desvela pensar exatamente nos discursos que envolvem a perspectiva de capacidades e da relação de uma devolutiva por parte da escola em formar jovens para inserção no contexto local. É evidente que as propostas de formação são intencionalizadas para o contexto em que as EEEPs estão inseridas.

Estas escolas surgem com o projeto de superarem a antiga ambiguidade posta entre ensino dual, que destinava a capacitação técnica a camada popular ao mercado de trabalho e a capacitação científica/social/humanística, a elite a inserir-se no ensino superior. Com a tensão expressa a partir das DCEPs, as EEEPs surgem balizadas pelos princípios de aperfeiçoamento científico, técnico, artístico e cultural, eixos que nos sugerem uma aproximação das categorias de escola unitária, politécnica e permeadas pelos sentidos de formação omnilateral.

Com o exposto, é notável que o ensino médio brasileiro tem sido a arena central que integra os diálogos entre o trabalho e educação, apontando esse primeiro como um grande potencial pedagógico para a formação da juventude. No caso do estado do Ceará com as experiências das EEEPs a realidade fica mais latente ao lidar com a integralização de currículos e a proposta de formação integral que evidencia as proximidades de formação omnilateral e escola politécnica. Iremos discorrer mais profundamente sobre essa realidade no texto seguinte.

#### **41. A Formação Integral na Educação: Similaridades e Dinstinções da Formação Omnilateral e Escola Unitária/Politécnica no Ensino Médio**

A formação integral exerce uma carga polêmica integrada a educação, haja vista que esse conceito é influenciado por aspectos políticos/ideológicos que muito alteram-se dado o lugar, o contexto escolar, e o intuito pedagógico desempenhado por profissionais e estudantes.

Basta refletir sobre o ensino médio no Brasil e logo nas últimas décadas, com a reformulação da LDB (BRASIL, 1996), os PCNs, os DCNs (BRASIL, 2013), e vários outros Dispositivos Legais, que entende-se um pouco dos vários caminhos direcionados sobre o que é a formação integral. Essa é por vezes, balizada por princípios que agregam as concepções de cidadania e mundo do trabalho, ao mesmo modo em que é tomada como uma apropriação de técnicas pra um contexto neoliberal que impulsiona uma formação multimensional, flexível e com várias possibilidades de olhares dos/as sujeitos que passam por um processo de ensino.

Cabe destacar aqui que a categoria de formação omnilateral é apresentada como uma similaridade das definições de formação integral no ensino médio (BRASIL, 2013), tomando a questão do aperfeiçoamento técnico, científico, artístico e cultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Integrada ao Ensino médio (BRASIL, 2013) evidenciam o trabalho em seu sentido educativo/pedagógico pra o ensino de base comum. Esse modelo ora se assimila a concepção de formação omnilateral que coloca o trabalho como um processo numa concepção ontológica e movido por aspectos pedagógicos/educativos na apropriação multimensional/crítico reflexiva (MARX, 1995). Esse entendimento é uma síntese de todas os conhecimentos advindos pela dimensão do trabalho. Noutra perspectiva, a categoria aproxima-se de sentidos da escola politécnica, para indivíduos ascenderem dada uma sociedade marcada pelo capital que é historicamente desigual (GRAMSCI, 1968).

Pela pesquisa realizada na EEEP de Redenção e Pacatuba, é notável que as concepções de formação integral são influenciadas mediante o próprio entendimento dos caminhos, pra quem e pra quê serve o ensino médio. O aspecto do trabalho é também vislumbrado por alguns/as professores/as como um grande divisor e que

promove uma tensão maior do que se entende por formar integralmente os/as alunos/as. Alguns discursos refletem as similaridades e diferenças de como a formação é pensada.

Um dos/as professores/as entrevistados que atua há 8 anos na EEEP de Redenção, ilustra bem a ambivalência do termo e sobre o aspecto do trabalho nesse processo ao dizer sobre a formação integral: “É um conjunto de ferramentas que possibilitam o/a aluno ter uma visão crítica, atenta pra realidade do mundo do trabalho e pra o futuro que ele vai querer seguir quando terminar o ensino médio” (PROFESSOR/A 15).

A fala do/a professor descreve bem que a formação integral mais que um processo de formação e uma apropriação por parte do/a estudante, tem uma carga de responsabilização que envolve o trabalho como aporte, o futuro que passará a ser o espaço que esse/a desempenhará os aspectos apreendidos.

Para o/a professor 29, que atua há 4 anos na EEEP de Pacatuba, a formação integral é entendida como: “Uma formação que inclui disciplinas de base comum, profissionalizante, base diversificada, além de experiências vivenciadas ao longo de sua permanência na escola, e que vão além da sala de aula”.

Aqui nota-se que a integralidade de ensino é um medidor que passa a implicar o entendimento de formar integralmente os/as estudantes.

A exemplo dessa fala, o próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2010) circunscreve compreender que a integralidade no ensino médio é vista como “bons olhos” por parte de uma seara governista e evidencia que a formação integral dos/as estudantes é uma posição necessária para o Brasil do Futuro.

Na EEEP de Redenção e Pacatuba, foi percebido que em ambas as escolas a integralização de ensino muito é apontada por alguns/as professores/as, como um diferencial para o ensino médio e que descreve que essa realidade é cada vez mais estratégica para a formação integral dos/as alunos/as.

O/a professor/a 13 que atua há 10 anos na escola de Redenção falou:

Esse diferencial de formar os alunos tanto pra o ensino superior como pra o mercado de trabalho é muito importante. É muito evidente que a integralização das áreas além de permitir mais um diálogo de profissionais, permite a compreensão do aluno tanto das áreas humanas, como naturais, como das linguagens e códigos

como da parte técnica. Essa formação é muito inovadora pra o ensino médio que tem ganhado outra forma (PROFESSOR/A 13).

É notável que o ensino médio nesse caso tem desempenhado outra configuração dada a composição de áreas e o aspecto da integralização que apresenta-se como um diferencial para o ensino oferecido na escola. A esse respeito, Gadotti (2009) nos diz que a modalidade de ensino em questão tem um potencial de formar integralmente os/as estudantes, haja vista que esses/as devem ser formados para a vida adulta e que evidencia exatamente o aperfeiçoamento de visão de mundo, da ciência, da tecnologia, da cultura e da arte. Todos esses eixos tem um impacto para essa formação integral que mais intensificamente é amparada na etapa de educação.

A grande maioria dos entrevistados/as destaca que a própria concepção do ensino médio tem sofrido uma série de influências e modificações com a integralização.

Para alguns/as a integralização não simplesmente é uma junção de áreas, mas o próprio pensar o sentido da modalidade de ensino, como é o caso do/a professor/a 23 que há 3 anos ensina na escola de Pacatuba. Ele/a considera: “O ensino médio tem ficado tão diferente com essa questão dos cursos profissionalizantes. Pra você ver, aqui a gente dialoga com a parte técnica e com o próprio sentido de trazer os alunos pra um entendimento do trabalho como um universo amplo”.

A esse respeito, Cunha (1997) apresenta a modalidade de ensino como o auge de disputas e que por vários momentos foi apontada estando numa crise que necessitaria de ações concretas de mudança. Da mesma forma Paro (1999) e Krawczyk (2011) apontam que o ensino médio tem sido movido por uma constante crise de identidade que reflete muito a interferência de agendas políticas e ideológicas que apontam esse como uma arena, dados os interesses destinados a formação dos/as jovens.

Sousa Júnior (2010) refletindo sobre alguns posicionamentos de Marx que apontam caminhos para pensar a educação, evidenciam que a crise do capital desvela exatamente essa falta de entendimento de parâmetros teóricos que colocam a crise de determinado setor estatal no meandro da esteira da própria crise do capital.

Apresentar a crise no ensino médio é desvelar a crise das bases materiais do capital que por muito tempo impregnaram a educação como espaço de disputa e de luta de interesses. Com a configuração recente, evidenciar a categoria de formar

integralmente os/as estudantes, parte de um novo movimento de transformar o entendimento de quem pra serve essa modalidade de ensino e pra quem servirá a formação. A integralização do ensino profissionalizante com a base comum curricular é um esforço nesse sentido.

Sobre a integralidade de modalidades como novo discurso governista, num contexto mais recente, trazemos uma passagem do PDE (BRASIL, 2010) que ilustra bem essa como possibilidade da superação da crise aguda vivenciada por o ensino médio e de sua necessidade de proximidade com a rede de formação tecnológica, passam a ser eixos que são vistos como articuladores do entendimento de formação integral. No Plano é colocado:

A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. Os IFET podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção (BRASIL, 2010, p.33).

É evidente que como já foi exposto nesse estudo, o ensino médio passa a ser o palco do trabalho como princípio educativo e que é movido pela realidade que abarca a sociedade: A formação de indivíduos para atuar nos setores profissionais.

A exemplo da realidade apresentada, um número significativo dos/as docentes entrevistados/as entendem as pressões geradas pela questão do trabalho, entendendo esse muitas vezes como uma apropriação de técnicas no propósito da empregabilidade. Outros/as professores/as vão mais além ao evidenciar que a integralidade é um movimento interdisciplinar e que abarca a formação dos/as estudantes em suas diversas áreas.

Alguns/as autores/as (KUENZER, 2000; 2007; MARCELLANI, 2010; REGATTIERE e CASTRO, 2010) apontam que o ensino médio é a etapa da educação que mais se constroem os princípios cidadãos, técnicos e científicos dos/as estudantes que irão contribuir com a sociedade ao concluírem a formação básica.

Nas proposições por parte do governo brasileiro, nas várias investidas acerca da integralidade do ensino profissionalizante com a base comum, supomos que um novo quadro passa a ser a vertente construída entre os horizontes político-econômicos do Capital e a concepção mais humanística que enxerga na educação a composição formativa de cidadãos comprometidos com o posicionamento interventivo crítico-reflexivo da realidade.

Com as várias ambivalências da integralidade visto a história da educação profissional brasileira, Ciavatta e Ramos (2011) muito bem ressaltam que o ensino profissionalizante no contexto recente elenca a relação do ensino médio em seu sentido mais proximal com o que é entendido por a formação integral. Haja vista o trabalho como um eixo muito importante pelo caráter pedagógico/educativo.

Dessa forma, o ensino profissionalizante assume atualmente o posicionamento de ser a mola propulsora entre o que é entendido por integralidade e por as bases de como a integralização é concebida, haja vista as diversas disciplinas e suas ramificações.

Nas palavras de Ciavatta e Ramos (2011): “Significa ainda que a totalidade da estrutura social é segmentada e o sistema produtivo assume o lugar do todo, da produção da existência humana, assim como a educação profissional assume o lugar da formação humana como educação unitária, integral, omnilateral (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29).

Aqui nota-se o grande entrave e problemática que coloca em evidência a concepção de formação integral, e seus sentidos dentro ensino médio integrado ao ensino profissionalizante.

Nesse ponto, estamos na busca de compreender como construir diálogos entre a concepção de integralidade no ensino médio tendo em vista as relações entre formação omnilateral, e escola unitária/politécnica no sistema escolar.

Sobre a omnilateralidade, Sousa Júnior (2010) define que essa:

Diz respeito uma formação humana de caráter mais amplo, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa com a correspondente divisão social do trabalho, com as relações de alienação e estranhamento, com o fetichismo, com o antagonismo de classes. A formação omnilateral não se restringe ao mundo do trabalho abstrato ou das instituições formais de educação – por mais progressistas que sejam. A formação omnilateral depende, decisivamente, das mediações que se realizam na totalidade do

intercâmbio social não estranhado (SOUSA JÚNIOR, 2010, p.84).

Notamos que compor um tipo de ensino imbricado numa apropriação omnilateral é propor um sentido crítico-reflexivo dos envolvidos no processo de produção, entendido aqui como processo ensino e aprendizagem que se constrói dentro do espaço escolar. Pensar o ensino médio nessa relação é apropriação de formação de sujeitos crítico-reflexivos na sociedade.

Sobre essa possibilidade de diálogo na relação com o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, trazemos ainda a compreensão de Ciavatta e Ramos (2011, p. 32) que relacionam que para superar a uma realidade social que atualmente coloca o ensino médio fragmentado ou dividido entre formação intelectual e trabalho produtivo, jovens para o ensino superior e jovens para o mercado de trabalho, elite e classe trabalhadora, etc.; aponta compreender que se faz necessário o diálogo com a educação politécnica e educação tecnológica, termos esses utilizados por Marx para explicitar sua defesa de um ensino que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção (CIAVATTA E RAMOS, 2011, p. 32).

Assim é na composição do ensino médio que seria possível a integralidade de ensino mediante a apropriação desses fundamentos técnico-científicos a uma compreensão de ensino humanístico-cultural.

Saviani (2003, p. 140) nos aponta que por vezes o sentido de politecnicidade foi e é utilizado de modo equivocado a fim de definir esse como uma apropriação de diferentes técnicas a serviço do mercado de trabalho. Portanto, sujeitos flexíveis para compor o mercado exigente. O autor avança apresentando que é o conceito de politecnicidade é bem mais que isso e possui um posicionamento político exercido dentro da escola. O autor argumenta:

A noção de politecnicidade não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada

tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva, na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (Idem,ibid.)

Paro (1999) nos ajuda a compreender que vários são os desafios na conjuntura de diálogo do ensino escolar contemporâneo, que permeado por discursos neoliberais tem sugerido a formação para o trabalho e para ingressos no ensino superior como duas realidades cada vez mais dissociadas da formação para cidadania e de base humanística proporcionando a criticidade e consciência político-social.

O ensino médio integrado ao profissionalizante é diretivo no que tange à formação para o mercado de trabalho como aponta Frigotto (2006), que por diversas vezes tem perdido a acepção de uma formação omnilateral do ser humano se resignificar e reconhecer-se humanamente pelos eixos de cidadania e cultura.

O diálogo possível da formação integrada entre ensino profissionalizante ao ensino médio se faz exatamente no entendimento do que pode ser a politecnia sendo: “Justamente o desenvolvimento de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1975, p. 1531 apud NOSELLA, 2015, p. 132).

Em notas sobre o ensino médio, todos esses conceitos tem um peso bastante significativo na medida em que ao longo dos anos tem sido ampliada a relação de integralidade entre setores empresariais e escola e na própria demanda da sociedade que tem requerido diálogos cada vez mais expressivos no que tange a construção de bases cidadãs, culturais e técnico/profissionais.

Numa aferição Gramsciana, conforme nos apresenta Ciavatta (2005), a educação integrada deve considerar: “a educação geral como parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior” (CIAVATTA, 2005, p. 2).

Ou seja, entendemos que o processo de formação omnilateral, de uma escola politécnica/unitária e seu diálogo com o ensino médio integrado, corresponde

exatamente no sentido e na apropriação ético-política que a escola passará a desempenhar.

A proposta de formação integral surge como uma tentativa de superação da antiga dualidade e fragmentação entre modelos de educações para diferentes classes sociais. No cenário brasileiro a concepção de educação e mais precisamente no ensino médio vem permeada por a necessidade de “Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”” (FRIGOTTO, 2001, p. 82.).

Para além das diferenças/influências/possibilidades que o ensino profissionalizante for desempenhar o que se deve levar em consideração é o caráter integral, multirreferencial, crítico-reflexivo que será construído na realidade e cotidiano do ensino médio. Espaço esse que diversas relações passarão a configurar quais as finalidades que a escola de fato passará a exercer no que se refere a uma promoção de transformação social.

Moura (2006), ao sistematizar esses diálogos, contribui com nosso debate quando afirma:

A educação profissional e tecnológica, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, exige assumir uma política de educação e qualificação profissional que não vise adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas, sim, que esteja voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (MOURA, 2006, p. 10).

A relação de integração do ensino profissionalizante ao modelo regular do ensino médio brasileiro coloca-nos no antigo debate entre sentidos de parâmetros teóricos em apropriação prática por agentes sociais que fazem e compõem o ambiente escolar. É evidente que a articulação entre ensino propedêutico com o ensino profissionalizante e a relação com a formação integral supõe pensar para além dos modelos postos no ambiente de uma escola de tempo integral com duas modalidades de ensino.

Estamos falando de projetos político-pedagógicos, práticas de gestão escolar, pedagógica e docentes intencionalizadas, uma apropriação discente, enfim, uma série de

fatores que configuram a relação do ensino percebido em seu sentido politécnico e omnilateral. Concluímos que é compreendendo o quadro que estamos apresentando nesse estudo que podemos supor algumas reflexões acerca dos diálogos entre formação omnilateral e escola politécnica no ensino médio, e num contexto mais micro, nas EEEPs que estamos tencionando nossa pesquisa.

#### **4.2. Trabalho e Habitus Docente: Agentes Sociais entre Disciplinarização e Formação Integral no Ensino Integrado**

Os/as agentes sociais que estão inseridos dentro do contexto social são dotados de um habitus. Assim, no que objetivamos nesse estudo, compreendemos que os/as docentes a partir desse, são alguns/as dos diversos/as agentes que dão sentidos e significados a uma realidade vivenciada. Os/as professores/as desempenham diversos sentidos na atuação mediante suas percepções e práticas pedagógicas e toda essa composição desvela nas próprias identidades que são ressignificadas (DUBAR, 2005). Portanto, o conceito de habitus é entendido como o processo de incorporação de crenças, costumes, valores e percepções em relação ao modo da prática (BOURDIEU, 1983).

Essas implicações passam a estar também sendo parte do cotidiano, da apropriação pedagógica e da própria dinâmica escolar que passa a gerar um processo ininterrupto de reapropriações de modelos que passam a formular o habitus, que não é estático. No caso de nosso estudo concluímos que esse desvela exatamente no saber/fazer docentes.

Os/as professores/as e a escola são envolvidos/as por uma série de incorporações e disposições que configuram um modo de ser e fazer docente. No processo de composição do habitus, evidenciamos que os/as agentes sociais possuem percepções e compreensões acerca de sua vivência e experiência, então nosso enfoque é tentar compreender essas compreensões.

A pesquisa nas EEEPs são exemplos de como o saber e fazer docente ganham sentidos e os/as profissionais tem uma reflexividade do que é entendido pela integralidade. Essa característica no ensino médio tem direcionado pensar o próprio

trabalho e identidades profissionais que estão em constante reformulação. A exemplo o/a professor/a 29 que há 4 anos atua na EEEP de Pacatuba que diz o seguinte:

É importante que aqui na escola o aluno seja orientado e direcionado quanto ao futuro no mercado de trabalho e pra formação superior, lembrando também que muitas vezes é cedo para uma decisão final. A escola deve ajudar e não oprimir. Nosso papel como professores é muito desafiador pra esses sentidos bem definidos de direcionar os alunos (PROFESSOR/A 29).

O/a professor/a 24 que atua desde 2015 na mesma escola contextualiza que o trabalho dos/as professores/as é elementar na consolidação do projetos dessas. Ele/a ressalta: “A educação diferenciada que é construída aqui é parte do empenho dos profissionais envolvidos na EEEP que abraçam o projeto e contribuem com suas áreas de concentração. Esse comprometimento é essencial pra que der certo” (PROFESSOR/A 24).

Pela fala dos/as entrevistados/as é percebido que os/as profissionais tem uma concepção reflexiva de seu papel no processo de estruturação da integralização, ao mesmo tempo em que entendem a atuação marcada por uma responsabilização que coloca o trabalho docente como um dos meios estratégicos para o projeto se consolidar. Nota-se que os/as professores/as se percebem no que se refere às experiências de integralidade realizadas nas escolas. O habitus docente, portanto, é um dos caminhos bastante pertinentes para se compreender os significados da integralização.

Para explicitar mais a composição do que é o habitus, cabe-nos trazer o entendimento de Bourdieu (1983) quando o autor nos apresenta esse conceito como:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, com princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que isso seja o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU,1983, p. 35).

Tomando como pressuposto que o habitus passa a ser um processo constante de ressignificações de práticas, costumes e de uma objetividade expressa mediante a vida coletiva, para entender que mediante diversos campos que são influenciados e influenciadores do habitus, os/as agentes sociais são elementares nessa perpetuação e na apropriação de costumes, hábitos e disposições sociais que passam a estar em constante processo de objetividade/subjetividade.

Consideramos o habitus como uma ferramenta de análise científica que nos auxilia a sistematizar, compreender os sentidos e práticas intencionalizadas por indivíduos que interagem e geram uma reflexividade mediante suas ações. Utilizamos o conceito de habitus docente buscando compreender como professores/as vivenciam e incorporam práticas a partir de experiências escolares.

Wacquant (2007) salienta que a composição do habitus estar inserido diretamente na interação social. Com a articulação entre as bases que fundamentam esse é que podemos compreender a inter-relação entre a base objetiva, mas também nas disposições subjetivas que marcadas pela apropriação social sustentam um entendimento que somos agentes sociais e que os diversos habitus que fundamentam nossa relação no mundo são parte da observação do ser social no mundo.

Trazemos a explicação do autor quando esse diz que mediante a percepção do Bourdieu (1983) sobre habitus, esse conceito nos sugere um caminho entre a subjetividade e as estruturas sociais postas.

Primeiro, o habitus nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa. Em segundo lugar, o habitus não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo: universos irregulares tendem a produzir sistemas de disposições divididos entre si, que geram linhas de ação irregulares e por vezes incoerentes. Terceiro, o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para analisar a coesão e a perpetuação. Tal acontece porque o habitus não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui (WACQUANT, 2007, p. 68).

Sobre o que relaciona o sistema escolar e mais especificamente no que relaciona ao trabalho do professor, refletimos que as identidades docentes se constroem mediante práticas intencionalizadas.

São nas experiências de sala de aula, e na apropriação da teoria alinhada a prática que as diversas maneiras de construir o trabalho docente estão em constante reformulação e ressignificação, na medida em que tendo como pressuposto o conceito de habitus, a escola enquanto instituição possui esse, e os/as docentes, agentes sociais que integram esse espaço social, também são dotados de um habitus que dão um caráter mais plural nas formas de interação que são desenvolvidas na escola. Todas essas questões passam a influenciar e a exercer diversos sentidos na identidade docente. (LAWN, 2001, p. 118-119; DUBAR, 2005).

