

SIREMA SÂMIA DA SILVA OLIVEIRA

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A SUPERAÇÃO
DO DUALISMO ENTRE O ENSINO
PROFISSIONALIZANTE E O PROPEDÊUTICO**

Orientador: Leonardo Manuel das Neves Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

SIREMA SÂMIA DA SILVA OLIVEIRA

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A SUPERAÇÃO
DO DUALISMO ENTRE O ENSINO
PROFISSIONALIZANTE E O PROPEDÊUTICO**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Manuel das Neves Rocha

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2014

EPÍGRAFE

“A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza ‘não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.”

Paulo Freire (2000, p. 20)

DEDICATÓRIA

À minha avó Maria Carvalho da Silva,
a Mãedidinha (*in memorian*),
por ter me ensinado os primeiros e verdadeiros valores da vida.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus.

Aos meus pais, pelos ensinamentos sobre honestidade e respeito e pelo exemplo de dignidade.

Ao meu filho Pedro Alexandre, por ter dado outro significado à minha existência.

Ao meu filho do coração Antônio Augusto, por me fazer refletir diariamente sobre o meu papel de mãe.

À minha “irmã” Hosana, seus filhos Sâmira e Gustavo, seu genro Rodrigo, por me apoiarem nos muitos projetos da minha vida, sobretudo na primeira etapa deste estudo.

Aos meus irmãos Mary Luci, Leonam, Márcia, Eliana, Alexandre, Cleude, aos meus cunhados Beto, Vanda, Ana Célia, pelo respeito e confiança.

A todos os meus sobrinhos, pelas constantes demonstrações de carinho.

À minha amiga Áurea Brandão, por mais uma vez estar presente em mais essa conquista.

Ao Professor Dr. Leonardo Manuel das Neves Rocha, pelas valiosas orientações e compreensão na construção deste estudo.

Ao Diretor, professores e ex-alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), pela importante e rica colaboração para esta investigação.

Em especial, a Augusto do Nascimento, meu companheiro, por me fazer acreditar que sou capaz de realizar meus sonhos, não medir esforços para ajudar a realizá-los e por me encorajar a continuar sonhando.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central verificar se o Ensino Médio Integrado (EMI) proporciona ao estudante a habilitação tanto para inserir-se dignamente no mundo do trabalho quanto para continuar os estudos no ensino superior. Busca ainda: a) compreender a articulação do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, b) identificar o perfil do EMI, c) levantar dados sobre alunos egressos dessa modalidade de ensino que ingressaram no mercado profissional e/ou no ensino superior, além de d) analisar o dualismo entre o caráter propedêutico e a formação para o trabalho. A pesquisa sustenta-se na Sociologia da Educação e do Trabalho e analisa a evolução histórica do ensino médio no Brasil, assim como as leis que regulamentam esse nível de ensino. Os sujeitos da pesquisa foram o Diretor de Ensino Técnico, professores e alunos concludentes de cinco cursos do EMI em 2011, do Instituto Federal do Maranhão - IFMA. O recurso metodológico utilizado é o método misto, discutido por Sampieri, Callado & Lucio (2013), considerando as particularidades da pesquisa que não podem ser quantificáveis. Os resultados encontrados revelaram que há uma mudança de foco, pois a grande maioria ingressou no curso superior, havendo uma inversão na proposta do EMI.

Palavras-chave: Ensino médio; Ensino Médio Integrado; propedêutico; profissionalizante; LDB.

ABSTRACT

This work is mainly aimed to verify whether the Integrated Secondary School (EMI) enables the student both to worthily enter the world of work and to continue studies in higher education. It also seeks: a) to understand the articulation of high school with a vocational technical high school education, b) to identify the profile of EMI, c) to collect data about students graduating this school level who entered the labor market and/or a higher education institution, and d) to analyze the dualism between the introductory character and training for work. The research supports on the Sociology of Education and Labour and analyzes the historical evolution of secondary education in Brazil, as well as the laws that regulate this level of education. The research subjects were the Director of Technical Education, teachers and conclusive students of the Federal Institute of Maranhão (IFMA). The methodological approach used is the mixed method, discussed by Sampieri, Callado & Lucio (2013), taking into account the particularities of the research that may not be quantifiable. The results showed that there is a shift in focus, as the vast majority entered a higher education institution, with a reversal in the proposed EMI.

Keywords: Secondary school; Integrated Secondary School; introductory; vocational education; LDB.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas)

EMI – Ensino Médio Integrado

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

IES – Instituição de Ensino Superior

IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (também designado pela forma simplificada Instituto Federal do Maranhão)

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (autarquia vinculada ao MEC)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996 de 20 de Dezembro)

MEC – Ministério da Educação (sigla preservada da denominação anterior: Ministério da Educação e Cultura)

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PROMED – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

SEB – Secretaria de Educação Básica (vinculada ao MEC)

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (vinculada ao MEC)

ÍNDICE GERAL

	Página
ÍNDICE DE QUADROS.....	10
ÍNDICE DE FIGURAS.....	12
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	13
INTRODUÇÃO	14
OBJETIVOS	17
CAPÍTULO 1: PERCURSO HISTÓRICO	19
1.1. DESCRIÇÃO DO PERCURSO HISTÓRICO	20
1.1.1. A educação na fase jesuítica.....	20
1.1.2. A educação no Período Imperial	21
1.1.3. A educação nos últimos séculos.....	22
1.2. ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE	25
1.2.1. A identidade do ensino médio	25
1.2.2. A Relação do ensino médio e educação profissional técnica de nível médio	26
1.2.3. A revogação do Decreto n.º 2.208/1997 pelo Decreto n.º 5.154/2004	27
1.3. TRABALHO E EDUCAÇÃO	29
1.4. O QUE É ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	32
1.4.1. O perfil do Ensino Médio Integrado	32
1.4.2. A implantação do Ensino Médio Integrado.....	33
1.4.3. Diretrizes curriculares do Ensino Médio Integrado	36
1.4.4. A superação do dualismo do ensino médio.....	38
CAPÍTULO 2: LÓCUS DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS	41
2.1. LÓCUS DA PESQUISA	42
2.1.2. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	42
2.2. SUJEITOS DA PESQUISA	44
2.3. PERCURSO METODOLÓGICO	45
2.3.1. Problemática.....	45
2.3.2. Justificativa metodológica.....	45
2.3.3. Instrumento da recolha de dados	46
2.3.3.1. Pesquisa de Campo	48
2.3.3.2. Fontes Estatísticas.....	48

2.3.3.3. Questionários	48
2.3.3.4. Entrevista	49
2.3.4. Procedimentos de análise	49
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	52
3.1. ALUNOS EGRESSOS DO EMI.....	53
3.1.1. Dados de identificação: Perfil dos alunos egressos do EMI	53
3.1.2. Contexto sócio-econômico-cultural	53
3.1.2.1. A relação estudo e trabalho	54
3.1.3. Informações sobre o curso.....	56
3.1.3.1. A integração do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio na prática.....	59
3.1.3.2. A articulação entre teoria e prática	61
3.1.3.3. Perspectivas do EMI na visão dos alunos.....	62
3.1.3.4. As conquistas após a conclusão do curso	63
3.1.3.5. EMI profissional ou propedêutico	64
3.2. PROFESSORES.....	69
3.2.1. Dados da identificação	70
3.2.1.1. Perfil dos professores	70
3.2.1.2. Contexto da atividade docente no EMI	71
3.2.2. Avaliação do Ensino Médio Integrado.....	72
3.2.2.1. A proposta curricular na visão do professor	72
3.2.2.2. Avaliação do EMI na visão do professor.....	73
3.2.2.3. A estrutura da escola	75
3.2.2.4. Mudanças após o EMI	76
3.2.3. Prática curricular	77
3.2.3.1. A organização curricular na visão do professor	77
3.2.3.2. Considerações sobre a carga horária	78
3.2.3.4. A utilização da interdisciplinaridade	79
3.3. DIRETOR DE ENSINO TÉCNICO	82
3.3.1. Perfil do Diretor	82
3.3.2. A proposta curricular do EMI na visão do Diretor	82
3.3.3. A estrutura da escola atende ao proposto	84
3.3.4. Considerações sobre a carga horária	84
3.3.5. Mercado de trabalho ou ensino superior	85
3.3.6. Estágio curricular	86
3.3.7. As mudanças ocorridas depois da implantação do EMI	88

CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
GLOSSÁRIO	101
ÍNDICE REMISSIVO.....	103
APÊNDICES.....	I
ANEXOS	XIII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1 – Situação dos alunos em relação a estudo e trabalho (p. 56)

Quadro 3.2 – Fonte de informação pela qual conheceram o EMI (p. 58)

Quadro 3.3 – Motivos de escolha dos jovens pelo EMI (p. 60)

Quadro 3.4 – Percepção quanto à articulação de conteúdos gerais e técnicos (p. 61)

Quadro 3.5 – Avaliação do EMI pelos alunos (p. 63)

Quadro 3.6 – Conquistas após o EMI (p. 65)