Tardif (2002) contribui quando argumenta que essa interação desenvolvida dentro do espaço escolar:

Permite que o professor desenvolva certos habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os habitus podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 181).

Refletir sobre as interações dentro do campo escolar nos impõe perceber que a escola é o espaço em que diversos habitus passam a ser construídos, mas que também esse espaço expressa-se pela relação em que todos/as os/as agentes sociais que o integram configuram uma grande rede de poderes (culturais/simbólicos), disposições, e intenções que passam a ressignificar o campo escolar como um espaço de pluralidade de habitus mediante a ação.

Entendida essa etapa, partimos para nossa análise mais específica para compreender que a partir do trabalho no processo de ensino se constrói um habitus docente. Ou seja, é mediante a prática docente que se configura um habitus específico de agentes sociais que se apropriam de costumes, práticas, crenças, valores e percepção a partir e sobre a realidade vivenciada.

Apresentamos o argumento de Nóvoa (1992) que nos auxilia a sintetizar a

composição do habitus aproximando esse com o entendimento acerca da identidade docente. O autor argumenta:

A resposta à questão, Porque é que fazemos o que fazemos em sala de aula? Obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional (NÓVOA, 1992, p. 16).

Do que cabe as entrevistas realizadas nas EEEPs, para alguns/as docentes, o contexto das escolas é um grande movimento de repensar a própria prática, tomando como eixo os entendimentos sobre a interdisciplinaridade por meio das disciplinas diversificadas. A partir da pesquisa, foi constatado que algum/as entrevistados/as ressaltam que a característica da integralidade nos espaços escolares muito reorientam a própria percepção de atuação, bem como as influências nos discursos de responsabilização e escolha dos/as estudantes para os caminhos e finalidades do ensino profissionalizante integrado.

O/a interlocutor/a 12, que atua na EEEP de Redenção desde 2013, diz o seguinte: “As EEEPs aqui no Ceará são um marco, porque se a gente perceber, altera a relação das disciplinas, a nossa própria disposição de atuação, e permite a gente a sair de nossa zona de conforto ao lecionar as disciplinas mais gerais. Isso é muito importante”.

No que se refere às escolas, cabe salientar que essas surgem balizadas por um campo mais complexo ainda, sendo que na disposição dessa modalidade de ensino, o sentido de formação propedêutica e da área técnica desempenha constante interação entre pilares do desenvolvimento pessoal, científico e profissional. Nota-se assim que com tantas atribuições e intenções, as experiências docentes tornam-se repleta de caminhos, interferências e expectativas.

Kuenzer (2011, p. 677) nos assevera a problematizar que dentro de um bojo de disciplinarização/especialização/fragmentação do conhecimento, diversos desafios complexificam a relação entre identidade, atuação e percepção docente no ensino médio. No ensino integrado os desafios vão mais além, haja vista as DCNEP (2013), o PDE (BRASIL, 2010), etc. que sugerem a integralidade.

É notável que o trabalho e identidades docentes no contexto do ensino profissionalizante com o discurso de formação integral são influenciados mediante cada experiência escolar. Não podemos pensar as experiências das escolas de modo generalizado, mas levando em consideração cada realidade e contexto em que a escola está inserida.

No contexto das EEEPs pesquisadas, tanto na escola de Redenção como na de Pacatuba, os/as docentes caracterizam o diálogo entre as áreas como um grande contributo para a formação dos/as estudantes, haja vista a própria flexibilização das disciplinas que são muito influenciadas pelo sentido de ampliar mais o diálogo com o trabalho.

O/a Professor/a 14 a esse respeito é um dos vários exemplos dos/as profissionais que ressaltaram a integralização como uma ampliação e reflexividade do próprio trabalho: “A integralização das áreas aqui faz a gente ampliar mais o leque de possibilidades. A interdisciplinaridade é fato. As disciplinas não são isoladas, porque a gente percebe mesmo uma ação de juntar um conhecimento com outro trabalho” (PROFESSOR/A 14).

Nesse sentido, formular uma concepção do habitus docente que é expresso em cada prática do professorado das EEEPs nos apresenta que as concepções e interpretações são as mais variadas no que se refere a formação integral e a articulação entre ensino profissionalizante e educação de base comum curricular. Perguntados sobre os desafios que pairam sobre essa modalidade de ensino a partir de suas experiências, o grupo de professores/as de Pacatuba e Redenção nos apresentam uma série de possibilidades para pensar sobre essa pluralidade de sentidos incorporados as percepções dos/as professores/as sobre suas realidades. Eles/elas dizem:

Os desafios que eu vejo são a parceria com os campos de estágio, permanência na escola por tempo integral e falta de tempo dedicado ao estudo individual por conta de estar sempre com tantas atribuições das áreas (PROFESSOR/A 4).

No momento nossa infraestrutura não é adequada para essa modalidade. Saber lidar com o cansaço e falta de interesse de alguns alunos também é desafiador. Temos sempre que buscar estratégias para manter os alunos entusiasmados e focados (PROFESSOR/A 13).

Os desafios que eu vejo nas EEEPs é buscar sempre novas metodologias de ensino, sendo que temos que mudar constantemente por ser o mesmo público ao longo de três anos e o dia todinho (PROFESSOR/A 2).

Uma coisa desafiadora que lidamos na EEEP é entender que fazemos parte de um time de formação. Temos que lidar com nossas áreas, mas fazendo parte de um projeto maior que é formar os estudantes em suas totalidade. Tanto no que se refere ao técnico, como disciplinar e no cidadão (PROFESSOR/A 15).

O diferencial na EEEP é que aqui nós educadores precisamos nos qualificar cada vez mais para apresentar um perfil que foque na área de concentração e não percamos o foco de nossa área (PROFESSOR/A 25).

Nessa sequência de falas é percebido que tanto a questão de atribuição de tarefas, como as múltiplas práticas pedagógicas, flexibilidade de currículo, a infraestrutura, as demandas externas a escola, a ausência de tempo de estudo, etc. são fatores que demonstram que as experiências do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio em tempo integral expressam uma variada interpretação de como os/as docentes inferem significados mediante suas realidades escolares.

Entender a configuração do ensino profissionalizante no ensino médio supõe perceber que cada realidade escolar é dotada de um habitus em que os indivíduos atribuem um sentido, e na percepção do professorado essas atribuições remontam uma composição da experiência vivenciada e é apropriado explorar as questões levantadas a fim de compreender como se constroem e sustentam as interpretações acerca da realidade.

Pensando um pouco sobre algumas questões levantadas mediante a fala dos/as professores/as, Berger Filho (2002) que na época que refletiu em seu escrito, era secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, aponta alguns desafios sobre o trabalho docente inserido na perspectiva da educação profissional, ele diz:

O formador da educação profissional precisa ser, em primeiro lugar, um profissional da área, com dupla dimensão de conhecimento, de conteúdo e de experiência de trabalho dessa área. Além disso, ele vai ver o quê e como se deve ensinar. Então, eu acho que é esse o tipo de distinção entre um professor profissional, que é o caso do professor de educação básica, inclusive de jovens e adultos, e um profissional professor. O professor da educação básica em qualquer modalidade é um professor profissional. O professor de educação profissional é antes de tudo um profissional professor. Ele é um profissional que será docente, que será formador, mas que pressupõe, sempre, o seu papel de profissional da área (BERGER FILHO, 2002, p. 75-76).

Mais que uma rede de mudanças que são necessárias para a articulação do ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, refletir sobre o trabalho e identidade docente evidencia lidar exatamente com as questões levantadas por docentes que vivenciam essas realidades em seu cotidiano.

No que se refere as atribuições no trabalho docente apontadas pelas falas que trazemos nesse escrito, Kuenzer (1999, p. 166) destaca que a ligação entre trabalho e educação tem modificado as relações e a própria concepção de identidades dos/as professores/as, colocando esses/essas em uma lógica cada vez mais acelerada e dentro do contexto do produtivismo que na formação profissional tem exercido diversos dilemas e paradigmas.

Albuquerque (2008) diz que com tantas intenções, propostas e com o movimento cada vez mais especializado e múltiplo que compete o ensino profissionalizante, docentes que ingressam na modalidade de ensino estão envolvidos de grandes desafios que se norteiam exatamente na sua percepção e identidade como nas apropriações e ressignificações dos saberes atrelados ao discurso de formação integral cada vez mais evidente no cotidiano escolar.

Com o Decreto de 2004 (BRASIL, 2004) que integraliza o ensino técnico concomitante ao ensino propedêutico, diversas questões nortearam o ensino profissionalizante de maneira que a modalidade de ensino está no cerne das discussões sobre a construção do saber integral, omnilateral e que passa a romper com a tendência entre o saber especializado, fragmentário que tanto centralizou as formações profissionais ao longo dos séculos.

Um novo paradigma é posto: Formação de sujeitos flexíveis e multifacetados para os postos de trabalho versus a construção de sujeitos crítico-reflexivos e que tomam o

trabalho como princípio educativo (FARTES, 2008).

Aranha (2008, p. 141) diz que a formação docente para a educação profissional requer exatamente uma diferenciação e um entendimento que diferentes professores e modalidades de educação passam a estar em diálogo num intuito comum, que é a mediado pelo discurso de formação integral.

Na nossa concepção é no trabalho docente que o paradigma posto ganha vitalidade a partir da apropriação de professores. Aqui trazemos a tona que é compreendendo a configuração levantada pelos/as professores/as, um/a dos vários/as agentes que fazem a escola, que é possível fazer um panorama de como o trabalho e identidade docente incorporam características próprias por meio das experiências escolares.

A formação para o trabalho docente se estrutura exatamente no desafio de superação de modelos racionalizados e que especializam e distanciam os/as professores/as das interações e dos discursos que são inerentes a todo o processo de socialização.

Tardif e Lesard (2013) nos permitem refletir que é no contexto e no cotidiano escolar que o trabalho docente passa a ganhar forma, a ter sentido e tencionar os intuítos que o saber e a aprendizagem terão junto a realidade dos estudantes.

Quixabeira, Santos e Fartes (2011) apontam a ação docente destacando essa como intencional. Repleta de sentidos e de atribuições a depender das propostas e intenções educativas de tal modalidade.

Em nosso entendimento é no cotidiano e nas disposições docentes que é tencionado exatamente o que se define por formação integral e quais os sentidos se pretende atingir a partir das ações pedagógicas que o/a docente passa a desempenhar em sua atuação.

O cerne da formação integral passa a ser compreendido no processo e entendimento de cada experiência, de cada cotidiano escolar, alicerçando-se pelos projetos e práticas pedagógicas de determinadas conjunturas escolares.

Ou seja, o trabalho e concepção docente são compreendidos exatamente por o jogo e articulação entre as subjetividades e experiências pessoais que formam a identidade docente como nos aponta Pimenta (1999). Como também pelo cotidiano, dos

discursos e das estruturas sociais que fazem parte das experiências sociais.

Atentamos que Pimenta (1999, p. 31) expõe sobre a ressignificação identitária de professores. A assertiva refletida pela autora aponta a questão da formação pelas experiências em sala de aula, a questão da formação continuada e a troca de experiências entre professores e do próprio cotidiano escolar que transforma e é transformado a partir da ação docente.

Ou seja, sobre o cotidiano das escolas percebemos que são as experiências e o trabalho docente um dos principais eixos que expõe que o contexto da escola importa, cada realidade vivenciada e cada impressão e significado por parte dos/as agentes sociais dão forma a uma concepção teórica sobre o que é a formação integral. A realidade retratada nessas é resultado do processo de incorporação de teorias e uma mistura de valores e percepções que os/as docentes exprimem pela realidade particular do trabalho de professor.

O número significativo dos/as pesquisados/as nas EEEPs de Redenção e Pacatuba consideram que a configuração do modelo integrado tem gerido um novo repensar as próprias práticas docentes e tem ampliado a relação de desafios seja pela rotina da escola, como pelo fato de lecionarem disciplinas diversificadas. Essas questões muito refletem um entendimento do habitus vivenciado pelos/as professores/as que dizem que o contexto das escolas é diferencial pra carreira, para outros/as, é um marco na educação.

As experiências nas escolas evidenciam diversas implicações para a composição do saber/fazer docente. A categoria de formação integral destaca um novo pensar sobre trabalho e identidade de professores/as que passam a estar incorporados por os vários discursos de integralidade na medida em que destacamos que os/as docentes tecem o artesanato para compreender as várias percepções, significados sobre a formação integral nas EEEPs.

Desafios, dificuldades e possibilidades no contexto das Escolas de turno integral integradas ao ensino profissionalizante são caminhos que apontam que as identidades e fazer/saber docentes também são elementares na configuração dessas escolas.

É na relação desse panorama que entendemos que coexiste uma relação imbricada entre concepções de formação integral e na trajetória que faz os/as professores/as elementares na transposição de conteúdos e intuítos pedagógicos e no que se refere os

intuitos políticos idealizados para as EEEPs.

Na última parte desse capítulo refletimos como toda a discussão sobre trabalho e educação e a concepção de formação integral ganha sentidos particulares dada a configuração pesquisada.

### **43. Formação Integral nas EEEPs: Do Plano Teórico a Percepções Docentes**

A formação integral na educação brasileira remonta desde muito tempo no eixo das políticas de governo e dentro das políticas públicas relacionadas ao ensino. Em nossa história educacional mediante os vários projetos governistas para a universalização da educação básica o que tem sido persistente é a relação entre a educação em seu sentido técnico-científico e humanístico (FRIGOTTO, 2007).

Em nosso entendimento formação integral inserida na escola se aproxima do aperfeiçoamento humanístico, científico, artístico e tecnológico que permite a construção de uma sociedade crítico reflexiva entre os eixos humanísticos e técnicos, muito similar ao modelo de formação omnilateral.

A compreensão docente acerca da realidade vivenciada nas EEEPs é um exemplo de como o cotidiano escolar fala e influencia nas perspectivas teóricas direcionadas para a escola. Os/as professores/as lidam/percebem/ressignificam a transposição do que os Parâmetros Legais tencionam e dão um caráter próprio a partir de sua trajetória, fazer/saber docente, tempo de atuação, etc.

A própria concepção de formação integral sugere pensar nos múltiplos entendimentos sobre essa categoria por parte dos/as docentes, haja vista que essa passa a desempenhar um caráter diferente, em alguns casos, similar ao que é evidenciado nos Documentos, ou ressignificado a medida das experiências de cada escola. O cotidiano das escolas demonstra que os/as professores interpretam suas realidades na medida em que atuam e fazem parte do projeto do governo cearense.

Para um/a de nossos/as interlocutores/as que possui experiência na EEEP de Redenção, a formação integral é entendida desse modo:

É um conjunto de atividades profissionais desenvolvidas a partir da coordenação e acompanhamento da escola que visa na aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas desses alunos. Assim a formação integral na escola busca a articulação entre essas áreas técnicas com a formação da base comum (PROFESSOR/A 2).

O/a professor/a 1 que compõe atividade na escola de Redenção há 9 anos, mostra que a formação integral: “É muito necessária, visto que muitos jovens estão se mantendo ocupados, saindo do seu ensino médio com uma formação profissional, podendo atuar com competência em vários setores”.

O/a Professor/a 20 que está na EEEP de Pacatuba há 6 anos relata: “Acredito que essa formação é extremamente necessária, porque além de contribuir como importante dispositivo de controle social, propõe a utilização do tempo dos jovens com projetos que beneficiam eles em sua formação para a vida adulta” (PROFESSOR/A 20).

A própria noção de formação integral não possui um sentido fixo, estático. Para alguns/as dos/as professores a sua concepção muitas vezes é balizada por um discurso já propagado pelas EEEPs.

Para outros/as a formação integral está próxima de uma aferição de ocupação, na apropriação de competências necessárias para o mercado, etc. Destacamos que mediante as falas o que já podemos supor é que mais que uma definição de formação integral o que se tem em foco é a própria finalidade e vivência dessa.

As disciplinas, a distribuição de horários no tempo integral, as disciplinas que intermedeiam a proposta de cidadania e mundo do trabalho, as pressões externas por parte dos resultados pela SEDUC, enfim, toda essa leitura do cotidiano da escola desvela na concepção dos professores sobre uma concepção de formar integralmente os/as estudantes.

Desde o projeto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), até os projetos educacionais e a criação da LDB (1961), a questão da educação propedêutica-humanística e a dualidade com educação técnica são postas.

Sua fase de reformulação em 1996 e com os vários projetos para o desenvolvimento da educação e leis mais específicas para o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, a questão da integralidade se postula pelos eixos da cidadania, cultura, ciência e tecnologia. Sobre o princípio da LDB (BRASIL, 1996) a

formação humanística vem intrinsecamente interligada a outros componentes que norteiam a educação.

O conceito mais tradicional para definir educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional, que vai além da dimensão cognitiva, pois passa pela compreensão do sujeito corpóreo, possuidor de afetos e inserido em um contexto de relações (GONÇALVES, 2006). A integralidade tem a concepção de concretude, de multirreferencialidade.

Sobre os vários Parâmetros, Incisos e Resoluções referente a educação, o conceito ganha por vezes sentidos e intenções contraditórios. Regattiere e Castro (2014, p. 14-15) dizem que são várias as resoluções que destoam o sentido de integralidade que versa pelo eixo humanístico/ científico e profissionalizante.

Os desafios que norteiam a implementação entre as modalidades de ensino põem em questão refletir exatamente entre políticas públicas, projetos político-pedagógicos, modelos de gestão educacional, práticas pedagógicas, formações específicas, enfim, uma série de articulações que passam por estruturas de poderes e por ações de agentes que são objeto e os definidores do que de fato se objetivam as ações educacionais.

Ramos (2010) nos diz:

O conceito de integração, entretanto, vai além da forma. Não se trata de somar os currículos e/ou as cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura (RAMOS, 2010, p. 51-52).

Por vezes o sentido de formação integral percebido pelas EEEPs é apontado por alguns/as docentes como uma dupla finalidade. Inserir-se ao ensino superior e/ou mercado de trabalho.

Um dos vários momentos interessantes em nossa pesquisa foi de um/a professor/a que meio que defendendo o projeto das EEEPs esboçou sua reflexão, ele/a diz:

O projeto da formação integral nas EEEPs é muito positivo, porque oferece os jovens a oportunidade que não foi possível nas gerações anteriores. Além de proporcionar tecnologias pra inserir os jovens

no mercado de trabalho, trabalhamos a questão da formação pra inserir na universidade (PROFESSOR/A 1.)

A partir da fala de nosso/a sujeito/a, entendemos que ambas as investidas cearenses fazem parte da agenda que tem impulsionado a integralidade como realidade cada vez mais próxima da universalidade do ensino entre preparação/qualificação profissional e ensino médio.

Muitas foram as investidas dos/as docentes pesquisados/as tentando defender o projeto das EEEPs, sendo apontado que no ato da pesquisa, o pesquisador disse não haver nenhuma exposição nem intenção de denunciar algo do projeto das EEEPs pesquisadas. A defesa de alguns/as docentes centralizou-se na maior expansão do ensino profissionalizante ao mesmo tempo em que se estuda as disciplinas do ensino médio.

Foi apontado em algumas falas que os resultados das EEEPs ao longo dos anos demonstra o diferencial e a tensão de formar em todas as áreas os/as estudantes. Daí os resultados significativos das EEEPs.

O/a professor/a 4 que iniciou seu processo de ensino no ano de 2017 na escola de Redenção argumentou a seguinte fala:

O ensino profissionalizante junto ao básico é de muita valia. Dá ao estudante uma visão do que pode ser o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que o prepara para se inserir nele. É também uma “entrada” para os que pretendem permanecer atuando na área do curso que faz (Professor/a 4).

A integralização do currículo profissionalizante ao técnico é visto como positivo para o/a docente na possibilidade de um currículo flexível. Numa aferição de competência.

O projeto esboçado pelas EEEPs tem como centralidade a ampliação de possibilidades aos jovens no que se refere a cidadania e mundo do trabalho. É perceptível que alguns/as docentes têm clareza sobre essa interligação de possibilidades quando apontam as possibilidades de aquisição de competências para inserção no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que se trabalha questões culturais e cidadãs.

A esse respeito, os eixos utilizados para a interligação entre educação básica e técnica tem sido a de formação integrada concebida como proposição de base técnico-científica e humanística.

Ciavatta (2005) a esse respeito alerta:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

As compreensões acerca da formação integral como salienta Ciavatta (2005), somam-se a uma série de articulações que levam em conta o trabalho e a formação de base comum para inserção no ensino superior, mas não somente as finalidades predestinadas. O aperfeiçoamento nas áreas humanísticas parte para o sentido de formação de sujeitos crítico-reflexivos dentro do processo de profissionalização e de sua inserção nos processos de escolha em sociedade.

No que refere o ensino profissionalizante no ensino médio, desde as articulações dadas para a proposta de integralidade pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- Setec, o Conselho Federal de Educação- CFE, e o Conselho Nacional de Educação- CNE e os reordenamentos pelas DCNs, os PCNs, essas duas modalidades que interligam as propostas de integração estão balizadas pelos eixos da ciência, cultura, arte e tecnologia.

Conforme expresso no contexto mais recente as Diretrizes curriculares gerais da educação básica (2013) expõem a necessidade de uma formação rearticulada com o contexto plural e repleto de complexidades que fundamentam o público diverso que compõe a escola.

Assim, a concepção de integralidade se centraliza nessa esteira:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais,

e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção 'transgressora', porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

Com as experiências de nosso estudo, entendemos que a formação integral encontra-se sobre vários desafios que pairam entre parâmetros teóricos e ações práticas na educação (MOLL, 2009).

Aqui destaca-se que são variados os significados que os/docentes atribuem ao entendimento de formação integral, muitas vezes, confundindo o conceito de uma formação integral por a escola ser de tempo integral. Para outros/as a escola ser de tempo integral e dispor de mais disciplinas intencionalizadas, como as dos cursos específicos e de formação cidadã, já amplia a possibilidade formar o estudante em sua completude.