Quadro 3.7 – Situação de ingresso em curso superior após o EMI (p. 66)

Quadro 3.8 – Cursos escolhidos pelos alunos que ingressaram no ensino superior (p. 67)

Quadro 3.9 – Cursos de interesse dos alunos que pretendem ingressar no ensino superior (p. 69)

Quadro 3.10 – Tempo de serviço dos professores no IFMA (p. 72)

Quadro 3.11 – Envolvimento dos professores com a implantação do EMI (p. 73)

Quadro 3.12 – Avaliação do EMI pelos professores (p. 75)

Quadro 3.13 – Justificativas para respostas positivas em relação à estrutura do IFMA (p. 76)

Quadro 3.14 – Justificativas para respostas negativas em relação à estrutura do IFMA (p. 77)

Quadro 3.15 – Percepção das mudanças advindas da implantação do EMI (p. 77)

Quadro 3.16 – Percepção dos professores sobre a organização curricular (p. 79)

Quadro 3.17 – Avaliação dos professores quanto à carga horária do EMI (p. 80)

Quadro 3.18 – Uso da interdisciplinaridade na prática pedagógica (p. 81)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 – Distribuição geográfica dos *campi* do IFMA no Estado do Maranhão
(p. 36)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1 – Apresentação esquemática dos procedimentos metodológicos (p. 48)

Gráfico 3.1 – Intenção dos alunos de continuar estudos na área em que realizaram o EMI (p. 89)

Gráfico 3.2 – Motivos de escolhas dos alunos pelo EMI (p. 89)

INTRODUÇÃO

A escolha do tema ‘O Ensino Médio Integrado: a superação do dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante’ surgiu da minha própria inquietação enquanto estudante e, atualmente, enquanto profissional. Já ao concluir o ensino secundário nos anos 1990, na cidade de Codó, Estado do Maranhão, sofri a angústia com relação à minha inserção no mercado de trabalho.

Àquela época, a escola de ensino médio onde estudei oferecia três cursos: científico, técnico em contabilidade e o ensino do magistério. Para a conclusão desta etapa da educação básica, cursei o magistério, sem imaginar o que me aguardava. Encantei-me com a proposta do curso. Porém, ao seu término, constatei a dificuldade em ingressar no mundo do trabalho através da minha formação. Constatei também que o problema se transformou em inquietação para outros jovens que concluíram o ensino secundário no mesmo período. Desde então, o ensino médio passou por fortes mudanças, inclusive de denominações, motivo pelo qual se faz necessário, para a concretização deste trabalho, a busca pelo contexto histórico, social e político em que se enquadra esse nível de ensino.

Severino (2001) afirma que o tema pode ser uma problemática vivenciada pelo autor da pesquisa, não devendo a escolha do tema da pesquisa, no entanto, estar num campo puramente sentimental, mas sim na avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados pelo próprio pesquisador.

Para a escolha do tema deste estudo, as reflexões sobre o papel social da escola, a qualificação profissional e a inserção do jovem no mercado de trabalho serviram de ponto culminante. E para a concretização da pesquisa, fez-se mister considerar as mudanças no âmbito político e econômico da sociedade, pois elas trazem consigo novas formas de organização do trabalho. A escola deve pensar na sua adaptação em relação às inovações pertinentes a essas mudanças, de maneira a responder o que exigem essas transformações e cumprir sua função social. É importante também estar atento ao desenvolvimento científico e tecnológico, pois deles depende a formação das pessoas em relação ao domínio profissional.

A relevância deste estudo consiste em destacar a imprescindibilidade da reflexão acerca da educação e seus movimentos sociais e, em caráter específico, a integração da sociedade atual no âmbito do trabalho e da escola, questionando a relação estabelecida pelo mercado de trabalho e suas exigências com a mão de obra qualificada, assim como a satisfação em relação ao número desejado de alunos inseridos no mercado de trabalho e ao número de alunos que ingressam no ensino superior, após a conclusão do ensino médio.

A investigação do tema sustentou-se na articulação de aspectos distintos que se complementaram no decorrer da pesquisa. No plano teórico, o estudo buscou uma reflexão com base na contribuição da Sociologia da Educação e do Trabalho, enquanto seguiu percurso na análise da evolução histórica do ensino médio no Brasil.

Além da leitura de autores que por diferentes vieses se debruçaram anteriormente sobre o tema analisado nesta investigação, foi realizado levantamento da legislação que regulamenta o ensino médio no Brasil, no anseio de trazer à luz os fundamentos legais da proposta e execução da propalada integração existente entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. A seguir, realizou-se pesquisa com públicos e métodos diferenciados (alunos egressos, professores e gestor de ensino), com foco no traço comum de integrarem ou terem feito parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Monte Castelo¹.

Com a visão de que o ensino médio deve assegurar a relação existente entre educação e sociedade, Azevedo (1999) reconhece quatro funções deste tipo de ensino: a) contribuir para a realização dos anseios da economia de cada país; b) atender às expectativas dos jovens em relação à sua formação; c) a função de caráter propedêutico; e d) a última função, eminentemente política e social.

Conforme instituído pela Lei n.º 9.394/1996 de 20 de dezembro, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o ensino médio é obrigatório, por ser a última etapa da

¹ Também denominada Instituto Federal do Maranhão, a instituição foi criada pela Lei n.º 11.892/2008 de 29 de Dezembro, com a integração do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Cefet-MA) e das Escolas Agrotécnicas Federais das cidades de São Luís (capital do estado), Codó e São Raimundo das Mangabeiras. Essa autarquia tem sede em São Luís e atuação no Maranhão, com *campi* distribuídos em 24 municípios. Na capital, existem quatro unidades da instituição: a Reitoria e os *campi* instalados nos bairros Monte Castelo, Centro Histórico e Maracanã.

educação básica, e tem por finalidade tanto a preparação básica para o trabalho quanto o atendimento à formação geral do indivíduo. Acreditamos que o ensino médio, como afirma Azevedo (1999), é a parte mais frágil do sistema educativo, pois ao mesmo tempo em que possui o caráter propedêutico de introduzir os alunos a conhecimentos que os possibilitem enveredar por uma formação superior, deve também preocupar-se com a formação profissional do cidadão.

A integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio originou outra modalidade de ensino, o Ensino Médio Integrado (EMI), que está regulamentado pelo Decreto n.º 5.154/2004 de 23 de Julho. Conforme este Decreto, o EMI é oferecido em três formas: integrada; concomitante e subsequente. A forma integrada é oferecida somente a quem já concluiu o ensino fundamental, sendo caracterizada pela articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Nesta modalidade, que deve ocorrer na mesma instituição de ensino, o aluno possui matrícula única, ou seja, o curso é planejado para conduzir o estudante às duas habilitações, ao mesmo tempo (Decreto n.º 5.154/04).

Quanto à forma concomitante, é oferecida somente a quem já concluiu o ensino fundamental ou esteja cursando o nível médio. No entanto, ao contrário da forma integrada, a forma concomitante pressupõe matrículas diferentes para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas. E a forma subsequente é destinada somente a quem já concluiu o ensino médio (Decreto n.º 5.154/04).

Para a realização deste estudo, deter-nos-emos somente na forma integrada, pois essa forma de ensino está relacionada ao tema proposto, ou seja, o EMI pretende a superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante, configurando um modelo de uma identidade unitária capaz de compreender as diversidades do mundo moderno, no sentido de promover a capacidade de pensar, agir, refletir sobre determinações da vida social produtiva articulada com o trabalho, a ciência e a cultura (Ministério da Educação [MEC], 2009).

A finalidade deste estudo está voltada ao interesse de averiguar se o EMI atende satisfatoriamente aos anseios da sociedade, e principalmente à satisfação dos alunos em relação a sua formação, tendo em vista que, de acordo com o Decreto n.º 5.154/04, o EMI

deve proporcionar ao aluno a habilitação técnica que lhe confira a possibilidade de uma inserção digna no mundo do trabalho, assim como a continuidade aos estudos.

A partir disto, este estudo tem sua consistência no que é estabelecido pelo arcabouço jurídico que regulamenta o ensino médio e nas exigências da educação e do mercado de trabalho, observando se este tipo de ensino contribui para atender à demanda social e à formação de cidadãos capazes de compreender seu papel na sociedade.

Embora este estudo tenha como objeto o EMI, a pesquisa tem a visão mais ampla de contribuir com a melhoria do sistema educacional brasileiro em todos os níveis da educação, pois o ensino médio é a continuação obrigatória da formação básica. Mas, para que haja esta contribuição, faz-se necessário identificar os aspectos norteadores que podem subsidiar a construção da relação entre trabalho e educação. É de grande importância examinar e contrastar a concepção de trabalho ao longo da história com a concepção que se tem na atualidade, para que haja o estabelecimento da conexão entre as exigências do mercado de trabalho e da educação, de maneira que a escola contribua efetivamente com os aspectos mencionados: atendimento à demanda social e formação de cidadãos críticos.