O/a Professor/a da EEEP de Pacatuba, que está na escola há 2 anos, diz:

Acho muito diferente o tempo integral no ensino, porque o estudante lida constantemente com didáticas diferentes de ensino, com diferentes professores e diferentes intuítos porque tem disciplinas de cunho técnico, pessoal e social. Estamos trabalhando no estudante como todo (PROFESSOR/A 30).

Na concepção de outro/a docente, a formação integral vai além dos eixos da formação geral. Para ele/ela essa parte para uma preparação para experiências adultas. As concepções voltadas para a rotina diária da escola fundamentam essa rede.

Destaque para o tempo integral em que conforme apontado por esse/esse docente é elementar no projeto de preparar esse jovem em todas as áreas necessárias. Esse mesmo professor relata:

A formação integral alinhada a uma área técnica possibilita ao aluno vivenciar muitas experiências pelas quais ele vai ser submetido no decorrer da vida adulta. Passar o dia na escola, o numero de disciplinas, as avaliações internas e externas, tudo isso ajuda ele a se tornar apto e bem sucedido na área que desejar. E ainda mais que deixa esse aluno adaptado a rotina diária da vida

adulta. Aqui é desse jeito, ou o menino se adapta a rotina, ou desiste ao longo da formação (PROFESSOR/A 7).

Uma série de desafios são postos sobre a conjuntura da formação integral, na medida em que essa categoria vista dentro do cotidiano das EEEPs se consolida mediante a apropriação de todos os agentes que fazem as experiências nas escolas.

O que se percebe a partir das falas é que tanto os parâmetros teóricos, como na percepção dos/as docentes evidenciam a relação de tempo integral como possibilidades mais amplas de compor um currículo mais flexível e permitir maiores possibilidades de jovens inserir-se no ensino superior e inserção no mercado de trabalho.

Machado (2013, p. 348) ao refletir sobre os desafios da formação dos professores numa concepção de educação geral, argumenta que são as experiências cotidianas que fazem a composição de um saber integral uma realidade, na medida em que refletir sobre formação integral é pensar em uma rede de articulações entre áreas, entre práticas pedagógicas que em diálogo com a realidade do estudante passam a possibilitar a esse um saber complexo e diverso que permite uma análise crítica desse sobre a realidade em diferentes contextos.

Machado (2010) sobre a formação integral destaca que essa ocorre mediante: “propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar, e do sentir como base de formação de personalidades críticas e transformadoras” (MACHADO, 2010, p. 80).

Mediante a pesquisa é possível inferir que a concepção de formação promovida pelas EEEPs demanda uma série de articulações docentes que influenciam também a percepção da responsabilização docente no processo de formação.

um/a de nossos/as entrevistados/as que está há 07 anos na EEEP de Redenção relata:

Há uma responsabilidade imensa sobre todos os integrantes da instituição já que somos responsáveis pelo desenvolvimento social, intelectual e técnico dos alunos. Somos nós que temos que se apropriar das disciplinas que interligam áreas entre técnico e social. (Professor/a 10).

A responsabilização na concepção desse/dessa professor/a sobre formação integral sugere essa concepção não somente como algo posto por parâmetros teóricos, mas

dentro de ações práticas no cotidiano da escola que demanda uma maior organicidade e uma articulação em disciplinas comum a todas as áreas a exemplo da formação cidadã, empreendedorismo e TESE/TEO. Para alguns/as professores/as assumir essas disciplinas são práticas comuns a partir da disposição curricular da escola.

Das experiências expressas na realidade das EEEPs tanto a relação de organicidade como a posição multidisciplinar são apontadas como ferramentas que influenciam a atuação docente.

O/a docente que está há 10 anos na EEEP de Redenção, nos diz alguns desafios que são postos nessa articulação:

Um dos grandes desafios que vemos é a inovação. Numa escola nessa modalidade temos que inovar com as didáticas aplicadas em sala de aula. Tanto na nossa disciplina como em disciplinas gerais a partir do PPDT e a formação cidadã. Aqui na EEEP a gente tem que ser multidisciplinar e contribuir na composição do currículo que temos como foco (PROFESSOR/A 8).

A construção de formação integral ocorre dentro do plano de ações pedagógicas e de articulação entre apropriação docente dos parâmetros postos na educação, mas não somente.

Na proposta dessa abordagem Lawn (2001) afirma que são nas experiências e práticas docentes que as identidades trabalhadas nas escola no que se refere ao ensino e aprendizagem são construídas.

O/a docente da EEEP de Pacatuba que faz parte da escola há 4 anos fala que os desafios para ensinar em uma escola que tenciona a formação integral se dá pelo fato de: “Abranger mais ainda o leque de conhecimentos e o aumento da responsabilidade de formar cidadãos para atuar em diferentes áreas” (PROFESSOR/A 18).

Um/a Professor/a que está há 4 anos na EEEP de Pacatuba diz: “Um dos grandes desafios é fazer com que os alunos participem ativamente das discussões em sala, já que passam o dia na escola, algumas vezes eles se mostram exaustos e cansados da rotina entre o técnico e a base comum” (PROFESSOR/A 16).

A fala dos/as docentes evidencia que na realidade da EEEP em questão a perspectiva de formação centraliza-se não somente pelas aquisição das técnicas multidisciplinares, mas o foco na responsabilização de atuação docente e na perspectiva de um incentivo a mais por questão do tempo integral, logo, uma maior disposição de disciplinas.

Das realidades apresentadas pelos/as docentes é evidente que tanto o tempo integral como a integração de ensino profissionalizante com as disciplinas regulares requer uma maior disposição por parte dos docentes: a) Tem que estar abertos a uma maior disposição multidisciplinar ao ministrar assuntos que não necessariamente tem haver com suas áreas de formação; b) uma defesa do projeto das EEEPs que mesmo que incipiente, passa a demonstrar uma série de inovações para o ensino local que ver como diferencial a proposta de ensino integrado e mediante os resultados significativos publicados pela SEDUC; c) Uma compreensão dos eixos que fazem a composição de um currículo integrado que versa pela formação integral mediante a aquisição das experiências humanísticas, técnicas científicas, sendo muitas vezes mais atrelada a tensão de sua finalidade, que é a aquisição de competências para o ensino superior e inserção no mercado de trabalho; d) Apropriações curriculares que de fato fazem a tensão do ensino integrado; e) A autonomia dos/as estudantes em apropriarem-se dos conteúdos que tencionam a proposição de formar em várias áreas.

As percepções dos/das docentes aqui apresentadas já demonstram que as realidades das EEEPs complexificam algumas questões como currículo, prática docente, discurso pró/defesa ao projeto EEEP, competências, desenvolvimento humano-científico-técnico como alguns pressupostos que atentam a realidade de cada escola como dotada de significados.

A partir da construção desse capítulo, é percebido que o diálogo entre trabalho e educação muito reverbera que o ensino médio é fruto de um longo caminho de intenções que elevam esse primeiro como finalidade do ensino e outro como fundamento, sendo o sentido pedagógico/educativo.

Com a configuração dada para o ensino profissionalizante integrado, as concepções de formação omnilateral/ politécnica aperfeiçoam o caráter pedagógico orientado para o trabalho, complexificando a relação da integralização mediante os eixos que norteiam a concepção de formação integral que evidencia uma apropriação multidimensional e crítico-reflexiva pelos eixos da cidadania, tecnologia, ciência, artes e cultura.

Sobre a formação integral, é notável que desde parâmetros teóricos a uma concepção docente, esse conceito é complexo e possui sentidos particulares dado o contexto/espço/ circunstância que é discutido. Partimos agora para a análise mais aprofundada destas categorias apresentando o diálogo com os/as docentes

pesquisados/as como aporte para uma compreensão de fato das experiências das EEEPs de Redenção e de Pacatuba, tomando a formação integral como realidade construída.

## **5. CONFIGURAÇÕES DO HABITUS DOCENTE E ESCOLAR: O LUGAR E OS/AS AGENTES DA PESQUISA NA EEEP DE REDENÇÃO E PACATUBA, CEARÁ.**

Esse capítulo tem como objetivo dialogar mais profundamente com o contexto das EEEPs de Redenção e Pacatuba, mediante as entrevistas realizadas com 30 docentes da composição das escolas. Salientamos que as experiências construídas no cotidiano dessas expressam como o lugar e o contexto importam dado o projeto sempre em construção sobre as concepções de formação integral no ensino integrado.

Temos como intenção fazer uma configuração e caracterização das escolas pesquisadas; apresentar nossos/as entrevistados/as e o contexto em que os espaços escolares estão inseridos; bem como avançar na concepção dos conceitos aqui trabalhados pensando as experiências dos/as professores/as. Desse modo configurando o habitus docente mediante os/as profissionais que deram voz a essa investigação.

### **5.1. O Contexto da Pesquisa**

Em 2018, completado 10 anos de criação das EEEPs, a integralização do ensino profissionalizante com o ensino médio é uma realidade no Estado Cearense. Nota-se que o quadro das EEEPs cresceu de 23 para 119 escolas ofertando o ensino integrado. Conforme expresso pela COEDP (CEARÁ, 2018), dados do final de 2017 apontam um significativo crescimento no número das EEEPs, dos municípios, a variedade de cursos e o número de estudantes inscritos em escolas com a modalidade de ensino. O quadro abaixo ilustra a realidade em números:

<b>ANO</b>	<b>EEEP</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>CURSOS</b>	<b>MATRÍCULAS</b>
<b>2008</b>	25	20	4	4.181
<b>2009</b>	51	39	13	11.349
<b>2010</b>	59	42	18	17.481
<b>2011</b>	77	57	43	23.916
<b>2012</b>	92	71	51	29.885
<b>2013</b>	97	74	51	35.981
<b>2014</b>	106	82	53	40.897
<b>2015</b>	111	88	52	44.069

<b>2016</b>	115	90	53	48.089
<b>2017</b>	116	91	53	49.894
<b>2018</b>	119	95	52	52.571
<b>Progressão 2008 a 2017 (%)</b>	476%	475%	1.300%	1.285%

Quadro 1: Índice das Características das EEEPs (2008/2018). Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional. Disponível em: [https://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72&Itemid=169](https://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=169). Acesso em: 17. Jul. 2018.

Desde 2008, a distribuição de municípios que ofertam a rede de ensino integrado ao ensino profissionalizante de tempo integral por todo o Ceará compõe parte estratégica tanto pela localização como pelas proposições dos cursos ofertados. Como meta de Governo a intenção é ampliar a rede integrada por todo o Estado, não necessariamente com o ensino profissionalizante, levando em consideração as necessidades de cada mercado local a partir dos cursos oferecidos.

A pesquisa que foi realizada nessa investigação procura apresentar o contexto da EEEP de Redenção, situada a 55 km da capital Fortaleza e a EEEP de Pacatuba, situada a 42 km da capital. No quadro é possível notar que os municípios das escolas pesquisadas possuem maior proximidade de Fortaleza, dentro das escolas inauguradas em 2008.



Quadro 2: Mapa da Localização das EEEPs Pesquisadas. Fonte: **Mapa do Ceará**. Disponível em:

<http://blogdocrato.blogspot.com/2015/03/secretaria-do-trabalho.html>. Acesso em: 17. Jun. 2018. Acesso em: 10. Ago. 2017.

É pertinente destacar que o contexto e a configuração em que as escolas foram inauguradas definem muito as percepções e intenções construídas nos espaços e que influenciam muito na dinâmica de cada escola.

A intenção de compreender a realidade vivenciada nas EEEPs apresenta-se como uma possibilidade de valorizar o lugar, o contexto e quem são os/as agentes da pesquisa que nos permitiram refletir sobre as experiências de formação integral e sobre o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio que ganha um significado a cada experiência vivenciada e identidade construída.

### **5.1.1. Tecendo Diálogos com o Contexto da EEEP de Redenção**

A EEEP Adolfo Ferreira de Sousa, foi inaugurada em 05 de Agosto de 2008. O primeiro prédio foi cedido pela Prefeitura de Redenção, que antes era escola regular de nível fundamental e funcionou neste prédio até o primeiro semestre de 2017.

A escola denominada padrão MEC, foi inaugurada com direito a reunião solene com a presença do atual Governador, Camilo Santana, no final do semestre de 2017. O

O espaço escolar conta com 12 salas de aula, auditório, biblioteca, bloco pedagógico-administrativo, laboratórios específicos para os cursos técnicos oferecidos, além dos de Línguas, Informática, Ciências e Matemática. Tem capacidade para atender até 540 estudantes, em tempo integral, das 7:00 às 17 horas.

42 profissionais integram a composição da EEEP de Redenção. O núcleo gestor é composto por 5 profissionais entre diretores/as, coordenadores/as da área técnica, das ciências naturais, humanas e da base pedagógica. A escola conta com 18 docentes da base comum curricular e 12 da base técnica.

Possui 9 diretores/as de turma, 3 coordenadores/as, sendo da área pedagógica, técnica, e administrativa.

A escola integrou de 2010 a 2012 o Programa Com.Domínio Digital, que versa pela formação transdisciplinar pelos eixos da cidadania, relações de trabalho e tecnologia da informação, ofertando para os/as alunos o contraturno noturno. Desde 2014 a escola conta com o Projeto Núcleo de trabalho Pesquisa e Práticas Sociais-

NTTTPS, que amplia o contexto de projeto de vida, pesquisa e as relações de trabalho entre as disciplinas diversificadas, esses dois ofertados pelo instituto Aliança<sup>14</sup>.

A EEEP oferta o ensino integrado a 390 discentes conforme a distribuição dos cursos no quadro a seguir:

<b>Composição de turmas na EEEP de Redenção</b>	
<b>1º administração</b>	43 estudantes
<b>1º comércio</b>	44 estudantes
<b>1º informática</b>	45 estudantes
<b>1º Enfermagem</b>	44 estudantes
<b>2º comércio</b>	44 estudantes
<b>2º enfermagem</b>	42 estudantes
<b>2º redes de computadores</b>	45 estudantes
<b>3º enfermagem</b>	40 estudantes
<b>3º informática</b>	43 estudantes
<b>Total de Estudantes:</b>	<b>390</b>

Fonte: Registro disponibilizado pela EEEP de Redenção.

Redenção<sup>15</sup> é uma cidade histórica situada a 55 quilômetros de Fortaleza, como aponta Tavares (2011, p. 19): “O primeiro município brasileiro a libertar seus escravos, fato que se deu em 1883, recebendo por isso os cognomes de “Berço das Auroras” e “Rosal da Liberdade””. Localizada na Macrorregião do Maciço de Baturité. A cidade possui 150 anos, fundada no dia 28 de dezembro de 1868.

A população conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2018) é estimada em 27.633 habitantes.

A base da economia do município é a agricultura e a pecuária. De acordo com o Censo de 2010, a população conta com uma população diversa, sendo a zona urbana, 15 142 habitantes e a zona Rural 11 218 habitantes (IBGE, 2010).

<sup>14</sup>O Instituto Aliança fundado em 1998, tem ampliado os diálogos de modelos empresariais com a educação por todo o nordeste, por meio da Fundação Kellogg, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Odebrecht e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social- BNDS. A missão do Programa é a aliança estratégica, tomando a principal aliança, os/as adolescentes protagonistas. Para mais informações sobre o Programa e os Projetos, acessar: <http://www.institutoalianca.org.br/index.html>.

<sup>15</sup> A prefeitura municipal de Redenção dispõe de um site próprio com informações mais detalhadas sobre as características do município. Acessar: <https://www.redencao.ce.gov.br/>.

A cidade possui uma vasta expansão do comércio nos últimos tempos com a consolidação e expansão da UNILAB em 2010. A Instituição Federal e Interiorana tem como princípio a expansão do ensino superior movido pela cooperação sul-sul e pela proposta de desenvolvimento regional em que está situada. O município tem ampliado os serviços prestados por meio da hotelaria, dos setores técnico-eletrônicos e administrativos.

A EEEP de Redenção ao iniciar suas atividades ainda no prédio cedido pela Prefeitura de Redenção ofertou os cursos de Enfermagem e Informática, ampliando para o quadro recente com mais 4 cursos, sendo Comércio, Administração, Redes de Computadores e Hospedagem.

Disponibiliza a formação técnica integrada ao ensino médio em tempo integral a estudantes de outros municípios, tanto de escolas públicas como escolas particulares. O processo de seleção se dar pela análise do histórico do ensino fundamental e carta de motivação.

Com as articulações da EEEP de Redenção, a proposta é ampliar a rede de oferta de cursos conforme as demandas do mercado local, a escola vem ampliando as propostas de estágio nas áreas ofertadas com os setores públicos e privados locais.

### **5.1.2 Tecendo Diálogos com o Contexto da EEEP de Pacatuba**

A EEEP de Pacatuba está localizada na Av. Dr. Mendel Steinbruch, em Mongunba a 42 quilômetros da Capital Fortaleza, a EEEP faz parte da sede da 1ª CREDE. Atualmente a escola é composta por 40 Docentes. Distribuídos entre as disciplinas da base nacional comum e entre os cursos técnicos de Administração, Automação Industrial e Eletromecânica e Informática.

Foi inaugurada no dia 04 de agosto de 2008, modificado a composição do ensino médio, ofertando a partir desta data o ensino profissionalizante integrado.

A escola denominada padrão MEC, foi inaugurada no segundo semestre de 2014, também de forma solene com a presença do atual Governador, Camilo Santana. A escola conta com 12 salas de aula, auditório, biblioteca, bloco pedagógico-administrativo, laboratórios específicos para os cursos técnicos oferecidos, além dos de

Línguas, Informática, Ciências, e Matemática. Tem capacidade para atender a até 540 estudantes, em tempo integral, das 7:00 às 17 horas.

A EEEP de Pacatuba possui 4 coordenadores/as, contando com a direção, a coordenação pedagógica, a coordenação da área técnica e a área administrativa. A Escola possui 18 docentes entre as áreas da base comum e 12 professores/as da área técnica.

A escola contou com o Projeto Com.Domínio Digital e com o NTTPS em sua composição pedagógica.

12 diretores/as de turma estão distribuídos/as entre os cursos, de modo que a escola conta com 507 estudantes distribuídos entre as séries conforme o quadro a seguir:

<b>Composição de turmas na EEEP de Pacatuba</b>	
<b>1º administração</b>	46 estudantes
<b>1º automação</b>	45 estudantes
<b>1º eletromecânica</b>	46 estudantes
<b>1º informática</b>	46 estudantes
<b>2º administração</b>	47 estudantes
<b>2º automação</b>	42 estudantes
<b>2º eletromecânica</b>	44 estudantes
<b>2º informática</b>	44 estudantes
<b>3º administração</b>	39 estudantes
<b>3º eletromecânica</b>	36 estudantes
<b>3º Automação</b>	40 estudantes
<b>3º Informática</b>	36 estudantes
<b>Total de Alunos:</b>	<b>507</b>

Fonte: Registro disponibilizado pela EEEP de Pacatuba.

O município em que está localizada a EEEP, Pacatuba<sup>16</sup>, Microrregião, na Mesorregião Metropolitana a 42 km de Fortaleza , conta com população estimada em 83.157, de acordo com o IBGE (2018b). Possui 129 anos, tendo sido fundado no dia 17 de agosto de 1889. De acordo com o Censo de 2010, o setor que empreendia a economia da região era as indústrias e agricultura. O município tem expandido as rede de comércios e de produção, por meio também dos polos do complexo ecoturístico que tem atraído grande contingente de visitantes. Pacatuba além da sede, é dividido em mais

<sup>16</sup> Para informações mais precisas do município de Pacatuba, a Prefeitura dispõe de um site próprio. Acessar: <https://www.pacatuba.ce.gov.br/pacatuba/>.

três distritos: Senador Carlos Jereissati, Pavuna e Monguba (A EEEP está localizada nesse último Distrito).

A EEEP começou a ofertar inicialmente os quatro cursos citados, e mantém a oferta dos cursos a estudantes tanto de escolas públicas como particulares que terminam o ensino fundamental.

O processo seletivo de estudantes para ingressarem na escola ocorre mediante análise do currículo e carta de motivação.

Com a configuração das escolas e dos espaços que a sediam, apresentamos o perfil docente, sustentando um pouco das características dos/as agentes da pesquisa.

## **5.2. A Composição do Habitus Docente das EEEPs: Trajetórias e Percepções em Cena**

A pesquisa realizada nesse estudo foi direcionada a 30 docentes, sendo 15 da EEEP de Redenção e 15 docentes da de Pacatuba. Partimos da reflexão que as narrativas e percepções adquiridas mediante as conversas com os/as professores/as são um observatório que nos permitiu compreender um pouco das experiências dos/as profissionais na rotina do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, suas impressões da dinâmica na/da escola, os significados do ensino profissionalizante integrado a base comum curricular para o trabalho docente, as implicações das categorias educação e trabalho no ensino médio e o exercício de apresentar as experiências de formação integral vivenciadas no contexto das EEEPs.

Entende-se que a composição do habitus docente não é estático, cabendo uma análise mais aprofundada tanto no que se refere a pesquisa *in loco*, como uma análise das experiências práticas. A intenção dessa investigação é apresentar um pouco de como esses/as agentes sociais ressignificam os parâmetros teóricos que orientam as EEEPs mediante suas percepções, trajetórias e o trabalho docente em suas múltiplas facetas.

Distante de qualquer pretensão de julgamento ou mera avaliação, mas com uma pretensão bem direcionada, esse estudo espera contribuir pra pesquisas mais aprofundadas sobre as categorias trabalhadas e o objeto de estudo nessa modalidade de ensino.

De início, importa destacar que a seleção para inserção dos/as docentes da base comum curricular nas EEEPs ocorre através de redistribuição dos/as servidores/as concursados que participam do processo seletivo para integrar a composição da escola, e por meio do contrato temporário realizado com professores/as distribuídos em três etapas: 1- Participação de seminário para conhecer o modelo de gestão das escolas de educação profissional; 2- Análise de currículo; 3- Entrevista.

Os/as professores/as da base técnica são redistribuídos pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico- CENTEC, que lança edital anual para técnicos/as nas áreas dos cursos específicos que optam pela docência. O processo seletivo conta com 3 etapas, sendo: 1- Prova de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos relativos a cada curso técnico; 2- Aula prática; 3- Análise de currículo. Os/as profissionais tem carga horária entre 10 a 44 horas semanais a depender das necessidades dos cursos técnicos e da configuração pedagógica da escola<sup>17</sup>.

A pesquisa na EEEP de Redenção foi realizada entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018. Foi apresentada a proposta a Coordenação da EEEP e a partir da aceitação realizamos as entrevistas com os/as docentes nos momentos de maior tempo disponível, nos horários de planejamentos pedagógicos, normalmente um turno que é dividido por áreas toda semana, e no horário de almoço. Foi apresentado o termo de comprometimento e anonimato dos/as entrevistados/as e da responsabilidade do projeto submetido a coordenação para a realização da pesquisa.

Como a escola padrão MEC foi inaugurada no final do semestre de 2017, tinha em sua composição 15 docentes. Atualmente a escola conta com 40 educadores/as que ocuparam os postos de trabalho. Realizamos as entrevistas com os/as 15 professores/as buscando uma variedade das áreas de conhecimentos da base comum curricular e dos cursos técnicos oferecidos.

Do público pesquisado, 7 dos/as entrevistados/as são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Foi priorizada a entrevista com os/as profissionais das mais diversas

---

<sup>17</sup> Para mais informações sobre a inserção de profissionais nas EEEPs, a Educação Profissional do Ceará apresenta alguns regulamentos e orientações: Acessar: [https://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=69&Itemid=200](https://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=200).

áreas de conhecimento entre professores/as da base comum e técnicos/as dos cursos ofertados.

O seguinte quadro ilustra o perfil dos/as professores pesquisados/as detalhadamente.

<b>Docentes da EEEP de Redenção, Ceará.</b>					
	Disciplina	Idade	Tempo de Atuação Docente	Município de Origem	Ano de Atividade na EEEP
<b>Professor/a 1</b>	Biologia	37 anos	18 anos	Barreira	10 anos
<b>Professor/a 2</b>	Educação física	31 anos	4 anos	Aracoiaba	2 anos
<b>Professor/a 3</b>	Técnico em enfermagem	29 anos	2 anos	Redenção	2 anos
<b>Professor/a 4</b>	Espanhol	43 anos	10 anos	Barreira	1 ano
<b>Professor/a 5</b>	Física	37 anos	20 anos	Redenção	10 anos
<b>Professor/a 6</b>	História	37 anos	10 anos	Redenção	4 anos
<b>Professor/a 7</b>	Informática	26 anos	4 anos	Redenção	4 anos
<b>Professor/a 8</b>	Informática	30 anos	6 anos	Redenção	6 anos
<b>Professor/a 9</b>	Inglês	33 anos	10 anos	Aracoiaba	9 anos
<b>Professor/a 10</b>	Língua Portuguesa	50 anos	10 anos.	Redenção	7 anos
<b>Professor/a 11</b>	Matemática	23 anos	3 anos	Redenção	1 ano
<b>Professor/a 12</b>	Química	34 anos	6 anos	Redenção	5 anos
<b>Professor/a 13</b>	Comércio	29 anos	6 anos	Redenção	
<b>Professor/a 14</b>	Geografia	50 anos	27 anos	Redenção	10 anos
<b>Professor/a 15</b>	Literatura	34 anos	14 anos	Aracoiaba	8 anos

Fonte: Dados Coletados da Pesquisa na EEEP de Redenção.

Os/as docentes são formados/as nas áreas dos respectivos cursos. Mais da metade dos/as docentes possuem uma trajetória dentro da EEEP de Redenção, alguns/as estando desde a inauguração em 2008, sendo esses/as de maior tempo concursados pelo Estado que optaram por estar na composição da escola. A sua grande maioria reside ou estão localizados no próprio município, apresentando uma menor mobilidade para estar no espaço escolar. O/a Professor 10 diz:

Uma escola dessa em Redenção é um grande ganho pra educação. Aqui é porta de emprego pra tanta gente, oportuniza os jovens como também amplia a possibilidade pra professores. É um avanço

pra todo mundo. Vemos profissionais daqui mesmo contribuindo com uma educação desse nível (PROFESSOR/A 10).

Alguns dos/as profissionais já têm uma trajetória de ensino bastante significativa, de modo que no momento da entrevista alguns/as desses destacaram a transição para a EEEP por ser um projeto de desafio pra carreira, e para outros/as com pouco tempo de atuação, um diferencial, destacando o início de magistério na própria escola.

O/a professor/a 3 considera: “Ensinar já é um grande desafio, numa escola como essa, amplia demais as formas de atuação. Aqui a gente lida com ensino, com prática da área técnica e a cada etapa do ensino dos alunos a gente tem que lidar com práticas específicas do técnico, como é o caso do estágio”.

Para o/a professor/a 11 essa realidade ainda é mais motivadora quando ele/a diz que: “Começar a seguir na dinâmica da EEEP coloca nossa percepção de professor/a noutra nível, porque não é só ensinar a disciplina, é fazer um trabalho conjunto do profissional que vai sair daqui”.

O/a professor/a 1 informa o seguinte: “Ensinar nessa escola de tempo integral e ainda com ensino profissionalizante faz a gente repensar muita coisa, a prática de ensino é uma delas, porque estamos formando esses jovens no sentido completo. Isso que me motivou a sair do regular pra vir pra cá”.

Para alguns dos/as docentes a inserção na EEEP surge como uma mudança também na própria percepção de atuação sendo que estimula práticas pedagógicas e consolida a percepção do trabalho.

Dos/as professores/as pesquisados da EEEP de Redenção nota-se que muitos/as desses/as possuem uma longa carreira docente, estão localizados/as próximo de Redenção, dando uma maior mobilidade para a atuação e mediante a apresentação de algumas falas desses/as, a escolha por atuar na escola envolve o repensar práticas docentes, o desafios de ensinar num contexto de formação integral e experienciar novas dinâmicas que envolvem ensino como no caso das práticas de estágio.

Já na EEEP de Pacatuba a pesquisa foi realizada entre o primeiro semestre e segundo semestre de 2018. Após a permissão da coordenação conversamos com os/as professores/as no horário do almoço e nos momentos de planejamento por áreas desses/as profissionais.

Foi apresentado o termo de participação da pesquisa evidenciando o anonimato dos/as entrevistados. Também disponibilizamos a proposta do projeto junto a coordenação com a responsabilidade da pesquisa realizada.

Dentro do quadro de docentes, foram selecionados dos 40 entrevistados/as entre área técnica e área de base comum, 15 professores/as, levando em conta a variedade das áreas de conhecimento, da área técnica e da aceitação a participar da pesquisa. 7 professores/as são do sexo masculino e 8 do sexo feminino, assim como a escola de Redenção. O quadro a seguir detalha as informações do perfil docente da EEEP de Pacatuba.

<b>Docentes da EEEP de Pacatuba, Ceará.</b>					
	<b>Disciplina</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de Atuação Docente</b>	<b>Município de Origem</b>	<b>Ano de Atividade na EEEP</b>
<b>Professor/a 16</b>	Administração	40	14 anos	Pacatuba	4 anos
<b>Professor/a 17</b>	Biologia	40	10	Maracanaú	5 anos
<b>Professor/a 18</b>	Educação física	27	6 anos	Maranguape	4 anos
<b>Professor/a 19</b>	Espanhol	28	6	Maracanaú	3 anos
<b>Professor/a 20</b>	Filosofia	32	7	Pacatuba	6 anos
<b>Professor/a 21</b>	Física	39	8 anos	Palmácia	3 anos
<b>Professor/a 22</b>	Geografia	25	5	Fortaleza	3 anos
<b>Professor/a 23</b>	História	38	9 anos	Fortaleza	3 anos
<b>Professor/a 24</b>	História//sociologia	35	8 anos	Pacatuba	3 anos
<b>Professor/a 25</b>	Informática	27	1 ano	Fortaleza	1 ano
<b>Professor/a 26</b>	História	38	9 anos	Fortaleza	3 anos
<b>Professor/a 27</b>	Matemática	29	8	Fortaleza	1 ano
<b>Professor/a 28</b>	Matemática	49	18	Arneiroz	1 ano
<b>Professor/a 29</b>	Produção Textual/literatura	39	14 anos	Maracanaú	4 anos
<b>Professor/a 30</b>	Eletromecânica	25	2 anos	Porto Alegre- RS	2 anos

Fonte: Dados Coletados da Pesquisa na EEEP de Pacatuba.

Os/as docentes são formados/as nas respectivas áreas de atuação. Mediante o perfil docente e o momento da pesquisa, foi percebido que a grande maioria dos/as entrevistados/as possuem pouco tempo de atuação na EEEP se comparado ao tempo de atuação. Sendo que mais da metade desses/as docentes já estiveram ensinando em outras EEEPs distribuídas pela SEFOR e pelas demais CREDE's localizadas na região metropolitana.

A sua grande maioria faz o processo de mobilidade, não residindo no município de Pacatuba. Alguns/as dos/as profissionais tem um tempo de atuação docente bastante significativo sendo esses/as concursados/as pela prefeitura que optaram por fazer parte da composição da EEEP e outros/as fizeram o processo de contrato que é realizado pelo tempo de contrato realizado na EEEP. Como é o caso do/a professor/a 27 que reside em Fortaleza e todo dia se desloca pra Pacatuba. Esse/a professor/a ressaltou que a viagem compensa levando em consideração a distribuição de disciplinas e o tempo investido na rotina da EEEP.

O/a Professor/a 21 que residia no município de Palmácia (distância de 47 km da escola) e passou a estar inserido no contexto de Pacatuba, diz: “Já ensinei em outra EEEP e gosto muita da dinâmica de ensino daqui. Aqui a gente pode ampliar mais o ensino, aplicar didáticas e contribuir na parte específica dos alunos, como é o caso da física que pode contribuir com a parte da eletromecânica” (PROFESSOR/A 21)

O/a mesmo/a docente argumentou: “A EEEP trouxe uma nova perspectiva para o ensino médio na região. O impacto do trabalho desenvolvido tem atraído estudantes de diversos municípios vizinhos” (PROFESSOR/A 21).

Conforme apontado por alguns/as docentes, o ensino na EEEP parte de várias motivações, sendo o mais relatado a dinâmica nova de ensino e os desafios apresentados para o ensino de áreas.

O/a professora/a 17 relatou que essa tarefa de ensinar na EEEP se deu pelo fato do desafio apresentado para o ensino de biologia, ele/a disse: “Percebo o comprometimento de todos os envolvidos nesse sistema de escolas profissionais que realmente aderem a proposta pedagógica porque não é uma transição fácil”.

Para o/a professor/a 27 ensinar na dinâmica da EEEP mesmo com toda a mobilidade se dar pelo fato da necessidade e valorização das disciplinas articuladas, como é o caso da disciplina lecionada, a matemática dialogar com os cursos da escola.

Ele/a respaldou: “Trabalhamos com a interdisciplinaridade em muitos eixos, como exemplo, unimos a base técnica com a base comum, pois pra uma formação completa elas precisam está complementando uma a outra pra formação desse jovem e do curso escolhido” (Professor/a 27). Para o/a professor/a a matemática é vista com mais valor dentro da proposta da EEEP que lida com a disciplina também nas áreas de alguns recursos técnicos oferecidos.

Com o quadro da pesquisa na EEEP de Redenção e Pacatuba, é percebido que ambas as escolas possuem um corpo docente que já tem uma trajetória de atuação bastante significativa.

Alguns/as que justificam a atuação e escolha de ensino nas escolas movidos pelos desafios e novas perspectivas de práticas docentes.

A proposta de diálogo entre as áreas de atuação também é vista como uma das questões que estimulam ensinar nas escolas, rompendo com fronteiras de áreas. E o fato das EEEPs serem em tempo integral, pela articulação de áreas e a distribuição de disciplinas nas turmas somam para alguns/a docentes como desafios que motivam ensinar na modalidade de ensino.

### **5.3. Experiências de Formação Integral: Percepções e Vivências nas EEEPs**

#### **5.3.1. Concepções de Formação Integral**

A formação integral como já refletido nessa investigação possui vários sentidos que são intencionalizados a partir de cada experiência escolar. No cotidiano das EEEPs, de acordo com a COEDP (2010), a cidadania e mundo do trabalho são os eixos que têm balizado os discursos que envolvem os entendimentos de formação integral.

Uma corrente de estudiosos/as em educação aqui já apresentados (PARO, 1999; FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2003; KUENZER, 2005; REGATTIERE e CASTRO, 2010) aponta que os significados de formação integral possuem uma perspectiva complexa, multidimensional e que não tem uma definição própria.

Na concepção docente da EEEP de Redenção e Pacatuba os discursos referentes a formação integral possui variadas perspectivas. Para alguns/as profissionais, a categoria sugere a perspectiva de formação omnilateral, colocando uma aproximação das reflexões apontadas por Saviani (2003) e Frigotto (2001), de visão humanística, cidadã e que percebe o mundo do trabalho como categoria pedagógica/educativa.

Por outro lado são apresentadas algumas concepções próximas dos discursos de um perfil para o mercado, da responsabilização do/a estudante por sucesso/fracasso e escolha pelo ensino médio e mercado de trabalho, como discurso cada vez mais restrito dado ao ensino médio (GENTILI, 1995; PARO, 1999; KUENZER, 2004).

O quadro a seguir apresenta algumas das percepções e definições dadas pelo corpo docente de ambas as escolas:

### Percepções docentes a respeito da Formação Integral nas EEEPs

#### Identificação Docente

Professor/a 21	“É a preparação do aluno pra vida em toda sua dimensão”
Professor/a 28	“É uma nova visão de mundo... ajudando centenas de alunos a alcançarem seus objetivos e transformar sua vida profissional e acadêmica”
Professor/a 27	“Formação ampla no sentido crítico-reflexivo”
Professor/a 23	“A formação ética e cidadã do estudante para o mundo acadêmico, profissional e nas relações pessoais”
Professor/a 4	“É associação de todos os conteúdos que envolvem a educação que vai transformar a visão de mundo do aluno pra adulto e para o mercado ”.
Professor/a 26	“É a união entre teoria e prática com objetivo de fornecer perspectivas cada vez melhores aos alunos. É formar o aluno pra vida e pra o mercado de trabalho”
Professor/a 8	“É o trabalho de desenvolvimento humano, trabalhando uma criticidade e ética dos estudantes para o mercado de trabalho. Dai esse estudante sai mais qualificado para o mercado”
Professor/a 3	“é o tempo integral de estudo, envolvimento com tecnologias, aproximação com o campo de trabalho que cada vez mais se torna essencial”.
Professor/a 18	“Formação científica, social, emocional, psicológica buscando preparar uma pessoa preparada pra tudo”.
Professor/a 28	“A formação integral é resultado do trabalho em sala de aula, destacando a equipe pedagógica através do acompanhamento contínuo e a cooperação entre as áreas de ensino”.
Professor/a 29	“Uma formação que inclui disciplinas de base comum, profissionalizante, base diversificada, além de experiências vivenciadas ao longo de sua permanência na escola, e que vão além da sala de aula”.
Professor/a 24	“É formar o aluno pra vida e pra o mercado

	de trabalho”
Professor/a 7	“A formação integral é uma gama de práticas interdisciplinares que forma o estudante completo”.
Professor/a 10	“Percebo que há um compromisso maior entre os funcionários em com isso uma integração maior com os alunos fazendo com que a aprendizagem seja um compromisso de todos. A formação integral é importante pra composição do estudante em todas suas áreas.”
Professor/a 15	“É um conjuntos de ferramentas que possibilitam o/a aluno ter uma visão crítica, atenta pra realidade do mundo do trabalho e pra o futuro que ele vai querer seguir quando terminar o ensino médio”
Professor/a 26	“É a união entre teoria e prática com objetivo de fornecer perspectivas cada vez melhores aos alunos. É formar o aluno pra vida e pra o mercado de trabalho”

Fonte: Do próprio autor dos dados coletados da Pesquisa.

Para os/as pesquisados/as, a concepção de formação integral abarca uma série de questões que apontam exatamente o caráter complexo da categoria no que se refere a multidimensão que engloba a educação.

Mediante a exposição das falas, apresentar a visão de mundo no sentido crítico-reflexivo, a preparação para a vida, o caráter do trabalho pedagógico e coletivo entre profissionais da educação, o saber/fazer interdisciplinar e a associação por parte do aluno, sugere apontar que essa formação rompe fronteiras e que para os/as docentes o conceito dialoga com as propostas de politecnia, omnilateralidade discutida em alguns escritos aqui já trabalhados.

Noutra perspectiva, alguns/as professores/as colocam a perspectiva da formação integral atrelada a um perfil exigido pelo mercado de trabalho como um diálogo direto e que exige um perfil de profissionais especializados. Nesse caso o mercado aparece como um estágio a parte da personalidade dos/as estudantes.

Pela longa exposição das concepções sobre a formação integral pelos/as entrevistados/as é compreendido que em ambos os espaços escolares essa apresenta-se sobre duas perspectivas: um entendimento de formar como processo, aí encara-se o

caráter pedagógico e educativo, e outro imbricado pela apropriação de competências para a finalidade dada ao ensino médio, num caminho mais direcionado.

É percebido que uma grande parcela dos/as professores/as elevam o caráter multidimensional referente a concepção de formação integral nas EEEPs.

A partir do escrito de Paro (1999) e Ciavatta e Ramos (2011), entende-se que o diálogo do trabalho com a educação é estratégico, contudo, concluímos que a utilização dessa categoria na conjuntura escolar, e mais especificamente no ensino médio, precisa ser amparada por uma série de ações pedagógicas que diferenciem o mundo do trabalho do mercado de trabalho, apresentando esse primeiro em seu caráter educativo e crítico, como mais uma perspectiva de apropriação do/a estudante para vida profissional.

A formação necessária no contexto do ensino médio é o ensino pra vida, em todas as suas multidensões que inclui nesse arranjo o caráter educativo do mundo do trabalho pra vida estudantil.

A formação para o ensino médio tem como pressuposto a formação de concepções e o olhar do/a estudante na proporção de desnaturalização, de associação e de apropriação de elementos que o permitam seguir caminhos que o integrem cada vez mais a sociedade no sentido pleno, e o mundo do trabalho nesse caso faz parte, mas não somente, pois estamos lidando com os eixos de cidadania, cultura, arte, ciência e tecnologia.

### **5.3.2 A Experiência de Formação Integral nas EEEPs**

É evidente que o ensino profissionalizante no contexto do ensino médio não necessariamente é um fator que promove a formação integral. Como caminhos possíveis, acreditamos que práticas pedagógicas intencionalizadas, articulação de projetos curriculares e propostas interdisciplinares que horizontalizem os saberes são fatores que direcionam um ensino de fato no teor interdisciplinar e educativo do trabalho e da ciência em sua dimensão complexa.

Sobre as experiências de formação integral nas EEEPs, o/a professor da EEEP de Redenção argumentou a seguinte questão:

É notório o empenho dos educadores em relação a formação dos alunos, pois como a escola é em tempo integral e integrada há uma maior necessidade de atenção, pois aqui nos preocupamos na formação profissional, pessoal e social dos alunos. Aqui eles são trabalhados em todas as esferas da vida (PROFESSOR/A 6).

Percebe-se a partir da fala docente que o fato da escola está integrada, essa já desperta um caráter peculiar, sugerindo várias possibilidades de ensino por conta do tempo e pela premissa da EEEP de formar nas diversas áreas. A concepção de formação integral nesse aspecto revela o modelo da escola como uma direção, tanto pela característica da modalidade de ensino como pelo tempo investido, por parte do coletivo de professores/as em intencionalizar práticas nesse sentido.

Alguns/as professores/as apresentaram impactos que sugerem o caráter complexo de trabalhar e articular uma formação integral mediante suas experiências. Sendo a própria rotina de tempo integral que causa um impacto pelos turnos de disciplinas e conteúdos ministrados pelo docente e associado pelo estudante, a questão das dualidades de ensino, entre técnico e base comum curricular, que também gera um impacto na dinâmica de formação e na própria perspectiva do estudante em conciliar as atribuições.

O/a professor/a 8 que atua há 6 anos na EEEP de Redenção sobre essa questão comentou:

A formação profissional pela EEEP causa um grande impacto porque aqui os estudantes são trabalhados na mesma dinâmica que precisam ser inseridos no mercado de trabalho como na inserção da faculdade. Eles passam a ser responsáveis por sua carreira e trabalhados para a vida profissional (PROFESSOR/A 8).

Alguns docentes/as apontaram que o trabalho de formação integral mais intensificado na EEEP de Redenção ocorre nas atividades extra-sala e por meio de momentos interdisciplinares, como eventos externos a dinâmica de sala de aula em que discorre sobre projeto de vida e atividades do PDDT.

Para outros/as docentes, como no caso do Professor/a 13, as experiências de formação integral são vistas de modo mais intensificado na própria articulação da disciplina de formação cidadã e de empreendedorismo, pois tanto integra os/as docentes de outras áreas a

trabalhar assuntos mais amplos, como para os/as estudantes, em integrarem com seu lado pessoal e pensando sua vida enquanto cidadão e futuro profissional.

A esse respeito, o professor/a 6 que atua há 4 anos na escola corroborou com essa visão:

A formação na escola é estratégica já que não trabalhamos somente o que está na grade curricular, que são as disciplinas da base comum, mas também trabalhamos com a base diversificada, fazendo com que os alunos se conheçam e reconheçam a partir do projeto de vida e do mundo do trabalho (PROFESSOR 6).