Desta forma, este estudo visa a compreender as mudanças do sistema educacional brasileiro, no que se refere à oferta do ensino médio no decorrer de sua história até a implantação do EMI. Visa também a fazer uma reflexão sobre os dados obtidos através das pesquisas que o nortearão e, por fim, abrir caminho para futuros estudos relacionados ao tema.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa, portanto, é verificar se o EMI é capaz de proporcionar ao aluno tanto a habilitação técnica que lhe confira possibilidade de uma inserção digna no mundo do trabalho quanto a formação geral que permita ao aluno dar continuidade aos estudos em uma instituição de ensino superior (IES).

Contudo, devem ser ainda relacionados os seguintes objetivos específicos pertinentes ao estudo proposto:

- Compreender a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio;
- Identificar o perfil do Ensino Médio Integrado;
- Levantar dados estatísticos que revelem o índice de alunos egressos do EMI que obtiveram êxito no mercado de trabalho e/ou ingressaram no curso superior;
- Analisar o comprometimento do EMI em superar o dualismo existente no ensino médio entre o caráter propedêutico e a formação para o trabalho.

Com o cuidado de organizar da forma mais legível o extenso volume de informações suscitadas pela investigação, apresentam-se nos capítulos seguintes as etapas do trabalho.

O ponto tratado inicialmente, no Capítulo 1, são as transformações e revezes ocorridos, em períodos distintos da história brasileira, nas concepções e valores que se estabeleceram em torno dos processos formativos voltados a duas dimensões da vida social: o exercício profissional no mercado de trabalho e o ingresso em um curso de formação universitária. À luz de estudiosos do tema, busca-se contextualizar tais mudanças conceituais, assim como embasar a reflexão sobre a temática proposta.

Em seguida, o Capítulo 2 apresenta os aspectos metodológicos que deram suporte à pesquisa, enfatizando o emprego do método misto para a análise de informações de cunho qualitativo e dos dados quantitativos coletados no desenvolvimento do trabalho.

Por fim, no Capítulo 3, apresentam-se e analisam-se os resultados da investigação trazidos pelas visões dos próprios sujeitos da pesquisa, em diferentes aspectos relacionados à implantação e desdobramentos do EMI na prática educacional.

CAPÍTULO 1: PERCURSO HISTÓRICO

1.1. Descrição do percurso histórico

A descrição do contexto histórico no Brasil faz-se necessária para que haja uma melhor compreensão do objeto deste estudo, pois, ao longo do tempo, observa-se que o ensino médio no país é caracterizado puramente por uma estrutura dual, determinada ao longo da história pelas raízes existentes entre capital e trabalho. Como afirma Libâneo (2010), a escola deve educar para a cidadania visando à transformação social, pois ela exerce um papel de grande influência na construção de um indivíduo capaz de agir – refletir – agir sobre a sociedade, na construção e articulação de sua própria história, como sujeito e não como mero expectador. Conforme Maciel (2011), a questão que envolve a identidade do ensino médio (propedêutico, acadêmico, profissionalizante, integrado) ainda constitui um problema a ser equacionado.

1.1.1. A educação na fase jesuítica

Desde os primórdios da educação brasileira, com a escolarização jesuítica (1549-1808), a organização escolar no Brasil-Colônia esteve estreitamente ligada à política colonizadora dos portugueses, ou seja, a educação escolarizada deveria ser conveniente aos interesses dos dirigentes (pequena nobreza e seus descendentes) e deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades intelectuais. Os índios, negros ou mestiços eram destinados à educação profissional (trabalho manual), com experiência adquirida por meios de técnicas rudimentares de trabalho e/ou por meio do convívio no ambiente de trabalho. A educação feminina restringia-se às boas maneiras e prendas domésticas. E a elite era preparada para o trabalho intelectual, conforme o modelo religioso católico (Ribeiro, 2010).

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial no país. Desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais. A espécie de educação eminentemente intelectual que os Jesuítas, desde o início de suas atividades no Brasil, ministravam aos filhos dos colonos, era de molde, também, a afastar os elementos socialmente mais altos de qualquer

trabalho físico ou profissional manual. Essa ideia enraizou-se tanto nas mentes, que chegaria a ser condição para desempenhar funções públicas o fato de não haver nunca o candidato trabalhado manualmente (Fonseca, 1986).

Nestes primeiros séculos da história brasileira, não havia a preocupação com a qualificação dos trabalhadores. Segundo Fonseca (1986), o ensino elementar das mais necessárias profissões manuais, feito pelos padres da Companhia de Jesus, foi determinado pelas circunstâncias e não teve caráter de sistematização, nem obedeceu a nenhum plano. Tudo conforme a exigência do momento, tudo de acordo com as necessidades imediatas.

Até o século XVII, o capitalismo mercantil entre as metrópoles europeias era a base da economia mundial. Logo, a economia brasileira nos quatro primeiros séculos de sua história girava em função do mercado externo para abastecer os centros econômicos da Europa com recursos naturais e produtos tropicais (Cardozo, 2009).

1.1.2. A educação no Período Imperial

Ribeiro (2010) afirma que, no século XIX, ocorreu a passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para uma organização econômica urbano-agrícola-comercial, desenvolvendo assim o mercado capitalista competitivo nos países periféricos como condição de sua própria expansão.

A história da educação profissional no Brasil teve várias experiências registradas nos anos de 1800, com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, dentre outros. (Ministério da Educação, 2007).

Durante o Período Imperial (1822-1889), a preocupação com a educação profissional no Brasil foi ampliada. Primeiramente, o Colégio das Fábricas e outras sociedades civis se

destinaram a amparar crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial (Moura, 2010).

Em 1889, ao final do Período Imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, empregando aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes. A economia era acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas (MEC, 2007).

1.1.3. A educação nos últimos séculos

No século XX, o modelo de administração taylorista/fordista ganhou força através da linha de montagem dos produtos padronizados e da intensificação dos ritmos de produção mecanizada.

Assim, a expansão capitalista no período pós-guerra baseada na produção taylorista/fordista configurou um modelo de acumulação pelo qual a produção em massa, através da linha de montagem dos produtos padronizados e dos grandes estoques do taylorismo/fordismo, tinha como padrão de gestão da força de trabalho um forte autoritarismo gerencial, caracterizado por: tarefas simples, rotineiras e especializadas previamente; uso extensivo da mão de obra semiqualiificada, alta rotatividade utilizada para conter os custos salariais e disciplinar a força do trabalho, a fim de garantir a intensificação dos ritmos de produção; adoção de uma política salarial baseada em complexas estruturas de cargos e salários utilizados como forma de controle sobre os trabalhadores e para a divisão do coletivo operário (Cardozo, 2009, p. 53).

Por suas características, esse tipo de produção acentua a divisão técnica do trabalho e revela uma diferenciação entre trabalhadores e entre perfis intelectuais (Cardozo, 2009). No entanto, para Kuenzer (2010), a divisão técnica do trabalho não foi criada pelo modo de produção taylorista/fordista, e sim pela valorização do capitalismo, não havendo perspectivas de que será superada pelas novas organizações de trabalho.

Em 1906, o então Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha, iniciou o ensino técnico no Brasil, por meio do Decreto nº 787/1906 de 11 de Setembro, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. As três primeiras para o ensino de ofícios, e a última voltada à aprendizagem agrícola. (Ribeiro, 2010).

Em 1909, surgiram as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas às camadas pobres e humildes, também criada por Nilo Peçanha, organizando-se o ensino agrícola no país para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes (Moura, 2010).

Ao longo do século XX, foi se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o intuito de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos de 1940. No entanto, esta oferta se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional. (Kuenzer, 2007).

Do fim da década de 1940 até o golpe militar de 1964, a sociedade brasileira retomou seu projeto de nação, e na pauta estavam as reformas estruturais e a universalização do que dominamos hoje de educação básica. A resposta foi a imposição da violência física e política de um projeto econômico concentrador e espoliador da classe trabalhadora. Ampliou-se, durante vinte anos, o fosso entre ricos e pobres. (Frigotto, 2007).

O desenvolvimento industrial da América Latina nas décadas de 1960 e 1970 repercutiu diretamente na estrutura curricular das escolas de ensino médio da época. A principal proposta do ensino médio era a de formar especialistas capazes de dominar a utilização de máquinas e equipamentos específicos e gerir os meios de produção. Com o advento da revolução tecnológica que marcou a última década do século XX, surgiu a necessidade de se propor no ensino médio a *formação geral*. O conceito de formação geral engloba o desenvolvimento de capacidades, desenvolvimento intelectual, cultural, social e humano. A exigência de uma reforma curricular estava também atrelada ao crescimento na demanda de atendimento do ensino médio (Ministério da Educação, 1999).

Nos anos de 1990, registrou-se a presença de organismos internacionais que entraram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (Kuenzer, 2006). Em 15 de março de 1990, Fernando Collor de Melo tornou-se o primeiro presidente do Brasil eleito pelo povo em 30 anos, e já no ano seguinte começaram a surgir na imprensa denúncias de irregularidades, gerando no Congresso Nacional um processo de *impeachment*. Neste cenário, em 1992, a Comissão

Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) publicou um documento sobre o tema educação e conhecimento, apresentando a urgência de uma vasta reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica, ou, em outros termos, dos objetivos, cidadania e competitividade (Kuenzer, 2006).