O professor/a 5 destaca que as articulações na escola são bem intensas pela dinâmica de ensino e que por si só já promove essa integração de sentidos de formações. Ele/a atentou que: “Além de profissionais dedicados, temos uma grade curricular diversificada, com mundo do trabalho, projeto de vida, que visa formar o aluno integralmente no social, cognitivo e lado humano dele” (PROFESSOR/A 5).

A média dos/as docentes/as da EEEP de Redenção destacaram que as disciplinas que envolvem o projeto de vida e formação cidadã muito complementam as ações realizadas por meio das áreas específicas, promovendo o trabalho do lado pessoal, social e cidadão do estudante.

O/a professor/a 14 disse que o PDDT é uma das ferramentas que permite essa articulação, porque integra as experiências de docentes aproximando da realidade do estudante.

O professor/a 7 afirma que o diálogo entre os projetos pedagógicos, as disciplinas diversificadas<sup>18</sup>, permite o/a docente sair de sua zona de conforto, permitindo uma maior relação de formar os/as estudantes nas áreas diversas. Ele/a destacou sobre o trabalho na escola:

Além de atender a uma necessidade de desenvolvimento econômico, também garante uma formação acadêmica de

---

<sup>18</sup> As disciplinas diversificadas aqui são entendidas como as que versam pela atuação do/a professor/a em outras áreas de conhecimento sem ser a sua de formação, como a participação do Projeto Diretor de Turma, o Projeto de Vida, Formação Cidadã e Mundo do Trabalho (Com a TESE e TEO e Empreendedorismo).

qualidade. O jovem que deseja ingressar no ensino superior terá ótimas condições, ao mesmo tempo em que pode conseguir inserção mais favorável e imediata no mercado de trabalho (PROFESSOR/A 7).

A experiência de formação integral na EEEP de Redenção foi apresentada como algo construído a partir da ação docente, dos projetos pedagógicos trabalhados na escola e pela integração das áreas em disciplinas específicas, como é o caso da Formação Cidadã e o Empreendedorismo.

Com certa regularidade, os/as entrevistados expuseram que as experiências de formação integral é evidente por meio das disciplinas diversificadas, por eventos que envolvem tanto a parte técnica, com a Feira das Profissões<sup>19</sup>, como da parte cidadã, como é o caso da Campanha da Fraternidade, Carnaval, Consciência Indígena e Negra.

Alguns/as docentes relataram que as práticas de ensinar em áreas integradoras fazem um trabalho de interligação de conteúdos, com a experiência de formação dos/as estudantes.

Referente a EEEP de Redenção, a regularidade dos/as docentes apresentaram que as experiências de formação integral ocorrem ao longo de todo o ano e por meio de práticas específicas docentes, bem como na relação interdisciplinar trabalhada na escola.

O/a professor/a 15 considerou: “Quando a gente entra na proposta das EEEPs já sabe que é um contexto diferente e aqui estamos formando o/a aluno de modo diferenciado, tanto pelo tempo como pelo sentido de formar que é o técnico e um cidadão com várias percepções, não só das áreas mais específicas como Português e matemática”.

A partir das experiências de formação integral apresentadas pelos/as docentes da EEEP de Redenção, nota-se que a construção de formar integralmente o/a estudante lida constantemente com diálogo de áreas, um tempo específico para integrar os saberes necessários pra formação. Os/as professores/as tem uma concepção coerente do que se entende por formação integral e sabem da importância da categoria trabalho na dinâmica e movimento pedagógico construído na escola.

Sobre as concepções e experiências de formação integral na EEEP de Pacatuba, O/a professor/a 18 traz uma interessante perspectiva quando aponta que muitas vezes essa é

---

percebida como secundária na experiência de ensino profissionalizante tradicional, de modo que na experiência da EEEP ele disse haver um projeto mais consolidado e diferenciado com as disciplinas diversificadas.

O/a docente descreve: “Na base diversificada e nos momentos de interdisciplinaridade percebemos que a formação em base comum é também vista como importante tanto pelos alunos como também pela gestão, tanto que a base comum e a técnica se ajudam em várias vertentes” (PROFESSOR/A 18).

Para o entrevistado/a o diálogo é o elo que permite a integração por conta do projeto está em constante construção mediante a experiência vivenciada.

O/a professor 24 corrobora com essa concepção quando diz que no contexto da EEEP não é só colocar as duas modalidades de ensino no turno de tempo integral, ele/a salientou que as experiências de formação integral vão além da forma e a articulação pelos/as docentes é importante na consolidação do projeto. O/a professor/a concluiu dizendo: “As vezes as tomadas de decisão já vem de cima pra baixo, desde a secretária de educação até o professor, mas sempre existe o diálogo pra no final focar no aprendizado do aluno tanta da parte técnica como das disciplinas da base comum” (PROFESSOR/A 24). Esse/a mesmo professor/a salientou que são nas disciplinas diversificadas que a realidade é mais evidente.

Para alguns/as entrevistados/as da EEEP de Pacatuba, foi apontado que a formação integral na escola tem se consolidado pela integração de áreas e pelo entendimento de formar o/a estudante em seu sentido completo e na visão do/a profissional que se quer construir.

De acordo com suas falas: “A formação integral ocorre nos projetos escolares desenvolvidos ao longo do ano, bem como nas disciplinas da parte diversificada (Projeto de vida, mundo do trabalho, empreendedorismo e formação para a cidadania)” (PROFESSOR/A 26).

O professor/a 21 diz: “Através da grade curricular oferecida em inclusão de algumas disciplinas diversificadas, através da parte técnica, o aluno termina o ciclo com noções do mercado de trabalho e da vida” (PROFESSOR/A 21).

O/a docente 23 ponderou que a possibilidade do/a profissional a lecionar outros conteúdos a partir de disciplinas diversificadas e trabalhar na experiência do PDDT amplia a

relação de uma formação integral, apontada por esse como importante no ensino de jovens de hoje, ele/a segue: “Quando construímos nossa matriz curricular e buscamos com ela uma ligação com os cursos da base técnica. É um desafio grande. A disciplina projeto de vida e mundo do trabalho e empreendedorismo fazem essa relação se fortalecer e ser mais fácil na EEEP” (PROFESSOR/A 23).

Alguns/as professores/as destacaram que a tarefa de uma formação integral no contexto do ensino profissionalizante integrado a base comum de tempo integral merece um esforço por parte da ação docente e do trabalho pedagógico coletivo pra proporcionar ao estudante o suporte por conta de tantas atribuições.

O/a professor/a 22 destacou que a cooperação entre as áreas é uma mola importante de formação para os/as estudantes, na medida em que a escola em alguns momentos tem que se adaptar a dinâmica do curso técnico. Ele/a apontou:

A dinâmica da escola é construída na proposta de possibilitar a relação entre os 2 aspectos (técnico e base comum curricular). A relação se intensifica na 3ª série quando os estudante deixam a escola para atividades do estágio, isso é desafiador pra conciliar tanta informação da base comum e técnica (PROFESSOR/A 22).

Sobre esse aspecto, o/a professor/a 20 considerou que formar estudantes num contexto de tempo integral permite uma intensificação de propostas pedagógicas e amplia mais o diálogo com esses estudantes, na medida em que: “Por ser uma escola com um tempo maior, a instituição tem maior espaço pra interrelacionar a ação docente, os projetos pedagógicos e na cooperação das áreas da base comum e técnica” (PROFESSOR/A 20). O/a entrevistado/a salienta que o esforço gerado na escola permite uma formação de modo mais cooperativo e de modo mais sistemático, pelo tempo que se pode trabalhar projetos mais específicos.

Outros/as docentes destacam que a dinâmica de ensino integrado por si só já é um esforço de formar integralmente os/as estudantes, na medida em que o contexto da escola adapta a rotina do estudante a um contexto de atribuições e de posições para o ensino que está sendo realizado na EEEP.

O/a docente 16 argumenta: “Como resultado da formação, temos alunos técnicos mais preparados pra os desafios do mercado, em virtude de todo um contexto de pressão, desafios e cobranças e disciplinas que os alunos passam por três anos” (PROFESSOR/A 16).

A dinâmica da EEEP de Pacatuba é composta por uma série de atividades em que os/as docentes definem que é perceptível a experiência de formação integral. Alguns professores/as destacaram que a integração entre ciência, tecnologia e cidadania se faz de modo constante a partir dos diálogos entre profissionais e entre as áreas e por meio de projetos interdisciplinares. O Professor/a 21 pondera: “Existem muitos momentos onde existe o diálogo entre educação e trabalho, na unidade são feitas reuniões, momentos de reflexão sobre o desenvolvimento do que temos feito. O diálogo é fundamental em uma EEEP sabe” (PROFESSOR/A 27).

Do mesmo modo como apresenta o/a professor 21. Ele/a disse: “Através do dialogo entre os membros da equipe e direção da escola. Durante a interdisciplinaridade entre as disciplinas ministradas na escola a gente percebe que existe uma possibilidade de fazer um projeto conjunto” (PROFESSOR/A 21).

Alguns/as professores/as listaram que os projetos extra-sala são importantes fatores que possibilitam a articulação entre áreas e possibilitam uma perspectiva de formação integral dentro da EEEP, assim sustenta o/a professor/a 28: “Aqui tem vários projetos, a feira de ciências, a gincana matemática, projetos da consciência negra, entre outros envolvendo a base técnica como a feira das profissionais importante demais pra a integração das áreas” (PROFESSOR/A 28).

Trazemos as reflexões de Frigotto e Ciavatta (2012) quando os/as autores ao discorrerem sobre as concepções geradas para o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante apontam os desafios de diálogos que são elementares na articulação. Tanto de áreas como na relação dos/as profissionais que irão construir as experiências de integração. Salientamos, que o diálogo e o objetivo bem consolidado do que se pretende construir a partir da formação na escola muito auxilia na construção de um projeto pedagógico que adere a uma perspectiva de formar integralmente estudantes.

Nota-se que mediante as falas apresentadas é percebido várias possibilidades de diálogos e projetos pedagógicos como tentativas de ampliar a integração entre a formação. Problematizamos quais os limites dos diálogos ao levar em conta o tempo, a dinâmica das duas modalidades de ensino e a área de atuação de cada profissional. É notável que o trabalho

docente nas EEEPs torna-se mais intenso mediante disciplinas diversificadas e os projetos que precisam ser apropriados por esses/as profissionais.

Seguindo a exposição da pesquisa na EEEP de Pacatuba, uma significativa parcela dos/as pesquisados/as da EEEP deste município relataram que as experiências de formação integral são mais diretas quando se trata da área de humanas.

Alguns/as docentes apontaram que no ano letivo as atividades realizadas pela área das ciências humanas foram as que tiveram um maior alcance com questões que para eles/as são entendida com uma concepção de formar humanamente os/as estudantes e sendo assim numa concepção integral.

O/a professor/a 20 defendendo o papel das ciências humanas dentro do projeto da EEEP destacou que o eixo das humanidades é importante pra fazer essa interlocução sendo que o/a estudante já passa o dia todo na escola, tem a pressão para a área técnica e precisa estar em constante contato com a realidade que está inserido, entender essa realidade e intervir nela.

O professor seguiu sua reflexão, dizendo: “O papel das disciplinas de humanas acontecem pra fomentação crítica do futuro cidadão, tem o papel de formar indivíduos críticos e conscientes dentro da sociedade e na futura profissão que desempenhará a partir do curso técnico que escolheu” (PROFESSOR/A 20).

Da realidade da EEEP de Pacatuba o/a docente 22 argumentou sobre esse assunto: “Existe a tentativa de exercer uma integralização das demais áreas com a de ciências humanas em atividades temáticas, em especial durante eventos comemorativos como a semana do orgulho indígena e da consciência negra” (PROFESSOR/A 22).

Tecendo uma crítica a um maior diálogo entre as demais áreas, o/a docente 29 relatou que nos momentos de culminância é que são percebidos os/as diálogos, mas no sentido de amostra dos resultados discutidos. Ele considerou: “Acabamos de realizar a semana de humanidades, envolvendo atividades sobre o dia da consciência negra. Apesar disso, são iniciativas restritas á área de ciências humanas, falta a cultura de trabalhar esses assuntos de modo coletivo” (PROFESSOR/A 29).

Conforme considera Gadotti (2009), as experiências de formação integral na educação devem levar em consideração a gama da complexidade que envolve o sistema de ensino, sendo as propostas curriculares, o trabalho docente, a apropriação dos projetos pedagógicos, bem como a realidade de cada ambiente escolar.

Aqui destaca-se que ao sugerir as ciências humanas como um aporte mais direcionado para construção de formar integralmente os/as estudantes, é percebido que é relegado a uma área específica esse trabalho de formação. Em nosso entendimento todas as áreas de conhecimento possuem um sentido pedagógico para a composição desse/a profissional e estudante que passará a aperfeiçoar as suas dimensões num sentido completo. Todas as áreas tem sua parcela importante para o formar a integralização de sentidos nos/as estudantes. Com os projetos de disciplinas diversificadas, os docentes têm uma dupla conciliação em dialogar com a categoria de formação integral na escola.

Salientamos que as concepções e experiências de formação integral na EEEP de Redenção e Pacatuba evidenciam um modelo que está bem definido por parte de uma hierarquia, mas que os/as docentes tem construído também mediante as interações e o movimento das experiências vivenciadas no contexto da escola.

Encontram-se algumas perspectivas dessa integralização: a) o discurso de responsabilização discente pela apropriação de conteúdos para formar pra o mercado e pra universidade; b) a atenção ao trabalho docente pela “peculiaridade” das EEEPs; c) o caso de uma maior possibilidade de integração na área de humanas d) uma concepção mais inclinada para o mercado de trabalho; e) a percepção do tempo das escolas em trabalhar de modo mais aprofundado projetos pedagógicos a partir de disciplinas diversificadas; f) momentos de rupturas disciplinares; g) uma concepção consolidada e humanística da multidimensão de formação dos estudantes mediante suas visões de vida.

Nota-se que alguns/as docentes possuem uma concepção bem consistente do que entendem por formação integral atrelando uma similaridade com modelos de omnilateralidade que leva em consideração o aperfeiçoamento humano e científico dos/as estudantes.

É perceptível também que os/as docentes tem uma clareza do que é proposto nas EEEPs e apresentam essa experiência como algo bastante estratégico, visto a relação do estudante que está sendo formado em vários sentidos, mediante disciplinas, projetos e intenções por parte da escola e o diálogo com o mercado de trabalho.

#### **5.4. A Formação Para o Mundo e Mercado de Trabalho: Estratégias e Concepções Docentes Sobre o Ensino Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio.**

Os debates mais contemporâneos sobre a educação no Brasil tem apresentado essa na esteira de uma série de intenções estratégicas. Em alguns casos a colocam como mola propulsora de expansão, desenvolvimento e numa relação mercadológica, bem como a integram a uma série de medidas para elevar o índice econômico, particularmente em diálogo com o setor empresarial. A escola nesse caso é percebida como um campo de preparação e qualificação de sujeitos para compor o quadro de profissionais em diversas especialidades.

A esse respeito, Gentili (1995) argumenta que os debates entre a educação e trabalho estão sugerindo pensar a escola não somente como um escopo de formação para a vida cidadã e adulta, mas para a relacionamento imbricado com o mercado e com a preparação de jovens cada vez mais especializados e multifacetados para o mercado que carece de mão de obra exigente por “competências”. As políticas educacionais recentes no Brasil tem sido polemizadas por esses embates.

O autor problematiza algumas questões:

Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de ‘custos’. A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de educar ‘para a cultura do trabalho’; o que, em bom português, quer dizer ‘educar para a cultura do mercado’. Os termos ‘eficiência’, ‘produtividade’, ‘produto educativo’, ‘rentabilidade’, ‘custo da educação’, ‘competição efetiva’, ‘excelência’, ‘soberania do consumidor’, ‘cliente-aluno’, etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica (GENTILI, 1995, p. 158).

Com tantas intenções por parte de uma agenda neoliberal, a configuração recente sobre o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio no Brasil tem colocado cada vez mais em discussão o próprio entendimento do que é o trabalho levando em consideração o sentido humano, social, científico e tecnológico que podem ser contemplados por a categoria na educação.

As articulações nessa modalidade colocam a formação integral como uma realidade cada vez mais repleta de significados, sendo que o trabalho nessa conjuntura precisa ser percebido como processo educativo na proporção em que diversas reordenações pedagógicas/ docentes, são capazes de sustentar uma definição dessa categoria e construir diversas possibilidades na construção do/a profissional reflexivo de sua atuação e de suas potencialidades.

A formação para o trabalho na educação contemporânea precisa ser entendida como processo e não simplesmente como uma apropriação de aptidão de requisitos laborais tomando como finalidade de ingressar e se fixar no emprego.

Ribeiro (2003) contribui com a concepção de pensar essa perspectiva sobre a reordenação na educação quando argumenta:

Hoje não se discute mais a educação somente para o trabalho, mas a educação integral do homem para o trabalho e para a cidade. À medida que o conhecimento passa a ser o elemento-chave do novo paradigma produtivo, a transformação educacional torna-se um fator fundamental no desenvolvimento dos seus requisitos básicos: capacidade inovadora, criatividade, integração e solidariedade. Uma nova abordagem para a educação traz implícita a necessidade de uma nova organização institucional, ou de uma reformulação de papéis dos atores envolvidos no processo da educação (RIBEIRO, 2003, p. 227).

Marx (1995) argumenta que o que diferencia o trabalho humano é a capacidade de consciência, intencionalidade e valor empregado a ação desempenhada no trabalhar. Desse modo é entendido que a categoria por si só já apresenta o caráter educativo.

Nos modelos contemporâneos a partir das diversas transformações estatais, políticas, ideológicas e sociais, o trabalho atualmente tem sido apresentado como opção de desenvolvimento voltada para uma palavra: A empregabilidade (MORAES, 1998; FRIGOTTO, 2001).

As transformações ocasionadas pela integralização do ensino profissionalizante com o ensino médio e as tensões para um projeto de formação integral expressas desde a reformulação da LDB (BRASIL, 1996) até as reorientações pelos PDE (BRASIL, 2010) e os PCNs (BRASIL, 2013), evidenciam o mundo do trabalho como uma

realidade necessária no contexto do ensino médio, mediante a multidimensão pedagógica que esse pode desempenhar nessa etapa de ensino.

É evidente que diversas propostas já têm sido apontadas como elemento chave de transformação do ensino médio, apontado por alguns/as autores e autoras como um dilema que precisa ser transformado. (SAVIANI, 2008; REGATTIERE e CASTRO, 2010; PAULANI, 2006; PARO, 2001; FRIGOTTO, 2001). Com a conjuntura atual o trabalho surge com grande presença dentro das agendas políticas que percebem a categoria o seu caráter educativo/pedagógico.

Duas concepções sistematizam as reflexões aqui apontadas: a primeira delas, o mundo do trabalho. Entendido como princípio educativo, e sua relação pedagógica de formação para a vida, atrelada a uma concepção de aperfeiçoamento dos/as estudantes que podem encontrar na categoria trabalho um dos vários fundamentos para exercitar experiências de amadurecimento e crescimento pessoal/profissional e pra cidadania. Esse se apresenta como processo na formação.

Sobre outro ângulo, o mercado de trabalho que pode ser também entendido como finalidade de formação mediante o tratamento de “mercadoria”. Nessa concepção ocorre uma apropriação de técnicas para se diferenciar no mercado de emprego e a aquisição de “competências” exigidas por parte de um setor empresarial. Uma corrente da literatura problematiza as duas visões e a distinção entre mundo/mercado de trabalho (MOURA, 1998; FRIGOTTO, 2001, KUENZER, 2004; MOLL, 2009, CIAVATTA, 2005).

As duas vertentes acima influenciam uma série de posicionamentos a partir da realidade vivenciada nas EEEPs, na medida em o eixo da cidadania e mundo do trabalho estão sendo constantemente construídos e concebidos pelos/as agentes sociais que compõem a escola.

O ensino profissionalizante integrado ao ensino médio nesse caso, amplifica os debates na proporção em que alguns/as docentes entendem as pressões por parte do discurso de empregabilidade vivenciada na composição das EEEPs e as possibilidades de formação integral pelo mundo do trabalho.

O professor/a 19 destaca: “Toda a formulação de regras e o regulamento da escola baseia no âmbito do trabalho, ao aluno é exigido o comprometimento e a dedicação, assim como a postura e perfil de futuros trabalhadores”. Entende-se pela fala do/a

docente que o trabalho é que reorienta a dinâmica, posição e a finalidade do que é pensado como “perfil” de estudantes futuros trabalhadores/as.

Mediante os resultados das entrevistas foi apontado por alguns/as docentes que o diálogo entre o trabalho e educação ocorre fundamentalmente na experiência dos cursos técnicos, sendo que para alguns/as a integralização é movida pela dinâmica do técnico.

O/a professor/a 26 salientou que coexiste uma grande expectativa por parte de docentes/as, gestores/as, pra área técnica ser consolidada. Para ele/a o mundo do trabalho é mais perceptível no que tange a base dos cursos. Consolidando esse posicionamento ele/a disse: “A relação entre educação e trabalho se dá na medida em que as disciplinas da base técnica e da base diversificada fornecem subsídios à atuação do indivíduo como aprendiz (no estágio) e como profissional (no mercado de trabalho)” (PROFESSOR/A 26).

Os/as professores/as vêem o projeto realizado nas EEEPs como uma estratégia de formação na medida em que alguns/as relacionam o diferencial da formação, a oportunidade de cursos específicos e o trabalho da base comum curricular integrada a base técnica, como uma importante possibilidade para os/as estudantes obterem “sucesso” nas escolhas pós-ensino médio.

O/a professor/a 17 reflete: “Esse diferencial de sair do ensino médio já qualificado e apto a ingressar no ensino superior, é uma das maiores vantagens nas profissionais” (PROFESSOR/A 17).

É evidente que nessa composição a educação e trabalho contemplam uma apropriação do/a estudante para atuar nas experiências relacionadas ao mercado. A formação integrada em alguns caso corre o risco de ser percebida como uma etapa direcionada unicamente para a apropriação de técnicas e habilidades para um padrão orientado pelos setores mais voltados para uma composição de mercado e de capital humano.

Com a fala de alguns/as professores/as é possível perceber que a relação do trabalho e a composição profissional pelo técnico, muitas vezes aparece como um estágio acima da etapa da base comum curricular, tomado a importância dos dois processos dentro da conjuntura de uma formação integral.

Regattiere e Castro (2010) ao discorrerem sobre a organização do currículo integrado problematizam que é de suma importância a reflexão feita desde a sistemática

pedagógica até a apropriação docente de entender que o trabalho nesse caso não se submete aos interesses do capital, mas é percebido em seu caráter pedagógico.

O/a professor/a 20 sustenta que a EEEP tem uma missão de fomentar subsídios de olhares para esse estudante enxergar a importância da educação e do trabalho também que são os caminhos que resumem o futuro do jovem quando terminar a formação. Ele/a conclui apresentando que: “A relação acontece em todos os momentos no cotidiano da escola. As atividades sala e extra sala permitem que o aluno perceba seu futuro quando terminar o ensino médio” (PROFESSOR/A 20).

Os/as professores de ambas as EEEPs assimilam que o mercado influencia demais a dinâmica da escola, sendo que no momento da pesquisa, alguns/as evidenciaram que o projeto da EEEP desempenha um maior contributo pra o mercado local por questão de diálogo em que se tem de formar profissionais para atuarem na própria composição em que a escola está situada e a escolha dos campos de estágio refletem a intenção.

O professor/a 3 ponderou a esse respeito: “Vejo que esse projeto das EEEPs propõe a capacitação técnica aos municípios alvo da ação, garantindo técnicos e profissionais bem qualificados para a população” (PROFESSOR/A 3).

O/a professor/a 25 de Pacatuba relacionou o desenvolvimento da escola no município, por conta dos cursos oferecidos e pela grande parcela de jovens que já estão atuando em diferentes setores locais. Esse/a docente salientou: “É importante a formação integral promovida aqui na EEEP pra mercado de trabalho local pra que os jovens quando terminarem o básico não fiquem ociosos” (PROFESSOR/A 25).

O professor/a 20 relacionou as propostas da escola apresentando o ensino profissionizante como um eixo que permite uma maior possibilidade para os/as estudantes compreenderem as configurações do mercado de trabalho local. O/a professor destacou: “Como instituição formadora as EEEPs tem o papel importante de formar novos cidadãos e trabalhadores que são essenciais na dinâmica de hoje em dia” (PROFESSOR/A 20).

Em ambas as escolas foi apresentado as experiências de integralização de áreas apontando a relevância de maturidade e de responsabilização dos/as estudantes no que se refere as escolhas dentro e quando saírem da escola.

O discurso neoliberal inserido na escola tem colocado a intenção cada vez mais específica da preparação para o mercado de trabalho como mecanismo de superação de

dilemas e desigualdades estruturais na história brasileira (MARQUES, 2016) . Ressaltamos o que Frigotto (2011) reflete, destacando que o campo educacional marcado pelo vestígio neoliberal na educação ultimamente tem agregado o modelo de escola-empresa tencionando cada vez mais a formação para o mercado de trabalho. O autor expõe que esse é o desafio da escola contemporânea, a superação de um modelo empresarial dentro do cenário educacional.

É evidente que no contexto contemporâneo se faz necessário uma escola que de fato proponha formação integral, levando em conta a formação técnica, científica, mais também artística e social/ cultural dos estudantes numa aproximação do modelo de escola unitária proposta por Gramsci<sup>20</sup> (1968).

Aqui entende-se que o mundo do trabalho é um ótimo caminho pra pensar a formação multidimensional dos/as jovens. Ao serem formados/as numa experiência de integralidade que tem uma relação proximal com o trabalho, esses/as podem desenvolver uma concepção multidimensional e reflexiva-crítica da realidade social em que estão inseridos, e a partir dessa percepção, criar diversas possibilidades de futuro recriando entendimentos sobre o próprio trabalho distanciando a visão segregadora desse com a empregabilidade.

O discurso refletido por meio de algumas falas dos/as pesquisados/as evidenciam a defesa do ensino deste tipo, lastreando a fala dos docentes na visão mais ampla de uma escola que “ao mesmo tempo” volta-se a formação para o trabalho.

O professor/a 10 considerou que o diálogo entre educação e trabalho na escola se faz de modo espontâneo porque a dinâmica da escola é essa. A distribuição das disciplinas, o tempo integral, a variedade de docentes são fatores que dão a possibilidade do diálogo, de acordo com esse/a docente, ele/a diz: “A importância aqui é de compromisso com os alunos fazendo com que eles se tornem mais maduros mesmo que não tenham idade suficiente. Eles conseguem fazer uma ponte entre os estudos da base comum curricular com o curso escolhido por eles” (PROFESSOR/A 10).

Alguns/as professores/as associaram a questão do mundo do trabalho correlacionando as necessidades e pressões geradas pela conjuntura atual de escolha dos/as estudantes quando terminarem o ensino médio, apontando que o ensino médio integrado

---

<sup>20</sup> Gramsci (1968) entende que escola unitária é o espaço de apropriação de bases humanísticas e técnico-profissionais de intelectuais orgânicos que modificariam as realidades e estruturas desiguais na sociedade que historicamente é desigual e privilegia a uma elite dominante em detrimento da classe trabalhadora. No contexto da Itália Fascista pelo autor se faria necessário uma escola no teor politécnico.

possibilita um maior foco de direção quando apresenta bases necessárias pra escolhas entre ensino superior e no que se refere ao mercado de trabalho a partir dos cursos técnicos.

A aquisição de técnicas e habilidades é elementar no processo de ensino profissionalizante. Contudo, estamos lidando com uma configuração de eixos que tem como propósito o formar integralmente o público estudantil. No contexto apresentado percebe-se que os/as professores/as a mediante algumas expressões tem muito claro a percepção do mercado que requer competências e a escola lida com essas pressões também.

O/a docente 22 diz que a dinâmica da escola coloca os/as alunos/as pra pensar sobre o futuro: “Quando se fala em mercado, nos alunos tem a oportunidade da profissionalização a partir do teórico e do prático com os estágios, oportunizando uma possível contratação pelas empresas. Para o ensino superior uma possível descoberta de aptidões por determinadas áreas” (PROFESSOR/A 22).

Nesse caso é perceptível o papel de responsabilização por parte do/a estudante na apropriação dos requisitos entendidos como caminhos gerados para o trabalho. A forma como se apresenta a categoria apresenta esse como um finalidade e não como processo. Da mesma maneira a base comum como a aquisição de conhecimentos para a inserção no ensino superior.

O que está sendo proposto aqui é a reflexão do ensino médio não somente tomando como marco as pressões por parte de setores externos, como ensino superior e mercado de trabalho. Contudo, o refletir o processo de formação do/a estudante toma esse/a numa apropriação reflexiva com a finalidade pedagógica desse perceber a realidade e contexto social e se perceber humanamente falando na configuração de um ensino que seja horizontalizado e que permita diálogos diversos em situações diversas da vida.

Sabe-se que trabalhar os eixos citados também influencia na percepção e no próprio trabalho docente que se modifica mediante as intenções geradas pelo ensino. Compreendemos que os/as professores/as estão também apropriando de discursos, pressões que são relegadas ao ensino nas EEEPs.

Para alguns/as docentes o diálogo entre tantas intenções de ensino muitas vezes coloca uma preocupação, por questão de resultados, e para alguns/as docentes foi apontado que a adaptação a dinâmica da escola em atribuir resultados a nível Enem e mercado de trabalho muitas vezes apresenta algumas fragilidades, mas é apresentado o próprio trabalho docente como solução.

Foi o caso do/a professor/a 28 que ressaltou: “Olha é uma tarefa as vezes difícil, mas trabalhamos destacando a importância de ser um bom profissional. quando a prioridade do aluno é o mercado de trabalho e o enem, quando ele quer focar no ensino superior” (PROFESSOR/A 28).

Já o professor/a 14 considerou: “O trabalho de formar com a finalidade do aluno ter um bom desenvolvimento no mercado de trabalho e obter sucesso no Enem é um grande desafio porque os professores tem que intensificar a ação interdisciplinar”.

O/a docente 15 da EEEP de Redenção ressaltou que a integralização e o mundo do trabalho é estratégica ponte de formação porque além de ampliar as possibilidades pra os estudantes, trabalha nos professores/as o olhar pra realidade cada curso, de cada série e pra os projetos de integrar esses alunos a uma inserção na universidade como terem bom desempenho nas atribuições técnicas, como o estágio .

Ele/a disse:

A uma construção coletiva do que é o mundo do trabalho. Aqui os professores, os diretores de turma, a coordenação pedagógica e técnica procura apresentar propostas que despertem nos alunos um ambiente educativo e que eles saiam prontos pra o mercado e pra universidade (PROFESSOR/A 13).

Noutro caminho, o professor/a 19 considera que a reflexão sobre o mundo do trabalho se entende para o ensino de formação técnica na medida em que a base dos cursos técnicos já trabalha a dinâmica de trabalho e apresenta a configuração do mercado e as possibilidades de atuação: ele/a considera: “É importante esse diálogo pra dar aos alunos uma formação e prepara-los pra o mercado de trabalho que carece de profissionais capacitados” (PROFESSOR/A 19).

Alguns professores/as associam a realidade do ensino profissionalizante ao ensino médio como estratégico mediante os diversos resultados obtidos ao longo da criação e

expansão das EEEPs e pelas premissas de inserção no ensino superior e na base técnica escolhida pelos estudantes.

O/a professor/a de Pacatuba, relacionou o tempo de inauguração da EEEP e quantos alunos já foram formados e estão empregados e em universidades, ele/a apontou: “É importante polo de educação básica e profissional, pois ajuda os alunos e também mostrado bons resultados nos ingressos na universidade e também mão de obra técnica para as necessidades da região” (PROFESSOR/A 18).

Nessa mesma linha de pensamento o Professor/a 13 disse:

O ensino integrado das EEEPs é uma realidade positiva, porque procuramos provocar o interesse dos alunos no futuro. Aqui se tem investimento de tempo pra direcionar os alunos a universidade, a especializar nos cursos técnicos e ampliar a possibilidade de atuar nos campos de mercado. Como resultado a gente ver um número muito bom de alunos cursando faculdade e outros ainda nos campos de estágio que fizeram (PROFESSOR/A 13).

Sobre os aspectos apresentados referente ao mundo/ mercado de trabalho, Paro (2001, p. 38) auxilia a reflexão quando diz que as perspectivas de formação no contexto da educação brasileira devem ser constantemente problematizados a fim de ampliar as possibilidades para os/as estudantes.

O mundo do trabalho e seu caráter pedagógico são elementares na consolidação de uma formação integral que versa por todas as dimensões dos/as jovens em formação. Esse caráter pedagógico que deve ser construído na escola esbarra em muitos dilemas que envolve os diálogos com o mercado e com as pressões muitas vezes direcionadas ao sistema escolar mediante resultados, números, etc.

Entende-se que a construção da articulação do mundo do trabalho em uma perspectiva de formação integral, como é o caso das EEEPs, consolida-se com uma reflexão sobre as categorias, o próprio pensar o trabalho docente e os intuitos de formação preconizadas pelo sistema escolar. Com o movimento de reflexividade do próprio trabalho escolar, entendemos que gestores/as e docentes constroem pontes que possibilitam as relações do trabalho no sentido pedagógico; e podem construir uma formação integrada com uma abordagem critico-reflexiva dos/s alunos/as para pensarem a própria técnica e como essa pode ser um potencial transformador pra a vida adulta.

Para alguns/as professores/as, o discurso de mercado, a aquisição de competências, a priorização para a base técnica, a entrada na universidade e/ou no mercado de trabalho, a aquisição de técnicas pra desenvolver-se no estágio e permanecer no posto de trabalho, refletem que os/as docentes estão conscientes das pressões direcionadas para a finalidade das EEEPs. Alguns desses eixos promove a preocupação por parte de alguns/as.

Contudo é significativo que os/as docentes têm compreensão dos diálogos que compete o trabalho e educação no ensino profissionalizante e dos desafios que esbarram no próprio trabalho docente desses/as.

Frigotto (2011) ao tecer comentários sobre a articulação do ensino profissionalizante aponta que a especialização/ fragmentação e a aquisição de competências requeridas por setores empresariais sem muita, ou nenhuma articulação com a formação humanística e cultural desses profissionais, promove uma reprodução nas formas de pensar o próprio trabalho, na medida em que esse possui um grande potencial pedagógico e permite um avanço em diversos sentidos, não somente econômicos.

O mundo do trabalho utilizado como aporte pedagógico promove uma grande mudança de pensamento para indivíduos críticos e no próprio entendimento transformador que ele apresenta.

Com o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, as transformações podem ser significativas, na proporção em que haja uma reflexividade tanto por parte de docentes, como por os/as agentes sociais que sistematizam e vivenciam a realidade que o mundo do trabalho proporciona.

A qualidade desenvolvida por meio do diálogo do trabalho com a educação é de caráter multidimensional e reflexiva na medida em que se trabalha o humano, o profissional, o científico e também o cultural.

Os seguintes elementos pensados na configuração do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio supõe compreender que o ambiente escolar possui e pode promover transformações na vida de/a estudantes a curto, médio e longo prazo.

### **5.5. O Trabalho Docente com as Intenções de Formação Integral nas EEEPs: Diálogos entre Habitus e Identidades Docentes**

As experiências de pesquisa na EEEP de Redenção e Pacatuba apontam que em ambos os espaços escolares o trabalho docente tem gerado uma série de construções reflexivas referente a integralização. A dinâmica escolar em questão muito influencia na percepção desse/a profissional docente, ao mesmo tempo em que os/as agentes sociais têm desempenhado uma série de influências em um contexto próprio que se relaciona com a formação integral pelo mundo do trabalho e a cidadania.

Disposições sociais construídas pelos/as professores/as desempenham aspectos próprios na medida em que esses/as agem conforme as dinâmicas em que estão inseridos (LAHIRE, 2004) e configuram significados mediante uma série de características próprias (BOURDIEU, 1983).

Nesse caso, compreendemos os/as docentes em diálogo com a construção do saber a partir de um conjunto de relações e processos, na proporção em que: “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 45).

Identidades docentes são reformuladas mediante a dinâmica de cada escola e contexto social (DUBAR, 2005). A interação dos/as profissionais no contexto das EEEPs revela que esses/as têm afinado as suas identidades e o próprio entendimento do trabalho que é desempenhado nas experiências das escolas.

As configurações que estão sendo construídas desde 2008 nas escolas inserem os/as docentes a uma série de questões que apresentam a experiência social como uma realidade retratada e, por esse movimento, é percebido que esses/as profissionais conceituam sentidos mediante suas trajetórias como o tempo de trabalho, o tempo de atuação na EEEP, a área de concentração, a relação com os projetos pedagógicos, a ministração de disciplinas diversificadas, etc.

Todos os eixos citados expressam bem como os/as professores/as possuem uma concepção da realidade vivenciada e quais impressões o projeto que integram corroboram pra o entendimento e reflexividade do próprio trabalho docente.

A exemplo, o/a professor/25 que começou a atuar há 1 ano. Ele/a considera: “Esse novo modelo de escola veio ampliar a minha relação com minha área e me despertou a ser professor. Com um currículo que lidamos aqui, é estimulante buscar ampliar didáticas e aperfeiçoar nossa própria ideia do que é ser professor”.

A configuração de integralização do ensino profissionalizante com o ensino médio tem evidenciado uma série de perspectivas que colocam a modalidade de ensino atrelada também a própria interpretação e os significados por parte de alguns/as docentes em refletir sobre suas identidades e sobre as interpretações do que é o seu trabalho no contexto contemporâneo de ensino que muito dialoga com a pedagogia por resultados e com a perspectiva dada pelas avaliações externas.

As EEEPs são apresentadas também como novas etapas e desafiadoras alternativas para os/as docentes em expandirem a atuação, e sendo assim, o que é percebido é que as experiências das escolas têm despertado a atuação desses/as profissionais, tendo em vista suas trajetórias.

O/a professor/a 15 é categórico: “Olha a gente percebe que a educação aqui no Estado vai ser nessa dinâmica, então quando vi a possibilidade de vir pra cá, encarei como um desafio pra expandir minha ação como professor e logo ficar adaptado a realidade do ensino médio”.

O/a professor/a 3 no mesmo caminho respaldou:

Com tanta possibilidade de formação no mercado de hoje, aqui eu percebo uma maior possibilidade de diferenciar e ampliar minha didática como professora. Posso aperfeiçoar a minha atuação já no que vai ser o ensino daqui a um tempo. É um grande diferencial pra minha carreira (PROFESSOR/A 3).

Já o/a professor/a 7 considera que sua experiência como docente passou ganhou um caráter peculiar na própria dinâmica da EEEP: “Comecei a me conhecer professor nessa dinâmica da escola. Fiz o curso pra atuar em outra possibilidade, mas aqui atuo tanto com a prática como tenho trabalhado ser professor, essa experiência é única”.

Os/as professores/as mediante a realidade em que vivenciam possuem uma reflexividade do processo de transição e quais os impactos gerados pela mudança da integralidade de currículos, para sua atuação particular e pelo modo em que enxergam o cotidiano. É notável que as escolas são encaradas como uma diferença tomada a percepção para a carreira e atuação dos/as entrevistados/as.

As identidades profissionais se constroem a partir desse processo de significação social, da revisão permanente dos significados sociais e das tradições da profissão sendo expressos também pela própria percepção de ser professor.

Pimenta (2006) auxilia a refletir que cada professor, na qualidade de ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano por seus valores, o modo a situar-se no mundo, de sua história de vida, suas representações, de saberes, suas angústias e anseios.

Todas essas questões apresentadas pela fala dos/as docentes tem gerado uma redefinição e uma prática reflexiva do que é ser docente para alguns/as deles/as dado a dinâmica que são as EEEPs. Perrenoud (2002) a esse respeito define que: “A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares” (PERRENOUD, 2002, p. 43).

É percebido que alguns/as professores/as ao refletir a inserção no contexto das escolas realizam o exercício de se pensar no processo profissional apontando essa atuação como um marco para carreira.

As identidades docentes construídas por alguns/as pesquisados/as estão ligadas também a uma concepção dada a universalização do ensino médio, na proporção que a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) que propõe um currículo balizado por a reorientação do trabalho e da educação como eixos reguladores norteia a relação dos sentidos dados para o ensino médio.

Para alguns/as professores/as essa realidade é evidente na composição de sua atuação, quando sugerem a formação construída na escola tomando como finalidade dois princípios, o ensino superior e o mercado de trabalho. Esse quadro também tem interferido na percepção sobre seu trabalho apresentando uma carga de responsabilização e cuidado na formação dos estudantes nas EEEPs dado os entendimentos da finalidade do ensino médio.

O/a professor/a 23 de Pacatuba, sobre o assunto destacou que ele/a tem tentado ficar mais atento/a essa realidade, porque a dinâmica da escola se move nesses dois pilares.

O/a docente disse que as implicações de não levar em conta essa realidade pode proporcionar: “Formarmos mão de obra barata para os indivíduos se não for bem intencionalizada. Dentro de sua formação técnica, temos que fazer todo um trabalho de convencimento sobre a importância de ir além, tanto pra o mercado como no caso do ensino superior” (PROFESSOR/A 23).

Tomando a totalidade de nossa pesquisa, foi percebido que tantos docentes da área técnica, como da base comum têm uma preocupação no que tange a formação dos/as estudantes no sentido da formação integrada, haja vista a realidade de evidenciar os resultados de alunos inseridos nos dois caminhos apontados ao terminarem o ensino médio.

O/a docente 25 da área técnica salientou a seguinte reflexão:

Aqui eu vejo o seguinte, a escola por ter a intenção de ser integrada, a gente percebe que os professores cada um na sua área tenta aprimorar e despertar o aluno a estar atento tanto pra sua área escolhida como pra ter sucesso na hora do ENEM. É um trabalho conjunto nesse sentido e isso é percebido nos resultados apresentados todo ano (PROFESSOR/A 25).

Alguns/as entrevistados/as refletem que empecilhos são enfrentados quando se pensa o trabalho docente dentro da configuração do currículo integrado. O posicionamento de estudantes sobre as disciplinas, o cronograma de tempo integral, a articulação entre as áreas de atuação, foram apontados por alguns/as como uma realidade que influencia a atuação profissional.

O/a professor/a 14 destacou que a formação pra o mercado de trabalho muitas vezes aparece como um empecilho pela maior “dedicação e atenção” por parte dos/as alunos/as. No mesmo sentido o/a docente 29 ressaltou essa questão: “Uma problemática detectada desde o início da minha experiência é o fato de muitos alunos darem mais

valor pra o ensino profissionalizante, como se fosse superior ao ensino básico”  
(PROFESSOR/A 29).

O/a docente 24 salientou: “Muitas vezes o aluno dar uma importância maior as disciplinas técnicas e deixa de lado a base comum, isso as vezes frustra o trabalho”  
(PROFESSOR/A 24).

O/a professor/a 25 considerou: “Os desafios que vejo é a adaptação ao cronograma invertido dos conteúdos pra beneficiar a base técnica”.

Sobre esse aspecto, alguns/as pesquisados/as apresentaram alguns desafios para o trabalho docente dada a configuração apresentada. O/a professor/a 8 disse que um aspecto que dificulta o trabalho é a própria ligação entre educação e trabalho e a carga horária que amplia a intenção de formação dos/as alunos.

Ele/a disse: “Olha a ligação com essas duas categorias são desafiadoras, porque é preciso relaciona-las, não é fácil focar na base comum curricular e ter disciplinas técnicas. Acaba ficando uma grande escala de disciplinas, entre manhã e tarde”  
(PROFESSOR 8).