Com o advento da LDB, cabe ao ensino médio a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. À educação profissional cabe a preparação geral para o trabalho, podendo ser ofertada nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com as instituições especializadas neste nível educacional.

Na mesma década, o Brasil passou por muitas privatizações e reformas, seguindo o ideário dos organismos internacionais. No contexto socioeconômico e político que se originou, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a reforma do ensino médio determinou a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, instaurada pelo Decreto n.º 2.208/1997 de 17 de Abril, que regulamentou a educação profissional, propondo uma organização curricular própria e independente do ensino médio. Segundo Kuenzer (2010), esse Decreto teve um efeito “perverso” de consolidação da fragmentação entre educação geral e a formação profissional.

No entanto durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Decreto n.º 2.208/97 foi revogado pelo Decreto n. 5.154/04. Essa mudança, além de propiciar uma reflexão acerca do momento político e histórico para implantar mudanças na organização do trabalho escolar, regulamentou o Ensino Médio Integrado e apresentou alguns elementos para o planejamento da implantação dessa modalidade de ensino. Segundo Grabowski (2007), “esta lei traz consigo possibilidades inovadoras e reforça aspectos legais” (p. 68).

Um dos grandes desafios do Governo Lula foi a construção de uma proposta de gestão educacional que fosse capaz de envolver todos os seguimentos sociais e organizar instâncias e espaços públicos de discussão e deliberação que superasse a fragmentação

existente no ensino médio e produzir resultados socialmente reconhecidos (Kuenzer & Grabowski, 2006).

No que tange à qualificação dos que vivem do trabalho, o que se pode observar é que, no plano estrutural, entre os governos de FHC, Lula e o atual Governo Dilma Rousseff, não há mudanças referentes ao projeto societário da educação básica. Como afirmam Frigotto & Ciavatta (2011), o plano estrutural da educação básica continua seguindo as orientações dos organismos internacionais e as demandas do *neodesenvolvimentismo*, cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital.

1.2. Ensino médio na atualidade

1.2.1. A identidade do ensino médio

A herança histórica do Brasil é marcada no passado pelos processos de colonização e escravidão e, nos dias atuais, pela desigualdade social capitalista. Reflexo da ordem política e econômica do país, o ensino médio brasileiro, em toda sua trajetória, apresentou-se de uma forma dual entre preparar para o mercado de trabalho e preparar para o ensino superior. (Frigotto & Ciavatta, 2011).

Antes, o ensino médio era destinado a uma pequena parte da elite. Conforme a demanda social capitalista foi se popularizando, o ensino médio foi se expandindo. Acerca disto, Pochmann afirma:

Constata-se, por exemplo, que os filhos de pobres no país encontram-se praticamente condenados ao trabalho como uma das poucas condições de mobilidade social. Porém, ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugados com posições de subordinação no interior da hierarquia do trabalho. O contrário parece ocorrer para filhos de pais de classe média e alta, que possuem, em geral, condições de financiar a inatividade, elevando a escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho (Pochmann, 2002, p. 23).

Atualmente o ensino médio no Brasil constitui a etapa final da educação básica e, segundo a LDB, além de ser obrigatório, deve preparar o indivíduo tanto para o exercício da cidadania quanto para a continuação do aprendizado, e tem por finalidade tanto a preparação

básica para o trabalho quanto o atendimento à formação geral do indivíduo (Emenda Constitucional n.º 14/1996).

Constata-se que o ensino médio é sempre influenciado pelas políticas de educação básica e superior, pois compreende a escolaridade intermediária obrigatória de trilha propedêutica para a continuação dos estudos superiores e a preparação para o exercício profissional imediato. Assim, apresenta várias funções sociais tanto no plano de opções políticas como no plano da representação social que se movimenta ao redor dele. Neste sentido, o ensino médio deve estar atrelado às exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Azevedo, 1999).

No Brasil, o dualismo se enraizou em toda a sociedade através de séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas em meados do século XX, o analfabetismo se colocou como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se tornou objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

1.2.2. A Relação do ensino médio e educação profissional técnica de nível médio

Segundo Ramos (2002), as reformas educacionais, argumentando sobre a necessidade de modernizar o ensino profissional, preocupavam-se com os avanços tecnológicos e de organização de trabalho, ao mesmo tempo em que os organismos internacionais, tais como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. As razões apontadas foram: a) a educação profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes menos favorecidas; b) alunos com maior poder aquisitivo acabavam se dirigindo à universidade; c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica.

A formação profissional deve ser compreendida como o espaço para a ampliação de saberes e, ao mesmo tempo, como qualificadora profissional de uma ordem social que é excluída e marginalizada, pois em sua maioria o público voltado para este tipo de ensino são jovens oriundos das camadas populares, estejam estes matriculados no ensino médio ou não (Valentim, 2006).

A tentativa de universalizar a articulação entre a formação geral e a formação técnica não conseguiu superar a dualidade histórica que persegue o ensino médio, pois as escolas não se estruturaram a partir de um novo princípio educativo, no qual o pensar e o fazer fossem considerados expressões de um único saber constituinte da identidade humana. Assim é que, já demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área até o presente, sempre se constituíram duas redes – uma profissional e outra de educação geral – para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho (Oliveira, 2009).

1.2.3. A revogação do Decreto n.º 2.208/1997 pelo Decreto n.º 5.154/2004

A reforma do ensino médio deu-se legalmente com a LDB de 1996, que em seu artigo n.º 35 sanciona o ensino médio como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. Conforme esta lei, a educação profissional foi incorporada como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Admitindo-se seu desenvolvimento por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação da educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação e a preparação básica para o trabalho seria uma de suas finalidades (Nascimento & Amorim, 2008).

Segundo Cardozo (2009), o documento do MEC “Planejamento Político-Estratégico para 1995/1998” já explicitava a decisão de separar a formação acadêmica da formação profissional, tanto conceitual quanto operacionalmente. A separação entre o ensino médio e a

educação profissional também constava no Projeto de Lei n.º 1.603/1996, de iniciativa do Governo Federal. Com a aprovação da nova LDB, a proposta legislativa foi retirada da pauta da Câmara dos Deputados, sendo substituído pelo Decreto n.º 2.208/97.

Esse Decreto estabelecia a fragmentação entre a educação geral e a educação profissional, dando força à desigualdade histórica existente no país. De um lado, a formação para o ingresso no ensino superior, à elite; do outro, a formação para o mercado de trabalho, aos pobres (Maciel, 2011). O Decreto n.º 2.208/97, em seu artigo 1º, previa que “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”, e tinha como objetivos:

- I – promover a transição entre escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais para o exercício de atividades produtivas;
- II – proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis superior e de pós-graduação;
- III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (Decreto n.º 2.208/97, art. 1º)

A política de educação profissional do Governo de Fernando Henrique Cardoso não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangia ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de *empregabilidade* e *competências* um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (Frigotto et al., 2005).

Com a promulgação do Decreto n.º 5.154/04, instituiu-se nova regulamentação para a relação entre os ensinos médio e profissional, podendo reintegrá-los, desde que atendida a formação geral do educando, e buscando superar a dualidade do ensino mediante a garantia de uma base de formação geral e possibilitar a formação técnica, de acordo com as necessidades sociais, econômicas e culturais, tendo-se o trabalho como princípio educativo (Ramos, 2011).

Conforme Kuenzer & Grabowski (2006), um dos grandes desafios enfrentados no governo do presidente Lula foi a construção de uma proposta de gestão da educação profissional que fosse capaz de envolver todos os seguimentos sociais e organizar instâncias e espaços públicos de discussão e deliberação que superassem a fragmentação existente no ensino médio e produzissem resultados socialmente reconhecidos.

As políticas e propostas contidas nos decretos e planos acima referenciados, nos dois governos, originaram um conjunto de programas e projetos que tiveram por objetivo a sua implementação. Esses programas e projetos, tanto no governo de Fernando Henrique Cardoso quanto no de Lula, e atualmente com Dilma Rousseff, não se diferenciam no que diz respeito à concepção das relações entre Estado e sociedade civil, que passam a se dar por meio das parcerias entre o setor público e o setor privado (Kuenzer, 2006).

1.3. Trabalho e Educação

A sociedade brasileira do século XXI exige dos jovens egressos do ensino médio a excelência no domínio de novas tecnologias, assim como a sua contextualização nos campos da Educação, Literatura, História, Letras e Ciências. Nesse sentido, o ensino médio, tradicionalmente tratado como propedêutico, esvazia-se de significado, já que se organiza para a formação de adolescentes e jovens trabalhadores sem adequadamente prepara-los para o mundo do trabalho. Baseando-se em Dayrell², Valentim (2006, p. 104) considera que, por outro lado, o domínio de equipamentos e de novas tecnologias é importante, mas não encerra a qualificação profissional. Uma experiência pedagógica totalizadora demanda a modificação das formas institucionalizadas de compreensão do processo ensino-aprendizagem, de tal maneira que a organização escolar é redimensionada para a compreensão mais abrangente da cultura e lógica dos sistemas educativos, no contexto da realidade sociocultural que marca as instituições escolares em sua relação com o mundo do trabalho.