O/a professor/a 26 destacou que quando pensa no trabalho desempenhado ele/a logo pensa na responsabilidade de formar os alunos numa perspectiva inovadora, porque a escola precisa de estar em constante atualização de técnicas e de métodos de ensino, para ele/a os desafios para sua atuação docente são: “Promover o ensino de modo lúdico e eficaz, conciliando com as necessidades do mercado de trabalho numa jornada diária de 10h/aula, isso de fato é um desafio e tanto pra nós professores”  
(PROFESSOR/A 26).

Krawczyk (2011) ao problematizar a relação do trabalho docente no contexto do ensino médio contemporâneo reflete que a universalização do ensino médio e a composição entre a educação geral e a educação técnica supõe uma dicotomia que muito interfere na relação do próprio entendimento do que é o ensino médio e claro isso influencia na prática docente.

Para a autora, na proporção em que se avança com a integralidade dos currículos, é percebido que a identidade docente passa a também ser influenciada na configuração

do que é ser professor e no que se refere as atribuições profissionais em um contexto tão complexo que é o ensino médio.

Em nossa concepção o trabalho docente no contexto das EEEPs tem sugerido que alguns/as desses/as têm muito definido quais são as finalidades de formação (Inserção no ensino superior e inserção no mercado de trabalho), e essa definição tem mascarado, como expresso em algumas entrevistas, a percepção de pensar a própria área de atuação e quais os objetivos específicos de cada disciplina no que se refere o currículo e o potencial reflexivo por parte das disciplinas na composição educativa e integral dos/as alunos/as.

Esse mascaramento é resultante da própria dinâmica do ensino médio contemporâneo que tem buscado ganhar um sentido, a partir de objetivos destinados a esse, como aponta Krawczyk (2011, p. 761). A justificativa do currículo e a defesa do projeto das EEEPs pesquisadas balizam uma percepção dos/as docentes em apresentar que o projeto tende a dar certo e tem definido o que se quer ao finalizar a formação.

O professor/a 17 considerou que o aspecto que focaliza e até modifica as intenções do trabalho docente na configuração da formação integral é a questão dos resultados. Para esse/a profissional a pressão por resultados tem dificultado a atuação docente na medida em que a escola trabalha com nivelamentos e ranking de notas por turma e disciplina e isso altera a própria percepção do/a professor/a com a disciplina. Ele/a seguiu argumentando:

Só tem uma questão que acho irrelevante que é o índice de reprovação, somos manipulados por essa questão da reprovação, de ficar preso a um número e não a realidade. A gente foca tanto no quadro de gerar resultados que muitas vezes pressiona nossa atuação (PROFESSOR 17).

De acordo com dados do IPECE (2015) as EEEPs têm participado significativamente no ENEM e o número de alunos aprovados tem destacado o Ceará a nível nacional. Com a realidade apresentada é compreensível que desde 2008, o trabalho docente tem sido intensificado dentro da proposta de evidenciar a participação e a aprovação dos/as estudantes por todo o Ceará. Nas escolas pesquisadas não é diferente a configuração, na medida em que as propostas do currículo integrado também evidencia

a intenção por parte da SEDUC e mais especificamente da SEFOR e das CREDEs por resultados.

Albuquerque (2008) relaciona que o trabalho docente no conceito da educação profissional tem um duplo enfoque que é a relação da profissionalização e a dinâmica de resultados. Dialogando com o setor empresarial e com um novo caminho dado para a base comum curricular, se faz necessário uma reflexão constante da qualidade de ensino em seu sentido pedagógico, mais do que a reflexão para resultados quantitativos. A fala/a de alguns/as professores/as reflete essa dupla dimensão dos resultados que também reorientam e influenciam as compreensões sobre o trabalho docente.

Alguns professores/as apontaram a rotina e o tempo integral como uma realidade que é desafiadora para a sua atuação, na medida em que quando perguntados de modo mais direto, a maioria dos/as pesquisados/as associavam os desafios docentes a própria relação dos/as estudantes com a dinâmica da escola, das disciplinas, a relação com a área integral, meio que se esquivando de responder sobre a percepção de si no processo.

O/a docente 19 falou: “O maior desafio é conciliar tantas aulas e disciplinas, os alunos, que geralmente vem de uma escola regular, demoram um pouco pra se adaptar” (PROFESSOR/A 19).

No mesmo entendimento, o/a professor/a 22 associou essa realidade somado a própria percepção de adaptação docente a dinâmica da escola:

Creio que um dos maiores desafios pra os alunos, é a rotina. Primeiro por ser em tempo integral, muitos tem essa primeira experiências aqui. Depois a rotina de disciplinas técnicas e na 3ª série o estágio. A gente percebe que o ritmo de ensino é muito forte. Se pra gente adaptar a essa realidade é um pouco difícil, imagina pra alunos que chegam a realidade do tempo integral agora (PROFESSOR/A 22).

A composição do currículo integrado tem vários significados por alguns/as entrevistados/as, conforme destaca o/a docente 15: “A dinâmica do currículo integrado é uma realidade que impacta demais nossa ação como professor. Tanto que se você ver,

eu sou formado em Letras e ensino disciplinas como projeto de vida e formação cidadã. Isso amplia demais nossa atuação” (PROFESSOR/A 15).

As normativas que orientam as ações pedagógicas mediante o currículo das EEEPs supõem perceber uma ampliação de diálogo entre docentes no que se refere a ação e a própria área de atuação, sendo que os/as pesquisados/os em algumas falas apresentam uma reflexividade por meio de atribuições na distribuição de disciplinas diversificadas e colocam essa realidade como um desafio em seu sentido positivo pra o trabalho docente.

Pensando sobre o quadro do currículo e das realocações de atuação em algumas disciplinas, o que se deve tomar como princípio é que a qualidade desenvolvida por professores/as reflete exatamente na construção de ações pedagógicas intencionalizadas tanto pela escola como pela ação docente mais específica.

Em nossa concepção, o currículo integrado na dinâmica do ensino médio contemporâneo deve sempre estar alicerçado pela reflexão de pensar a própria ação docente e dos intuitos que orientam o papel social da escola em formar pra vida. Levando em consideração o risco apontado por Pacheco e Sousa (2016, p. 67) quando dizem: “as políticas neoliberais impõem lógicas que anulam o currículo como projeto de educação”. Desse modo, o trabalho do currículo contribui de modo significativo conquanto faça parte da apropriação docente na construção desse e reverberando em ações intencionalizadas pelas práticas pedagógicas.

Outra questão referente as implicações pensadas pelo trabalho docente, foi a apontada pelo/a professor/a 8 que considerou que a escola por ser em um ritmo integral muitas vezes amplia a própria relação desses/as com os alunos/as colocando-os/as num papel muito mais além no que diz respeito a sua disciplina e para ele/a isso traz um implicação para seu trabalho. Ele/a disse: “Só sei que os desafios do trabalho docente numa escola como a EEEP é que aqui temos que desenvolver ações como pais, mães e psicólogos desses alunos com uma rotina integral” (PROFESSOR 8).

Para o/a professor/a 23, a sua atuação docente tem sido influenciada pelo relacionamento interpessoal com os/as estudantes, ele/a apresenta dois aspectos sobre essa proximidade: “Isso é bom, pois temos a possibilidade de conhecer nossos alunos,

mas também é um pouco negativo quando percebemos que fazemos muitas vezes o papel que seria ser da família” (PROFESSOR/A 23).

Berger Filho (2002) ao considerar o trabalho docente no ensino profissionalizante levanta uma questão que é o caráter do profissional que desempenhará uma atuação para o projeto profissional. Na conjuntura de um currículo que versa pela formação integral e tomando como referência a perspectiva do mundo do trabalho em seu sentido pedagógico, refletimos que as experiências nas EEEPs colocam professores/as, tanto da área técnica, como da base comum em uma construção de relações que vão além da formação profissional.

As disciplinas diversificadas, o tempo integral e os projetos pedagógicos que ampliam a atuação de profissionais em áreas comuns (formação cidadã, projeto de vida e empreendedorismo) evidenciam uma maior possibilidade para a construção do professor reflexivo na conjuntura de uma escola reflexiva, como aponta Alarcão (1996).

A reflexão por alguns/as docentes em apontarem um papel de maior aproximação interpessoal, uma maior possibilidade de diálogo com disciplinas diversificadas, revela que a atuação dentro da escola tem ampliado a própria fronteira disciplinar e que pode suscitar uma série de contribuições na dinâmica formativa na escola e na construção da própria atuação docente.

Fossatti (2013) ao refletir sobre o perfil docente e a produção de sentido considera que as experiências de uma formação integral na educação direciona pra pensar as construção para além da relação disciplinar, tomando a experiências vivenciadas na escola na perspectiva da formação multidimensional que envolve tanto a disciplinarização como a relação interpessoal e o ser professor nessa relação é apontado como estratégico na interlocução de sentidos que serão produtivos para um saber emancipador.

Entendemos que essa disciplinarização na composição das EEEPs desempenha também uma influência na relação da percepção do trabalho docente inserida no contexto de uma escola que tem a proposta de formar integralmente seus alunos. Logo, um maior convívio com professores/as e estudantes, projetos intercalados a disciplinas e a própria dinâmica desenvolvida nas disciplinas diversificadas, são fatores que ampliam

e muito fortalecem a experiência de formação integral, como modifica o entendimento desse trabalho.

Nesse aspecto, a distribuição de disciplinas dentro da proposta de formação integral gera alguns impactos e desafios para o trabalho docente no que tange a relação entre as áreas, como o caso do professor/a 24 que diz: “A maior dificuldade é na questão dos subsídios pra aulas, materiais didáticos e também um espaço maior pra a atuação das ciências humanas” (PROFESSOR/A 24).

Já o/a docente 22 ressalta que as muitas atribuições dos/as estudantes conforme vão avançando as etapas nos cursos técnicos impossibilita algumas ações dentro da disciplina de geografia: “na minha opinião creio que meu trabalho encontra dificuldades em um trabalho de aula de campo para as 3ª séries no segundo semestre do ano, pois os meninos vão pra estágio” (PROFESSOR/A 22).

A sistematização do cronograma das disciplinas também foi colocado como desafio para o trabalho docente nas EEEPs, a exemplo do professor/a de filosofia. Ele ressaltou: “Minha disciplina sempre esbarra o tempo de uma hora aula na semana, isso causa certa limitação em usufruir o potencial que a matéria de filosofia poderia exercer na escola” (PROFESSOR/A 20).

Desde as DCNs (BRASIL, 2013) que orientam a distribuição de disciplinas pra o ensino médio, até a estrutura curricular da área técnica, nota-se que a configuração do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio tem gerado um impacto para o trabalho desses/as profissionais que enxergam os desafios apresentados nas EEEPs como algumas características próprias dessa modalidade de ensino.

É percebido que desde a reorientação dada ao ensino médio (BRASIL, 2013), as experiências do currículo integrado têm sido influenciadas por uma agenda política/ideológica que propõe uma reordenação na distribuição de disciplinas de acordo com a realidade escolar. Para os/as professores/as da área de humanas que relataram a diferenciação de distribuição de disciplinas no cronograma ao longo da formação essa parte é essencial no ensino médio, haja vista a promoção de um projeto consolidado de formar integralmente os/as estudantes.

Tomando como um todo o estudo aqui realizado, é compreendido que o fazer/saber docente é tomado por uma série de articulações que expressam a identidade

e o saber docente como práticas intimamente inter-subjetivas, influenciadas por interações sociais. Entendemos o saber/fazer docente como “ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente” (KUENZER; et. al, 2007).

Trazemos essa reflexão em nosso estudo, compreendendo que é fazendo que se percebe, e percebendo o fazer que se modifica a prática. Refletimos que os/as docentes têm uma identidade profissional própria formada pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e concepções que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor (DUBAR, 2005; TARDIF, 2002). Os agentes sociais alvo da pesquisa, ao colocarem suas concepções acerca dos desafios, conflitos e dos diálogos de categorias a partir do seu trabalho docente no contexto de uma formação integral nas EEEPs, estão postulando caminhos de pensar a própria dinâmica em que estão sendo construídas as experiências de formação.

Ao considerar algumas falas direcionadas especificamente sobre o trabalho docente nas EEEPs, tanto em Redenção como de Pacatuba, nota-se que os/as professores/as entendem a escola como um marco na trajetória e que influenciam na concepção das identidades percebidas nas EEEPs.

Alguns desafios são apontados: a relação da própria realidade da integralização curricular com a educação e trabalho desenvolvida na escola, as hierarquizações e prioridades por parte dos alunos (ao privilegiarem a área técnica específica) e a disposição curricular (pela distribuição de áreas) são apontadas como influências que impactam de certa maneira a percepção e o trabalho dos/as profissionais.

As disciplinas diversificadas são consideradas como elementos positivos para a ampliação e aperfeiçoamento desse trabalho no contexto das escolas, bem como as relações interpessoais com os/as estudantes por questão de maior tempo e de maiores interações pelos projetos desenvolvidos. Para alguns/as docentes a pressão por resultados, a própria reorientação do ensino profissionalizante para o ensino médio e a configuração do mercado de trabalho pelo currículo profissionalizante influencia e até é vista como negativa por parte de alguns/as.

Ancoramos nossa reflexão sobre o trabalho docente nas experiências de formação integral desenvolvida nas EEEPs percebendo que o currículo integrado tem direcionado

um maior enfoque no que tange a compreensão do que é o ser professor/a na dinâmica do ensino brasileiro contemporâneo.

Em nossa concepção, as relações cada vez mais ambíguas e multidimensionais colocam o pensar a profissão desses profissionais como sendo uma relação complexa e no caminho da contradição, como diria Charlot (2013, p. 59).

A globalização, a universalização do ensino médio, o diálogo do trabalho e educação são aspectos que muito reorientam a própria concepção do que é ser professor, na proporção em que estamos na busca por uma construção do ser humano como um todo, e são nas experiências de sala de aula, na transposição de teorias mediante a prática que os/as docentes dão sentido vivificado a caminhos pensados para a educação.

Charlot (2013) nesse sentido apresenta uma ótima contribuição, ao considerar que a prática docente é a mediação do mundo a experiência do aluno, e esse/a agente social tem um potencial estratégico que pode reorientar toda a definição do que é a missão social da escola, enquanto instituição social.

Em nosso entendimento é a reflexividade do/a docente que modifica e reorienta toda a ação pedagógica no contexto escolar seja de modo gradativo ou mesmo imediato por meio de uma ação intencional. Alarcão (1996) considera a composição de reflexividade pelo/a professor/a nesse movimento ao argumentar:

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concienzializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos (ALARCÃO, 1996, p. 24).

Na pesquisa realizada nesse estudo, refletimos que são os/as docentes, alguns/as dos/as vários/as agentes sociais que compõem a experiência das EEEPs acontecerem, que configuram e de fato fazem a relação da formação integral acontecer, de modo objetivo/subjetivo e intencional pelas práticas pedagógicas.

Na área específica e na ampliação de atuação tomando a EEEP como caminho, os/as docentes permitem compreender uma relação de reconhecimento da trajetória profissional. Ao apresentarem as experiências de ministração de disciplinas

diversificadas, na defesa do projeto das EEEPs, os/as pesquisados permitem perceber que esses/as tem uma relação de pertencimento ao projeto e se apropriam da realidade.

Com a gestão por resultados a nível do ensino médio e do curso técnico, bem como as hierarquizações existentes em algumas experiências, os/as docentes conduzem a refletir que as áreas no contexto do projeto de formação integral das escolas estão em disputa e constantemente são percebidos como fatores negativos ou positivos para a percepção desse/a profissional mediante experiência vivenciada nas EEEPs.

Com todas essas questões concluímos apresentando a fala de Pimenta, Franco e Fusari (2015) que configuram a complexidade do trabalho docente:

A ação de ensinar como prática social é permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2015, p. 12).

Consideramos a multidimensão que compõe os sentidos do espaço escolar no contexto contemporâneo, entendendo que esse é parte de articulações políticas/ideológicas e desenvolvimentistas, que reflete no currículo integrado as disputas. Por um lado, um público que vê na educação a mola de transformação atrelada a uma lógica neoliberal, de formação atrelada ao mercado e que coloca a gestão por resultados como uma alternativa já consolidada. Por outro lado, outra parcela que vê um projeto de formação integral no sentido multidimensional que percebe o trabalho como um potencial pedagógico/educativo e mola propulsora de reflexividade humana.

As contradições geradas por esse embate coloca as experiências de integralização do ensino profissionalizante com o ensino médio como uma arena de sentidos e que ganha significados a cada contexto, entendimento e construção por agentes sociais específicos.

Partimos dessa reflexão como um eixo que muito define que os/as professores/as no contexto das EEEPs, são agentes sociais estratégicos para configurar a complexidade dos sentidos construídos pela formação integral a partir de seu trabalho.

Eles/as são elementares no projeto de construir um fazer/saber integrado e permeado pelo sentido de formar integralmente os/as estudantes e que podem sugerir caminhos de integralização tomando o trabalho como caminho pedagógico/educativo.

O trabalho docente é um importante observatório de construir sentidos do que de fato é a formação integral vivenciada por agentes que dialogam com essa realidade por meio do habitus construído nas EEEPs. As identidades expressas pelos/as professores/as muito evidenciam que as concepções de formação integral ganham sentidos peculiares na medida em que a escola constroi história e é movida por significados sobre o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio que complexificam-se conforme as trajetórias, percepções e entendimentos do fazer/saber docente.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências das EEEPs no Ceará apresentam um excelente observatório para a reflexão sobre os sentidos e significados dados a educação no contexto contemporâneo, mediante a percepção e concepção de agentes sociais que imprimem significados da realidade vivenciada, dos impactos da categoria de formação integral e sobre o diálogo do trabalho na educação no ensino médio.

Nessa investigação, a análise complexa e a fenomenológica sobre a configuração e recorte do objeto de estudo no Programa Interdisciplinar em Humanidades, muito contribuiu para pensar sobre a realidade multidimensional e repleta de significados que as EEEPs desempenham.

Ao construir uma reflexão de como os/as docentes entendem e concebem a formação integral nas escolas, pudemos fazer um esforço de construção de um Espírito Científico que leva em conta as ambivalências que compõem a realidade vivenciada, e pudemos perceber que os/as agentes sociais muito ressignificam sentidos sobre conceitos que num viés político, sócio-histórico e pedagógico são construídos na educação, e mais especificamente na modalidade de ensino estudada. Ao utilizar do aporte da trajetória do pesquisador, a análise crítica de Documentos/Incisos, a compreensão sócio-histórica e pedagógica do ensino profissionalizante, e vislumbrar uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas, esse estudo ampliou as possibilidades pelo caráter interdisciplinar que se cunha os conceitos e como descreve e conversa com a realidade apresentada pelos/as agentes da pesquisa.

Esboçamos algumas conclusões:

Fruto de uma série de intenções e articulações políticas e ideológicas, o ensino profissionalizante tem sido impactado pela categoria de formação integral, que imprime no ensino brasileiro uma série de modificações e (des)caminhos sobre a categoria trabalho, mediante projetos pedagógicos intencionalizados e de diálogos com modelo de gestão empresarial no ensino médio brasileiro. O diálogo com o mercado muito complexifica a concepção do trabalho na escola dada as várias intenções pedagógicas construídas por Estados e Municípios brasileiros com setores empresariais.

Essa realidade é uma atualização dos debates que envolveram o ensino profissionalizante brasileiro ao longo de sua história, desde seu surgimento, numa concepção dual (Mercado de trabalho X ensino superior) e no contexto mais recente ao ser integralizado a base comum curricular, a perspectiva de formar integralmente os/as

estudantes passa a estar em consonância com os sentidos relegados para o ensino médio, de proporcionar os estudantes a opção de inserir nesses dois estágios ao concluírem a etapa de estudo.

Em nossa compreensão, as duas finalidades destinadas para o ensino médio se não bem complementadas e discutidas, pode ocultar a proposta de pensar a formação de estudantes num sentido multidimensional, que pode ser um ótimo recurso para esse/a perceber e se perceber dentro da composição do mundo e de suas diversas possibilidades de ser e de viver. A característica do ensino médio nesse sentido é estratégica na construção desse/a adolescente que está construindo sua percepção de cidadão e futuro adulto/a.

O ensino profissionalizante surge no contexto brasileiro repleto de intenções e no cenário contemporâneo esse está pautado pelo discurso desenvolvimentista e expansionista que vê na educação uma mola de crescimento econômico e social. Percebemos que no plano e nas propostas das políticas públicas educacionais, o Governo Federal atrelado aos municípios tem tentado superar a dualidade e desigualdades existentes entre as camadas populares. A modalidade de ensino se insere como estratégica visando uma maior abertura e possibilidades dos estudantes desenvolverem e expandirem atuação no nível de emprego e na formação superior. Daí compreendemos que a categoria trabalho e educação estão cada vez mais imbricadas e influenciam de modo direto na dinâmica e no cotidiano escolar, na proporção em que cunha-se da categoria de formação integral uma possibilidade desse diálogo.

Entende-se que a formação integral complexifica a integração das modalidades de ensino, na medida em que essa é fruto de uma longa discussão expressa pela história da educação, que no contexto recente, pelos PCNs (BRASIL, 2013) e o PDE (BRASIL, 2010) apontam as propostas de aperfeiçoamento científico, tecnológico, artístico e cultural como propósitos do ensino desempenhado. Esses princípios muito se aproximam do entendimento de uma formação omnilateral no teor da escola politécnica, que vê o trabalho em seu sentido pedagógico/ educativo, como processo formativo e na construção multidimensional e crítico-reflexiva dos/as alunos/as.

No cenário Cearense, o ensino profissionalizante vem caracterizando essa complexidade, sendo apontado como um grande marco dentro do cerne das políticas educacionais que impulsionam a educação como um campo desenvolvimentista e que coloca o trabalho e a educação como duas categorias que imbricadas podem ser estratégicas molas de elevar índices econômicos e sociais do Estado.