Quando procuramos examinar as relações da escola com a preparação para o mercado de trabalho, somos orientados pela ideia de que as instituições escolares devem

² Dayrell, J. (1999). A escola como espaço sócio-cultural. In Dayrell, J. (Org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

oferecer uma formação mais completa aos jovens, propiciando ao aluno a aquisição de capacidades para uma participação social cidadã que influencie os rumos da sociedade, agregando boa formação técnica e tecnológica, e que forneça condições para a aquisição de capacidades para o engajamento no mundo do trabalho (Machado, 1991).

O trabalho como princípio educativo não se restringe ao *aprender trabalhando* ou ao *trabalhar aprendendo*, pois está relacionado com a contribuição da ação educativa dos indivíduos/coletivos para que compreendam e construam a sua própria formação. É socialmente justo que todos trabalhem, pois esse é um direito de todos; levando em consideração que o trabalho é uma obrigação coletiva, pois não é justo que poucos enriqueçam enquanto outros empobrecem (Moura, 2010).

Gramsci (1982) defendia que o trabalho como princípio educativo está imbricado no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, e fez críticas ao caráter dual da educação. De um lado, a educação burguesa de formação técnica-científica-política; do outro, a educação para as classes subalternas que formava técnicos (instrumental e prático).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho resultaram em uma nova forma de relação entre ciência e trabalho. Como afirma Kuenzer (2000), os processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, passam a ser substituídos por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidades de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas.

Ainda conforme Kuenzer (2000), tal substituição passa necessariamente pela escolarização inicial e continuada, com a construção de um novo projeto educativo que articula as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, assim como ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e a produção do conhecimento de forma continuada.

Os autores Baracho, Silva, Moura & Pereira (2006) afirmam que o mundo laboral na atualidade exige não somente sujeitos que apresentem apenas um bom desempenho

acadêmico, mas profissionais *multiquificados* que tenham desenvolvido a capacidade de liderança, a sociabilidade e a capacidade para a resolução de problemas.

Kuenzer & Grabowski (2006) afirmam que o trabalho e a ciência formam uma unidade pela mediação da tecnologia, consequência do próprio desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, e como forma de superação aos entraves postos aos processos de acumulação. Afirmam ainda que, a partir dessa superação, surgem as novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais, que passam a demandar o domínio integrado dos conhecimentos científico, tecnológicos e sócio-históricos.

Essas novas formas de mediação entre homem e o conhecimento já não se esgotam no trabalho ou desenvolvimento da memorização de conteúdo ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista, compreendida não só como forma de organização de trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas. (Kuenzer, 2000).

Cardozo & Neto (2009) afirmam que a união entre educação e trabalho deve prever a possibilidade da realização plena e total do homem. No entanto, na ótica do Banco Mundial, segundo Cardozo (2009), a educação fundamental seria suficiente para promover o recurso mais abundante dos pobres – o trabalho.

No Brasil, a influência do Banco Mundial como uma das principais fontes de assessoramento da política educacional inicia-se na década de 1960, tendo como concepção educativa uma proposta integrada ao projeto de crescimento econômico dos países em desenvolvimento. Durante as décadas de 1960 e 1970, os empréstimos para a educação foram direcionados para estrutura física (construção) e para educação de 2º grau (atual ensino médio), principalmente a profissionalização e vocacional. Dentre as propostas do Banco Mundial, merece destaque a ênfase dada à educação fundamental, a qual, segundo o próprio discurso dessa instituição, ajudaria a reduzir a pobreza, aumentaria a produtividade do trabalho dos pobres, reduziria a fecundidade, melhoraria as condições de saúde e proporcionaria à população pobre as aptidões necessárias para a participação na sociedade e na economia. Desse modo, uma educação básica articulada a programas de qualificação de

curta duração e às políticas compensatórias focalizadas seria o suficiente para que a população pobre buscasse, por conta própria, sua sobrevivência (Cardozo, 2009).

A sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Mesmo sob essa condição de dualidade, o ensino médio se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e como indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com a ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito da cidadania efetiva no país. (Frigotto, 2007).

1.4. O que é Ensino Médio Integrado

1.4.1. O perfil do Ensino Médio Integrado

O ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio é uma modalidade de organização do ensino médio que tem como proposta a superação da dicotomia com a educação profissional, mediante *a integração de seus objetivos e métodos*, contemplando, num único currículo, os componentes curriculares da educação geral e os da formação profissional. A intenção é que todos os componentes curriculares sejam oferecidos simultaneamente durante todo o curso até a sua conclusão (Maciel, 2011).

Cardozo (2009) afirma que a tentativa da construção de uma proposta de integração entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio está relacionada à atual fase do capitalismo brasileiro e às particularidades históricas que marcam o embate entre os interesses dos capitalistas. Essa integração é um desafio político-pedagógico, pois implica em superar a dualidade marcada historicamente na educação brasileira e também na superação de classes.

Segundo o Decreto n.º 5.154/04, o EMI deve proporcionar ao aluno a habilitação técnica que lhe confira a possibilidade de uma inserção digna no mundo do trabalho, assim como a continuidade no ensino superior. Como afirma Mezàros (2002), a tentativa de integração entre o ensino médio e o ensino técnico ocorre devido às mudanças sofridas pela

sociedade, de modo geral. Observa-se que, no processo de tentativas formais de integração dessas modalidades, o que está em jogo não é apenas a modificação de aspectos legais da política educacional, mas a própria reprodução das relações sociais que contribui para perpetuar a concepção de mundo baseada na sociedade do mercado.

1.4.2. A implantação do Ensino Médio Integrado

No início do ano de 2004, o ensino médio e a educação profissional eram geridos conjuntamente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada à estrutura do Ministério da Educação (MEC) brasileiro. Referindo-se a Ferreira & Garcia³, Frigotto et al. (2005, p. 1092) reportam-se a um acordo discutido, por proposição das secretarias estaduais de Educação dos Estados do Paraná e do Espírito Santo. O referido acordo propunha tratar do interesse em implantar o Ensino Médio Integrado, com apoio financeiro, político e pedagógico do MEC, o qual elaborou um projeto de assessoramento a essas secretarias com foco na elaboração da política educacional do sistema de ensino e do projeto político pedagógico da escola, quais sejam: currículo, formação de professores, identidade e memória escolar.

Esse projeto tinha como objetivo contribuir para o desenvolvimento de propostas curriculares de EMI sob os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, contemplando a formação continuada de professores e o resgate coletivo da memória e da identidade da escola (Frigotto et al., 2005).

O MEC tomou a iniciativa de coordenar as discussões da proposta de um Ensino Médio Integrado como uma alternativa de ruptura com a histórica dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante, o que resultou na revisão dos dispositivos estabelecidos no Decreto n.º 2.208/97, regulamentador da educação profissional, mediante a edição do Decreto n.º 5.154/04, que visa a promover a formação técnica integrada ao ensino médio (Maciel, 2011).

³ Ferreira, E. & Garcia, S. (2005). O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (Org.), *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (p. 148-174), São Paulo: Cortez.

Com os recursos do contrato de empréstimo obtidos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o qual deu origem ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED), o MEC implantou a reforma do ensino médio. Esse programa contava com os componentes de apoio à expansão e melhoria da rede escolar, de formação docente e de estudos e pesquisas, visando especialmente à efetivação da reforma curricular (Ramos, 2011).

Em 17 de agosto de 2004, o MEC assinou convênios com os titulares das secretarias de Educação dos Estados do Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina, prevendo o repasse de recurso financeiro para apoiar a implantação do EMI. Porém, após um ano, esses convênios não foram efetivados e o MEC anunciou o interesse de mais um conjunto de secretarias estaduais de Educação pela implantação da modalidade de ensino, a partir do que a Secretaria da Educação Básica (SEB) passou a realizar seminários sobre diretrizes dessa política nos respectivos estados. A partir deste contexto, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná enfrentou o desafio de instituir o EMI em suas escolas, garantindo simultaneamente as condições objetivas necessárias para sua realização (Frigotto et al., 2005).

Na rede estadual de ensino do Maranhão, o ensino médio integrado à educação profissional foi implantado em 2006, inicialmente em 7 (sete) escolas, sendo 4 (quatro) localizadas na zona urbana de São Luís, e 3 (três) na zona rural (municípios do interior do Estado). Nas escolas da zona urbana, os cursos estão voltados para as seguintes áreas: Tecnologia Industrial, Saúde, Comércio e Serviços. Os cursos dessas áreas foram implantados nas seguintes escolas: Centro de Ensino Médio Gonçalves Dias (Técnico em Enfermagem), Centro de Ensino Médio Bacelar Portela (Técnico em Eletromecânica), Centro de Ensino Médio Coelho Neto (Gestão e Empreendedorismo) e Centro de Ensino Médio Mário Meireles (Turismo e Hotelaria). Na zona rural, os cursos são direcionados para a área de agropecuária e estão sendo ofertados cursos de Técnico em Agropecuária, na Casa Familiar Rural, em Açailândia; na Casa Escola Familiar Agrícola de Lago do Junco e na Escola Família Agrícola de Sucupira do Norte (iniciado somente em 2007) (Cardozo, 2009).

Na rede de ensino da esfera federal, a Lei n.º 11.892/2008 de 29 de Dezembro criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculados ao MEC. No inciso XII do artigo 5º fica criado o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), mediante a integração do

Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais das cidades de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras.

Foram criados outros *campi* do IFMA, distribuídos da seguinte forma: na Grande São Luís, encontra-se a Reitoria e as unidades dos bairros Monte Castelo, Centro Histórico e Maracanã, além do campus no município de São José de Ribamar, o qual ainda está sendo construído. Nas cidades do interior, encontram-se em pleno funcionamento os *campi* de Açailândia, Alcântara, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Codó, Coelho Neto, Imperatriz, Pinheiro, Santa Inês, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras, Timon e Zé Doca, e ainda estão em construção os *campi* de Araiões, Coelho Neto, Itapecuru-Mirim, Pedreiras, Presidente Dutra, Grajaú e Viana. Na Figura 1, o alcance da instituição pode ser visualizado através da distribuição de todas essas unidades do IFMA no espaço territorial maranhense.

Conforme Pacheco & Rezende (2009), o foco dos institutos federais é promover a justiça social, a equidade e o desenvolvimento sustentável, com vista à inclusão social. Esses centros podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo articular, em experiência inovadora, todos os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

um retrocesso, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre *teoria* e *prática*. Contudo, tanto a LDB quanto o decreto regulamentador da educação profissional (Decreto n.º 5.154/04) não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática. (Ministério da Educação, 2004 a).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam a necessidade da construção de alternativas de organização curricular comprometidas com a preocupação para o mercado de trabalho num contexto marcado pelo fenômeno da globalização, simultaneamente ao conhecimento adquirido que contribua para seu desenvolvimento e prática social (MEC, 1999).

Os currículos da Educação Básica são destinados por lei a serem construídos “com uma Base Nacional Comum, a ser complementada em cada sistema e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da economia, da clientela” (Lei n.º 9.394/96, art. 26). A Base Nacional Comum contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento dos estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades seja o objetivo da aprendizagem, e não o acúmulo de fórmulas, métodos, esquemas ou regras pré-estabelecidas (MEC, 1999).

Além disso, cabe à Base Nacional Comum direcionar, mediar conhecimentos de preparação para o mercado de trabalho. Esta Base Nacional Comum organiza-se em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. A definição das áreas, bem como o estabelecimento de competências e habilidades comuns a todos os brasileiros, visa a garantir a democratização e a existência de um padrão nacional. A organização por áreas, contudo, não elimina o ensino de conteúdos de modo articulado como parte de um processo global, de modo a sugerir a interdisciplinaridade e contextualização como forma de superação ao tratamento estanque e fragmentado, tão característicos dos sistemas escolares (MEC, 1999).

Segundo Cardozo (2009), os redatores das Diretrizes Curriculares do ensino médio usam termos carregados de simbologias e significados que, aparentemente, falam de indivíduos criativos, exercício da cidadania, mas que, entretanto, destacam que a escola tem a

responsabilidade de constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores para a inserção flexível no mundo do trabalho.

Em relação à concepção de ensino básico, o planejamento pedagógico deverá contemplar o que supõem as diretrizes curriculares comuns e uma base nacional mínima. No plano nacional, as Diretrizes Nacionais Gerais para a educação básica já cumprem esta função, cabendo às unidades federadas elaborarem suas próprias diretrizes, uma vez que é sua competência organizar, manter e desenvolver os seus sistemas de ensino, definindo com os municípios as formas de colaboração que possibilitem a progressiva extensão da oferta pública e gratuita (Kuenzer, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para Educação Profissional, após a edição do Decreto n.º 5.154/04, dá continuidade à política curricular do governo de Fernando Henrique Cardoso, reafirmando que no Brasil não havia falta de emprego e sim de empregáveis. Portanto, esta política curricular é marcada pela ênfase do individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou este Decreto aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. (Frigotto et al., 2005).

Conforme as Diretrizes Gerais para o Ensino Técnico do IFMA, a organização curricular deve prever o desenvolvimento de conhecimentos profissionais sintonizados com o respectivo setor produtivo, por eixo tecnológico estruturador. E, ainda, na organização e gestão do currículo, deve-se optar pela abordagem interdisciplinar e contextualizada, viabilizada pelo trabalho docente e técnico, desenvolvidos coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com professores e alunos (Instituto Federal do Maranhão, 2010).

1.4.4. A superação do dualismo do ensino médio.

Cardozo (2009) afirma que a tentativa da construção de uma proposta de integração entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio está relacionada à atual

fase do capitalismo brasileiro e às particularidades históricas que marcam o embate entre os interesses dos capitalistas, dos trabalhadores e do governo. Assim, a integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio é um desafio político-pedagógico, pois implica em superar a dualidade marcada historicamente na educação brasileira e também na superação de classes.

Na intenção de destruir a perpetuação do dualismo na organização escolar, Gramsci (1982) propõe a escola única ou unitária, de cultura geral, humanista formativa, que equilibre o ensino profissionalizante com o desenvolvimento do trabalho intelectual. Esta escola deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória dependeria das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a certa colaboração produtiva imediata.

Devemos compreender que a integração entre o ensino médio e o ensino técnico deve pautar-se na perspectiva da escola unitária de Gramsci, o que requer uma educação geral que se torne parte inseparável da educação profissional, e que o trabalho seja o princípio educativo na perspectiva de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, para formarmos homens que possam atuar como dirigentes e não apenas como dirigidos. Isto implica na superação da ideia de que o ensino profissional deve destinar-se àqueles que devem executar e o ensino científico-intelectual é direcionado àqueles que devem conceber e controlar o processo produtivo (Cardozo & Neto, 2009).

Superar esse caráter dualista e excludente do ensino médio, tendo como referência a construção da escola unitária, é estar atento ao fato de que esse projeto só poderá ser efetivado fora dos limites da sociedade capitalista. Entretanto, o momento presente é fundamental para podermos instituir práticas e vitórias que possam ir aos poucos edificando os pilares sólidos para um novo projeto de formação humana. (Oliveira, 2009).

Frigotto & Ciavatta (2003) defendem a ideia de uma escola unitária que supere o dualismo da organização social brasileira, ou seja, que essa superação seja definitiva na

concepção que separa a educação geral e propedêutica, da específica e profissionalizante. A primeira destinada a ricos, e a segunda, aos pobres.

Segundo Kuenzer (2010), a superação da dualidade existente no ensino médio não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade, ou mediante a nova concepção de competência que impacte as políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada com a superação da contradição entre propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho.

Embora o EMI sofra com os condicionantes do momento histórico no qual vivemos, em que ainda não é possível romper de vez com a dualidade da educação brasileira, sua contribuição no sentido de uma aproximação maior com o sonho de uma escola unitária estará condicionada pela possibilidade da construção de uma real integração (Fernandes, 2006).

Segundo Oliveira (2009), a tentativa de universalizar a articulação entre a formação geral e a formação técnica não conseguiu superar a dualidade histórica que persegue o ensino médio, pois as escolas não se estruturam a partir de um novo princípio educativo, no qual o *pensar* e o *fazer* sejam considerados expressões de um único saber constituinte da identidade humana.

Assim, demonstrou-se ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil, já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área até o presente, sempre se constituíram duas redes – uma profissional e outra de educação geral – para entender as necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

CAPÍTULO 2: LÓCUS DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1. Lócus da pesquisa

Foi escolhido como campo de investigação desta pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Monte Castelo, situado na Avenida Getúlio Vargas, nº 04, Monte Castelo, na cidade São Luís (Maranhão). O principal motivo da escolha dessa unidade de ensino foi o fato de tratar-se de uma instituição de referência nacional, além de ter uma longa trajetória na oferta da educação profissional e atualmente na oferta do Ensino Médio Integrado.

2.1.2. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

A história do IFMA começou a ser construída no século passado, no dia 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados, com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho. A unidade do Maranhão foi instalada em São Luís, em 16 de janeiro de 1910. (Instituto Federal do Maranhão, 2010).

Em 1936, foi lançada a pedra fundamental da Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão, que no ano seguinte recebeu o nome de Liceu Industrial de São Luís. A instituição depois se transformou na Escola Técnica Federal de São Luís, denominação que permaneceu até setembro de 1965, quando passou a se chamar de Escola Técnica Federal do Maranhão.