Com 10 anos de implementação, a expansão em números de EEEPs no Estado evidenciam que o projeto das escolas representa uma intenção por parte do Governo

Cearense em reformular as concepções sobre o ensino e integralidade do ensino profissionalizante com o ensino médio por meio do tempo integral e integralidade do ensino profissionalizante e propedêutico. É evidente que os resultados em avaliações externas, pelo Enem e SPAECE expressam que o projeto das escolas somam-se a uma série de perspectivas que destacam a integralidade como um novo caminho para o ensino médio, dada a sua finalidade de apresentar resultados gerando desenvolvimento a nível nacional.

A formação integral é um grande destaque nas experiências das EEEPs expressa pelos eixos da cidadania e mundo do trabalho. Desde a reformulação da LDB (BRASIL, 1996) e mediante as DCNs (BRASIL, 2013), a formação integral tem sido amplificada pela ambivalência de sentidos e de interesses.

Por um lado, uma perspectiva ideológica que percebe o trabalho em seu sentido pedagógico/educativo e como um processo multidimensional para formar os/as estudantes. Por outro, uma corrente que entende o trabalho como finalidade, proporcionando uma apropriação de competências para inserir-se no mercado de empregos disponíveis. A relação expressa por essa configuração evidencia que a formação integral no ensino médio é uma concepção dotada de significados, tomando as ações e apropriações reflexivas por parte de agentes sociais.

Nota-se que os modelos de gestão (TESE/TEO e PDT), as propostas de disciplinas diversificadas (Formação cidadã/ projeto de vida/mundo do trabalho e empreendedorismo), evidenciam que as escolas estão em constante diálogo com as experiências de formação para o mundo do trabalho e para a composição do ensino superior.

Em nosso entendimento, as experiências de formação integral integrada no ensino médio tem sugerido um repensar o próprio entendimento do que é o ensino médio e as demandas para essa modalidade de ensino tomando o mercado de trabalho e o ensino superior como finalidades. Contudo, ao perceber que a complexidade do que de fato é a construção do aperfeiçoamento técnico, artístico, científico e cultural, o que se faz estratégico é construir pontes que equilibrem cada eixo desse, tomado a composição curricular e tempo na escola e como os/as estudantes se adaptam e apropriam-se dessa nova dinâmica de ensino.

Da pesquisa realizada com os/as 30 docentes na EEEP dos municípios de Redenção e Pacatuba no estado do Ceará, destacamos que o trabalho desses/as profissionais no ensino profissionalizante encontra-se em um momento estratégico e aponta exatamente os dilemas e os avanços em compreender melhor como as

identidades e percepções desses/as passam a influenciar de modo significativo na dinâmica escolar. Ao incluir especialistas em determinadas áreas e técnicos que por sua vez passam a ingressar no sistema de ensino em uma escola que tem como proposta de formação integral, uma série de articulações e de mudanças passam a ocorrer no cenário da escola e da própria tensão que é a perspectiva de ensino dialogando com o cenário empresarial.

Alguns docentes reconhecem esses desafios de integrar uma visão de ensino polivalente, integral e no contexto cada vez mais atrelado a necessidade do mercado de trabalho. Compreendemos aqui expresso por os/as docentes que o ensino profissionalizante amplia os espaços para a maior abertura de temas e de diálogos com outras experiências para o fazer/saber docente saindo da perspectiva especializada e fragmentária de formação dos/as profissionais.

É notável que esses/as têm uma noção sobre como se estrutura a proposta de formação integral. Exercem muito bem o discurso do governo em imbricar a questão da formação para o mercado de trabalho, no sentido que entendemos que no momento da pesquisa alguns docentes expressaram bem a necessidade de o/a estudante está bem claro dessa realidade. Percebemos que alguns profissionais apontaram que a questão da integralização se dar pelo objetivo de tencionar a formação para o mercado de trabalho, baseando-se na premissa e adequação ao perfil que o mercado direciona. Compreendemos em alguns momentos da pesquisa que o sentido integral se balizou mais nessa assertiva. Na fala sobre polivalente e na integração das formações dos professores, percebemos que alguns atentaram para o fato de que era o direcionamento da proposta de preparar estudantes cada vez mais flexíveis em assimilação a necessidade do momento.

Foi percebido mediante a pesquisa que os/as docentes exercem uma autonomia na proposta das ações e projetos pedagógicos da escola de maneira que por a fala de alguns/as foi constatado que é no movimento das experiências de formação acontecem pelas disciplinas diversificadas, por atividades extra-sala e por algumas ações autônomas específicas. Nesse exposto também compreendemos que os/as docentes atentam para o ensino profissionalizante a formação integral como uma realidade cada vez mais necessária para dinamizar e permitir um maior diálogo entre docentes, por sua vez que tal diálogo permite uma maior concepção e entendimento do intuito pedagógico e o que se pretende direcionar mediante o ensino direcionado aos discentes. Foi

apresentado que o trabalho tem impactado algumas mudanças na dinâmica da escola, colocando em confronto as hierarquizações entre a área técnica e base comum curricular. Para os/as docentes o mercado de trabalho e o ensino superior são duas finalidades que impactam a percepção do trabalho na escola bem como a pressão por resultados a nível de avaliações externas.

O trabalho docente no contexto pesquisado encontra-se numa projeção de integração de ações e de uma compreensão mais de coletividade e de entendimento que a escola está atrelando o eixo educação e trabalho como formação. Nesse sentido é expresso como a formação servirá para o/a estudante ter sucesso tanto no ensino superior como no mercado de trabalho a partir da padronização. Aqui encontramos o eixo da proposta do ensino integral pensado pelos professores e professoras da pesquisa.

Percebemos com a pesquisa, que os/as pesquisados/as têm percepções bastante objetivas quanto os intuítos e da proposta do ensino profissionalizante que versa para a inserção no mercado de trabalho e na maior possibilidade de inserção no ensino superior.

Nesse arranjo compreendemos também que os/as entrevistados/as entendem que a formação integral surge tencionada na perspectiva que leva em conta exatamente a concepção de um saber omnilateral. Por outro lado, percebemos que em algumas falas, alguns/as tencionam a formação integral dentro do discurso de competências para diferenciar e inserir-se no mercado de trabalho. Problematizamos que esse movimento parte de diversos debates que colocam a educação profissional atrelada a relação de formação pelo trabalho e educação para o mercado de trabalho.

A percepção dos/das professores/as pesquisados/das encontra-se numa projeção de integração de formação e de entendimento que a escola está atrelando o eixo educação e trabalho cada vez mais imbricado no discurso do desenvolvimento e ocupação nos campos de trabalho locais e nesse sentido é expresso como a formação servirá para o/a estudante ter sucesso tanto no ensino superior como no mercado de trabalho a partir da diferenciação do currículo.

O trabalho e identidades docentes estão sendo repensadas também, na proporção que os/as professores/as evidenciam que a inserção na escola seguiu na linha de desafio pra carreira. A formação integral na escola tem influenciado também algumas percepções na medida em que alguns/as professores destacam o mercado de trabalho, o ensino superior, a hierarquização de áreas, o tempo integral e dinâmica na escola, a

posição dos/as estudantes para o ensino integrado como alguns desafios para o trabalho docente. Noutro sentido, os/as pesquisados destacam os projetos pedagógicos e disciplinas diversificadas são excelentes caminhos tanto para perceber a construção da formação integral bem como o próprio trabalho docente mais intencionalizado.

Com as conclusões apresentadas, evidenciamos aqui nossos agradecimentos a EEEP de Pacatuba e de Redenção pela construção das percepções dos/as docentes que para nosso estudo são importantíssimos/as e estratégicos/as para construção do habitus que perpassa nas experiências das escolas. As identidades construídas nos espaços escolares expressam que o trabalho docente concebe e ressignifica os intuitos pedagógicos que são direcionados para essa atuação.

Sobre esse estudo a formação integral ganha um novo significado e sentido a cada experiência e realidade escolar. Na proporção em que os diálogos entre trabalho e educação tem sugerido um novo caminho para o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio e a modalidade de ensino tem sido ressignificada por diálogos com setores empresariais e pelo próprio entendimento do que é o ensino médio, dado o cenário contemporâneo brasileiro. Entendemos que o trabalho docente tem sido ressignificado por a nova configuração de ensino, na proporção em que estão sendo repensadas identidades e a própria atuação com a realidade do trabalho integrado ao eixo de ensino.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, S. L. Implicações à formação e à identidade pedagógica de professores da Educação Profissional. In: FARTES, V. (org). **Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos**. Salvador: EDUFBA; Maceió: EDUFAL. 2008.

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ARANHA, A.V.S. **Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148, 2008.

ARAÚJO, A. J. N.; CHEIN, F.; PINTO, C. **Ensino Profissionalizante, Desempenho Escolar e Inserção Produtiva: Uma Análise com dados do ENEM. 2014** Disponível: [http://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files\\_I/i12ac3a8f487db438fc6278e117ab468a01.pdf](http://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_I/i12ac3a8f487db438fc6278e117ab468a01.pdf). Acesso em: 11. Ago. 2017.

AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. 3ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BACHELARD, Gaston. (1884-1962). **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento / Gaston Bachelard**. Trad. Esteia dos Santos Abreu. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, Rosiane Bento. **O ensino médio profissionalizante no Estado do Ceará: a empregabilidade vencendo a formação integral./ Rosiane Bento Barros**. Universidade Estadual Do Ceará- Uece-/Licenciatura Plena em Pedagogia/ Faculdade De Educação, Ciências e Letras Do Sertão Central – FECLESC — Quixadá, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEFM, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 39, de 08 de dezembro de 2004**. Regulamenta a aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 08. Dez. 2004.

BRASIL. **Decreto n. 6.095, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União. Publicado no DOU, em 13 de dezembro de 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio,**

etapa I – caderno III: O currículo do Ensino Médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral

/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carlos Artexes Simões, Mônica Ribeiro da Silva]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Presidência da República. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm).

Acesso em: 20 Fev. 2018.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE**. Razões, Princípios e Programas, elaborado pelo Ministério de Educação – MEC. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10. Jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BIELINSKI, Alba Carneiro. **Educação Profissional no Século XIX: Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios - um estudo de caso**. /Menção Honrosa / Prêmio SENAC de Educação Profissionalizante. Boletim Técnico do SENAC. V. 26, N° 3, set –dez, 2000.

BERGER FILHO, R. L.. **Formação de formadores para a educação profissional: um processo de aprendizagem sustentável da cidadania**. Formação, 2(4), 73-80, 2002.

BIELINSKI, Alba Carneiro. **Educação Profissional no Século XIX: Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios - um estudo de caso**. /Menção Honrosa / Prêmio SENAC de Educação Profissionalizante. Boletim Técnico do SENAC. V. 26, N° 3, set –dez, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. CHAMBORENDO, Jean Claude. PASSERON, Jean Claude. **Ofício de Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.)- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre. ARTMED. 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber à práticas educativas**. 1<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os Desafios da construção de um ensino médio integrado à Educação profissional**. UFPA. Disponível em: [http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete\\_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf) Acesso em: 30. Mai. 2017.

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

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do Ensino no Ceará**. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247 - 270, dez. 2002. Disponível em :

< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=pt&nrm=iso) >. Acesso em: 10. Jan. 2018.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Org.). **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

CEARÁ; SEDUC. **Coordenadoria de Educação Profissional- COEDP**. Disponível em:

[https://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=130](https://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=130). Acesso em: 17. Mai. 2018.

CEARÁ; SEDUC. **Educação Profissional**. Disponível em: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 17. Mar. 2018.

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

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: Trabalho necessário. Ano 3, número 3, 2005.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15. Jan. 2018.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, Luiz A. **Educação Brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez. 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

CUNHA, L. A. **Ensino Profissional: O Grande Fracasso da Ditadura**. Outros Temas

.Cadernos De Pesquisa. v.44 n.154 p.912-933  
out./dez. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: 28. Mar. 2017.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Porco, 1987.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahem da Silva– São Paulo :Marins Fontes, 2005.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FRANZOI, Naira L. **Entre a formação e trabalho:** Trajetórias e identidades profissionais.

Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

FREIRE, Paulo. OLIVEIRA, Edna C. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho:** bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 10. Jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentidas à lógica do mercado. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educação e Sociedade, 28(100), 1129-1152, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 10. Jan. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar O Trabalhador Cidadão Produtivo Ou O Ser Humano Emancipado?.** Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):45-60, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf> Acesso em: 07. Dez. 2017.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. **A Formação do Cidadão Produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

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

FRIGOTTO, G. **Ensino Médio e educação profissional: A ruptura com o dualismo estrutural.** Revista Retratos da Escola – Seção Entrevista. Rio de Janeiro, 2011.

FRIGOTTO, F.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da Educação Profissional e Crise das Identidades pedagógicas e institucionais. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135, p. 657-684, set-dez. 2008.

FERREIRA, Felix. **Do ensino profissional: Lyceô de Artes e Ofícios.** Rio de Janeiro: Imprensa Industrial, 1876.

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

FIGUEIREDO, R. V. **Políticas de inclusão: escola-gestão da Aprendizagem na diversidade.** In: GONÇALVES ROSA, D. E.; SOUSA, V. C. (orgs). Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido.** Canoas: Ed. Unilasalle, 2013.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, Júlio César. **A reforma da educação profissional [manuscrito]: a dualidade assumida / Júlio César Garcia.** – Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

GENTILI, Pablo; et. al. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 253.

GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1996.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do**

**neoliberalismo.** Brasília: CNTE. 1996.

GIRÃO, Raimundo. **Evolução Histórica Cearense.** Fortaleza: BNT.ETENE, 1985.

GIRÃO, Raimundo. **Pequena História do Ceará.** 2ª ed. Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1962.

GONÇALVES, Antonio S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec, São Paulo, n. 2, p. 129 - 135, 2006.

GUIMARÃES, Walter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. A necessária redefinição da docência como profissão. In: \_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11 – 19.

Instituto UNIBANCO. **Indicadores Educacionais do Ceará- IEC.** Jovem de Futuro. 2015. Disponível em: [http://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2015/inclui/arquivos/producao-conhecimento/jf-em-n/Indicadores\\_Educacionais\\_2015%20-%20Ceara\\_07jul2015-web.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2015/inclui/arquivos/producao-conhecimento/jf-em-n/Indicadores_Educacionais_2015%20-%20Ceara_07jul2015-web.pdf). Acesso em: 18. Jan. 2018.

Instituto UNIBANCO. **Observatório da Educação.** Panorama dos Territórios: Ceará. Disponível em: [https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas\\_CEARA.pdf](https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_CEARA.pdf). Acesso em: 18. Jan. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Censo Demográfico Redenção- 2010.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=230195&idtema=90&search=ceara|barr eira|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-caracteristicas-da-populacao->. Acesso em: 17. Ago. 2018a.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Censo Demográfico- Redenção, Ceará. 2018.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/redencao/panorama>. Acesso em: 17. Ago. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. **Censo Demográfico- Pacatuba,**

**Ceará. 2018.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pacatuba/panorama>. Acesso em: 17. Ago. 2018b.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje**.

752V.41 N.144 SET./DEZ. 2011. Cadernos de  
Pesquisa. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>.  
Acesso em: 27. Ago. 2018.

KUENZER, A.Z. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As propostas de decreto para a regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional: uma análise crítica**. Curitiba: S. Ed., 2004.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20. Jan. 2018.

KUENZER, Acácia. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade, n 70, Campinas, SP: Cedes, Ano XXI, abr. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As propostas de decreto para a regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional: uma análise crítica**. Curitiba: S. Ed., 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3º Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. ABREU, Claudia Barcelos de Moura. GOMES, Cristiano Mauro Assis. **A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação**. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica.

Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios.** Educ. Soc. Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?** . Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61. Disponível em: [http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs\\_v45n1a2.pdf](http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf). Acesso em: 07. Mar. 2017.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>>. Acesso em: 12. Fev. 2018.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: Uma Abordagem Sociológica.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINHARES, Naedja Pinheiro Rodrigues. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: Uma Reflexão Sobre O Modelo De Gestão De Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).** /Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública /. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/naedja-pinheiro-rodrigues- linhares.pdf> Acesso em: 10. Jul. 2017.

LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3º Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MACHADO, M. **A Gestão Estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional.** Mimeo, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. - Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Cassimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **Ensino médio integrado no Maranhão: concepção possibilidades e desafios** / Lindalva Martins Maia Maciel/ Tese (doutorado – Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências Marília, 2011.

MASCELLANI, Maria N. **Uma pedagogia para o trabalhador: o Ensino Vocacional como base para uma Proposta Pedagógica de Capacitação Profissional de Trabalhadores Desempregados**. São Paulo: IIEP, 2010.

MARQUES, Daniele Luciano. **Entre a escola unitária e a mercadológica: a trajetória para o mundo do trabalho dos egressos das EEEPs do Ceará** /Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades/: Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2016. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18085/1/2016\\_dis\\_dlmarques.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18085/1/2016_dis_dlmarques.pdf). Acesso em: 10. Set. 2017.

MARX, Karl. **O Capital**. Edição resumida por Julian Borchardt. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume I. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2ed. São Paulo, Boitempo, 2005.

MELUCCI, Alberto. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, M.C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. São Paulo: Huciterc/ Abrasco, 1994.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Revista Pedagógica Pátio, Porto Alegre, n.51, p.12-15, ago./out. 2009.

MORIN, Edgar. 1921. **Ciência com consciência** / Edgar Morin; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor – 8º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. **PROEJA: entre desafios e possibilidades**. Revista Holos. Natal, ano 28, v2, p. 114-129, 2012.

MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

NETO, Alfredo Veiga. Interdisciplinaridade na Pós-Graduação: Isso é Possível? In: **O fio**

**que Une as pedras:** A pesquisa Interdisciplinar na Pós-graduação. Aliana Fernandes; Flávio Romero Guimarães; Maria do Carmo Eulálio Brasileiro. (Org.). São Paulo: Ed. Biruta, 2002.

NEVES, Renato Afonso. **Propostas de atividades de matemática aplicadas ao contexto de um curso técnico profissionalizante.** 2014. 54 p Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Instituto de Ciências Exatas, Departamento de Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio:** unitário ou multiforme? In: Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60, jan- mar, 2015.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Coleção Ciências da Educação. Porto (Portugal): Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013.

O ESTADO. **Ensino médio inicia ano com 71 escolas em tempo integral.** 07. Mar. 2017. Disponível em: <https://www.oestadoce.com.br/geral/ensino-medio-inicia-ano-com-71-escolas-em-tempo-integral>. Acesso em: 10. Fev. 2018.

OLIVEIRA, M. R. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: A. V. S. Aranha, D. M. Cunha & J. B. Laudares. (org.) **Diálogos sobre trabalho:** perspectiva multidisciplinar. (p. 03-09). Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, S., & Almeida, M. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho:** impasses e contradições. Revista Espaço Pedagógico, 16(2). <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2222>: Santa Catarina, 2012.

PACHECO, José Augusto e SOUSA, Joana. **O Pós- Crítico na Desconstrução curricular.** Revista tempos e espaços em educação, São Cristovão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p.65-74, jan/abril 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo, Ática, 1997.

PARO, Vitor; et al. **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos Sobre Educação.** Xamã: São Paulo, 2001. Disponível: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/03/escritossobreaedu.pdf>. Acesso: 17. 02. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de Preparar para o Trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Escritos Sobre Educação. Xamã: São Paulo, 2001. Disponível:

<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/03/escritossobreaedu.pdf>. Acesso: 17. 02. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PAULANI, L. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira**: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C.F.; NEVES, L.M.W. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

PERISSINOTTO, Renato. **O Conceito de Estado Desenvolvimentista e sua utilidade para os casos brasileiro e argentino**. Rev. Sociol. Polit. v. 22, n. 52, p. 59-75, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v22n52/05.pdf>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Carlos. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais** (Manual). 11ª edição. ISBN: 978-989-755-003-4. Vila Nova de Famalicão: Editora Húmus, 2013.

QUIXABEIRA, A.P.R.; SANTOS, S.O.; FARTES, V.L.B. **O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no Brasil**: desafios e perspectivas contemporâneas. In: Eneida Oto Shiroma & Domingos Leite Lima Filho Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> 743 CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO (CONNEPI), Maceio, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/722/434>. Acesso em: 01. Jun. 2017.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação. 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline; et. al. **Educação profissional e**

**tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REGATTIERE, Marilza. CASTRO, Jane Margareth. **Ensino Médio e Educação Profissional:** Desafios da Integração/ Organização: Marilza Regattiere e Jane Margareth Castro. 2º Ed. Unesco, 2010. ISBN: 97885765213583. Disponível em: Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192356por.pdf>. Acesso em: 17. Jan. 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira.** 12ª. Ed. – São Paulo: Cortês: Autores Associados, 1992.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Bettina Sterem dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. **O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais.** Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46 53, jan./abr. 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara. 32ª edição – Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia.** Trabalho, Educação e Saúde, 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso: 30. Ago. 2017.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2007.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 N° 20.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em: 17. Ago. 2018.

SILVA, T.T. **A nova direita e as transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia.** Paixão de Aprender: 1994.

SOUSA, Joaquim Moreira de. **Sistema Educacional Cearense**. Reci-fe: MEC/INEP, 1961.

SOUSA JUNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal - democrática à crise regressivo - destrutiva do capital. Aparecida, SP: Idéias & letras, 2010.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional**: História e Ensino de História. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

TAVARES, Francisco in: **Governo do Estado do Ceará Africana e Cearensidade**: Catálogo do Museu Histórico e Memorial da Liberdade. - Fortaleza: Instituto Olhar Aprendiz, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e LESARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. **Proposta do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades**. Disponível em: <http://mestradohumanidades.ihl.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Proposta-Mestrado-Humanidades.pdf>. Acesso em: 7 de Ago. 2018.

VIEIRA, Sofia L.; FARIAS, Isabel M. S. de. **História da Educação no Ceará**: sobrepromessas, fatos e feitos. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

WACQUANT, Loïc. **Esclarecer o Habitus**. Educação & Linguagem, Ano 10, n. 16, p. 63- 71, jul/dez. de 2007.