Em 1989, o Estado do Maranhão viveu um momento histórico importante, pois a Escola Técnica passou por uma nova transformação, movida pelas demandas do mercado de trabalho nesta época. O então presidente da república, o maranhense José Sarney, criou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Cefet-MA), atribuindo-lhe competência para ministrar, também, cursos de graduação e de pós-graduação⁵.

⁵ Informações retiradas da página eletrônica institucional do IFMA [<http://www.ifma.edu.br/index.php/instituto/historico>], consultado em 16/09/2014

A atual Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, bem como a criação dos Institutos Federais, foi instituída pela Lei nº 11.892/2008. Silva (2009)⁶ esclarece o seguinte:

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social (Silva, 2009, p. 16).

Esmiuçando-se os termos da própria designação institucional, depreende-se que constitua uma rede federal por estar presente em todo território nacional, além de ser mantida e controlada por órgão da esfera federal, o Ministério da Educação (MEC). Além disso, trata-se de uma rede de educação, por ter sua centralidade nos processos formativos. Ressalte-se que esse último termo vem adjetivado com as palavras “profissional”, “científica” e “tecnológica”, por conta da assunção de que seu foco na profissionalização se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, portanto, pela indissociabilidade da prática com a teoria.

O IFMA é uma instituição de educação superior, básica e profissional, *pluricurricular e multicampi*⁷ com atuação no Estado do Maranhão, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, revela-se espaço privilegiado à construção e democratização do conhecimento (IFMA, 2010).

A Resolução n.º 076/2013, de 23 de Agosto, estabelece como finalidade e característica do IFMA, dentre outras: ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (IFMA, 2013).

Além disso, a norma estatutária do Instituto apresenta como objetivos próprios, dentre outros: ministrar educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma de curso integrado para os concluintes do ensino fundamental e para o público da

⁶ Optou-se por definir a referência citada com a autoria de Silva, organizadora da obra *Institutos Federais – Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*, em virtude de não haver qualquer especificação quanto aos colaboradores (no total de quatro) responsáveis pela elaboração de cada capítulo correspondente.

⁷ Embora possam ser questionados em relação à norma ortográfica brasileira, ambos os termos se encontram assim registrados na referência bibliográfica mencionada (IFMA, 2010, p. 9).

educação de jovens e adultos; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas de educação profissional e tecnológica; desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos; estimar e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (IFMA, 2013).

Atualmente, o IFMA/Campus Monte Castelo oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio nas seguintes áreas: Química; Edificações; Informática; Segurança do Trabalho; Eletrônica; Eletrotécnica; Eletromecânica; Comunicação Visual; Telecomunicações, Design de Móveis e Design de Produto.

2.2. Sujeitos da Pesquisa

O público abrangido pela pesquisa está relacionado à educação de nível médio, mais especificamente na modalidade Ensino Médio Integrado. Os sujeitos da investigação foram:

- Alunos que concluíram essa modalidade de ensino, nos cursos de Informática, Telecomunicações, Eletrotécnica, Eletrônica e Design de Produto;
- Professores atuantes no EMI;
- Diretor de Ensino Técnico da instituição.

Em relação à importância de cada um dos sujeitos para a realização desta pesquisa, a escolha dos alunos egressos que cursaram o EMI, é considerado o ponto culminante do trabalho, pois através do questionário aplicados a eles se revelam os que obtiveram êxito no mercado de trabalho e/ou no ingressaram na educação superior, desmitificando ou perpetuando a dualidade existente nessa modalidade de ensino.

Quanto à escolha dos professores atuantes no EMI, serve para verificar se estes profissionais estão cientes da contribuição das disciplinas por eles ministradas às exigências do currículo correspondente. Já a participação do Diretor de Ensino como elemento deste estudo, dá-se não somente por que é um facilitador para o desenvolvimento desta pesquisa, mas também para que seja realçada a visão de um dirigente da modalidade de EMI.

2.3. Percurso Metodológico

2.3.1. Problemática

Para Severino (2001), o tema da pesquisa deve ser problematizado, pois é a partir da problemática que se tem ideia do que se quer resolver, ou seja, é nessa etapa que surgirão as respostas em forma de esclarecimento ao tema.

Tratando-se de uma pesquisa voltada à avaliação de conceitos concernentes à oferta da educação profissional, do ensino médio e da integração entre essas duas modalidades de ensino, o estudo tem como problemática o seguinte questionamento: o Ensino Médio Integrado (EMI) proporciona ao aluno a habilitação técnica que lhe possibilite uma inserção digna no mundo do trabalho ou a habilitação propedêutica que possa garantir seu ingresso no ensino superior? Ou o EMI enquanto modalidade de ensino propicia ao estudante os dois tipos de habilitações?

2.3.2. Justificativa metodológica

Segundo Marconi & Lakatos (2010), a escolha do método e das técnicas a serem utilizados na pesquisa científica está diretamente relacionada com o problema a ser estudado, ou outros elementos que possam surgir no campo da investigação.

Este estudo apresenta-se com dois enfoques. Primeiramente, consiste na análise dos dados quantitativos, enquanto o segundo enfoque repousa na análise qualitativa dos dados.

Portanto, o método utilizado será misto, levando em consideração os traços e as particularidades da pesquisa que não podem ser reduzidos somente a números quantificáveis.

Como afirma Laville & Dionne (1999) “as perspectivas quantitativas e qualitativas não se opõem então e podem até parecer complementares, cada uma ajudando a sua maneira o pesquisador a cumprir sua tarefa, que é a de extrair as significações essenciais da mensagem” (p. 225).

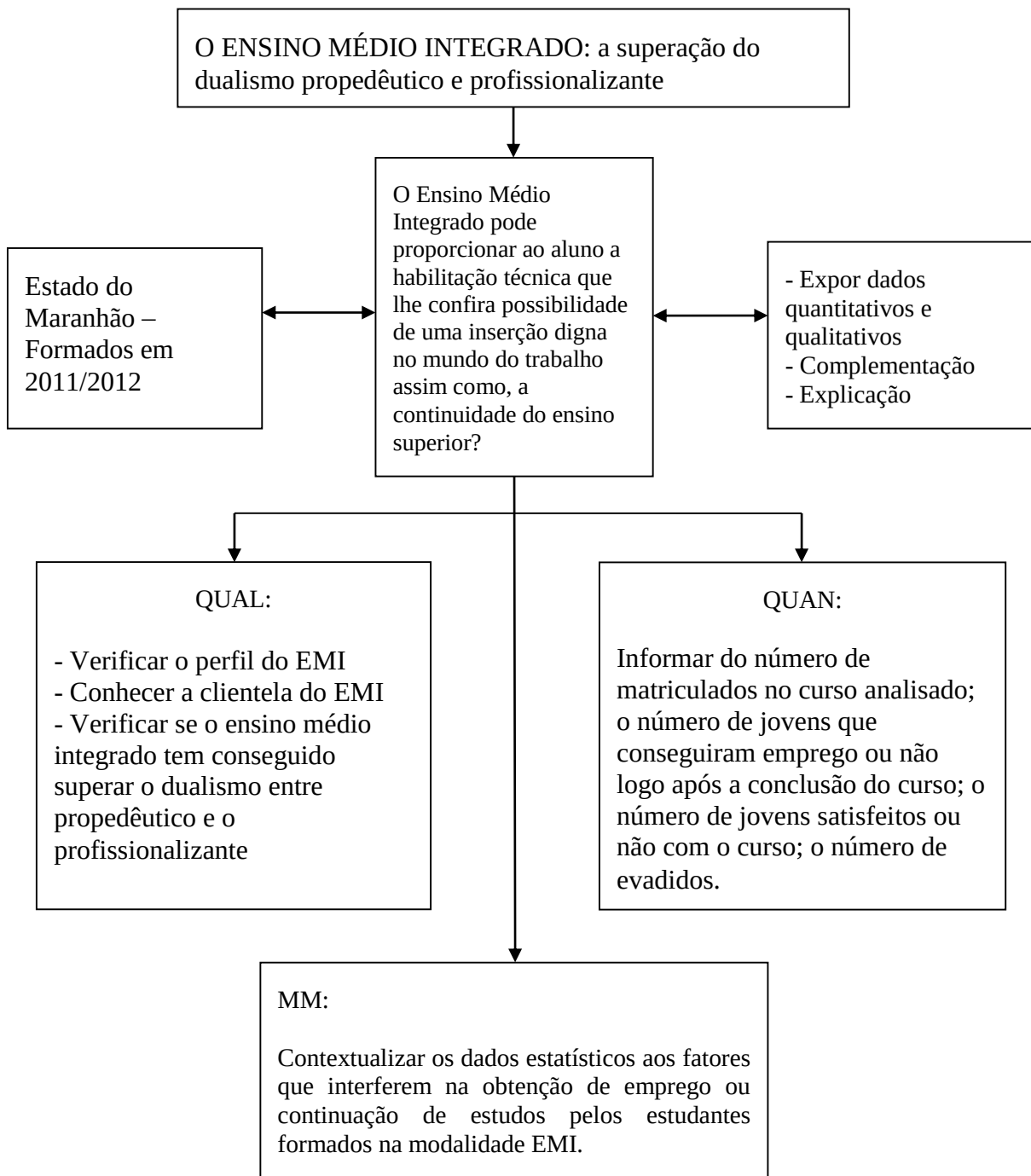
Para demonstrar claramente as justificativas e razões para a utilização do método misto, utiliza-se o Gráfico 2.1, baseado no exemplo de Sampieri, Callado & Lucio (2013).

2.3.3. Instrumento da recolha de dados

Segundo Sampieri et al. (2013), coletar dados implica elaborar um plano detalhado de procedimentos que levem o pesquisador a reunir informações com um propósito específico. Esse plano inclui determinar de quais fontes os dados serão obtidos, onde estão essas fontes, através de quais meio e método se coletarão os dados e, após os dados coletados, prepará-los para serem analisados com condições de satisfazer ao problema.

A fim de alcançar os objetivos propostos por este estudo, recorreu-se a quatro instrumentos: pesquisa de campo, fontes estatísticas, questionários, entrevista.

Gráfico 2.1 – Apresentação esquemática dos procedimentos metodológicos



2.3.3.1. Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo serviu primordialmente para saber em que ponto se encontra atualmente o problema, sendo determinante para a elaboração do plano geral do trabalho. A pesquisa de campo apresentada neste estudo é do tipo “Quantitativo-Descritivo”, pois o mesmo consiste em um tipo de investigação empírica que possui a finalidade de delinear ou caracterizar fatos ou fenômenos, empregando artifícios quantitativos para a coleta sistemática de dados sobre uma determinada população (Marconi & Lakatos, 2010). Neste caso: os alunos egressos e os professores atuantes no EMI.

2.3.3.2. Fontes Estatísticas

Foram consultadas as fontes de pesquisas relacionadas a este trabalho, recolhendo-se dados sobre a população abrangida, que permitiram ao investigador procurar a correlação entre aspectos de seus próprios resultados e os que apresentam as características regionais ou nacionais.

2.3.3.3. Questionários

O questionário serviu para colher as informações necessárias à constituição do corpo deste estudo. Esse instrumento foi aplicado tanto aos alunos egressos do EMI no ano de 2011, quanto aos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Marconi & Lakatos (2010) apresentam algumas vantagens do questionário como instrumento de coleta de dados, como relacionado a seguir: a) economia de tempo, viagem e obtenção de grande número de dados; b) possibilidade de atingir o maior número de pessoas simultaneamente; c) obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas; d) maior liberdade nas respostas devido ao anonimato; e) maior segurança nas respostas devido à não identificação; f) menos risco de distorção pela influência do pesquisador; g) obtenção de respostas que materialmente seriam inacessíveis.

2.3.3.4. Entrevista

Com o Diretor de Ensino, foi utilizada a entrevista semiestruturada, instrumento que consiste de uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento (Laville & Dione, 1999). Segundo Marconi & Lakatos (2010), “a entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (p. 178).

Marconi & Lakatos (2010, p. 181) afirmam ainda que a entrevista como de coleta de dados oferece algumas vantagens, quais sejam: a) há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado como garantia de estar sendo compreendido; b) oferece maior oportunidade para avaliar atitudes e condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, etc.; c) dá oportunidade para obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos; d) há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias; e) Permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatísticos.

A entrevista foi áudio-gravada, mediante o consentimento do Diretor de Ensino, com a finalidade de conhecer na prática o grau de complexidade da integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, sob o ponto de vista e perspectiva do gestor.

2.3.4. Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise iniciaram-se com proposta de uma conversa informal com o Diretor de Ensino Técnico do IFMA, para que o mesmo fosse um facilitador do desenvolvimento do trabalho de obtenção de dados e acesso aos demais sujeitos. Em seguida,

foi feita formalmente a solicitação por escrito da autorização para que fossem levantadas informações para a elaboração desta pesquisa.

A concretização da pesquisa começou com a aprovação da direção, e posteriormente a identificação, localização e aceitação dos alunos em participarem deste estudo, bem como dos professores. Os participantes foram informados quanto à garantia de confidencialidade de seus nomes e dados pessoais, que seriam mantidos como estrito suporte à realização da pesquisa.

A fim de coletar os dados para análise, foi solicitado ao Diretor do Ensino Técnico do IFMA/Campus Monte Castelo, uma relação constando os nomes, telefones, e endereços eletrônicos dos 174 alunos que concluíram o Ensino Médio Integrado no ano de 2011. Após a disponibilidade das listas dos cursos de Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicação, Informática e Design de Produtos, entrou-se em contato com os ex-alunos através de telefonemas, ou e-mail, apresentando a finalidade da investigação e a solicitação de sua participação efetiva e de sua presença para apresentar a proposta deste estudo.

Estabelecido contato, os desdobramentos para convencê-los a participar da pesquisa, no entanto, não foram fáceis. Em um primeiro momento, pensou-se em um levantamento de dados dividindo-se o universo de entrevistados por curso, mas essa tentativa foi frustrada, pois não parecia satisfatório para o cumprimento do objetivo desta pesquisa o quantitativo de alunos que poderia dispor-se a comparecer à aplicação do questionário, caso fossem segmentados em cada uma das turmas.

Devido à dificuldade de realizar pesquisa nessa comunidade escolar, bem como pela necessidade de obter o maior número possível de amostra, a alternativa foi desenvolvida de acordo com a disponibilidade dos alunos, independentemente do curso. O questionário foi subdividido em três itens: Dados de identificação; Contexto sócio-econômico-cultural e Informação sobre o curso.

Os professores foram abordados na sala dos professores, no horário do intervalo de suas aulas, onde foi exposto e delineado o objetivo da pesquisa e aplicado do questionário. Participaram da pesquisa 16 professores atuantes no Ensino Médio Integrado oferecido pelo

IFMA/Campus Monte Castelo. O questionário a eles aplicado foi também dividido em três partes: Dados de identificação, Avaliação do ensino médio e Prática curricular.

Em uma entrevista semiestruturada realizada em um momento conveniente da agenda de compromissos, o Diretor de Ensino respondeu às questões fundamentais para o entendimento da materialização das questões duais que existem no EMI.

No capítulo seguinte, apresentam-se os resultados e análise dos dados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

3.1. Alunos egressos do EMI

Dos 174 alunos egressos dos cursos pesquisados (Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicação, Informática e Design de Produtos), participaram da pesquisa 71 (40,8%). Os demais (59,2%) foram classificados entre os que não aceitaram participar da pesquisa, os que não foram localizados e os que aceitaram, porém não compareceram à aplicação do questionário.

O questionário aplicado aos alunos compreendeu três subdivisões. Os *Dados de identificação* serviram para traçar o perfil dos participantes desta pesquisa, quanto a sexo, faixa etária e estado civil. O item *Contexto sócio-econômico-cultural* pretendeu mostrar a realidade dos entrevistados nesse contexto e o motivo de escolha dos mesmos pelo Ensino Médio Integrado. Quanto à terceira parte do questionário, *Informação sobre o curso*, buscou demonstrar como o EMI é visto pelos próprios alunos que cursaram esta modalidade de ensino.

3.1.1. Dados de identificação: Perfil dos alunos egressos do EMI

Trata-se de alunos egressos do ensino médio na modalidade Ensino Médio Integrado, oferecido pelo IFMA/Campus Monte Castelo, em São Luís. São jovens (com variação de idade entre 18 e 21 anos), solteiros, com uma diferença sensível entre sexos (32 homens e 39 mulheres), que concluíram o ensino médio em 2011.

3.1.2. Contexto sócio-econômico-cultural

Dentre os entrevistados, mais da metade advêm de famílias que possuem baixo poder aquisitivo, com renda familiar mensal de até 3 (três) salários mínimos⁸. Do universo, 11 famílias (15,5%) não chegam a receber um salário mínimo mensal, enquanto 30 (42,3%) superam este nível de renda, mas não atingem os três salários mínimos por mês. Estes jovens são, predominantemente, filhos de pais que possuem como grau de escolaridade o ensino

⁸ O atual salário mínimo brasileiro, em vigor desde 1º de janeiro de 2014, corresponde a R\$ 724,00 (setecentos e vinte e quatro reais), de acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

médio completo. Das respostas obtidas nos questionários, infere-se que apenas 2 (dois) dos egressos (2,8%) são de famílias com rendimento mensal superior a 5 (cinco) salários mínimos.

Observa-se, com base nas respostas, que o nível de escolaridade dos pais reflete no poder aquisitivo da família, pois provavelmente a renda familiar seria maior se os mesmos viessem atingir um grau escolar mais elevado. É certo que quanto maior o nível de instrução do trabalhador, maior tende a ser o ganho salarial. O nível educacional é um dos indicadores do impacto da educação sobre a produtividade e, portanto, sobre o crescimento econômico.

Embora a maioria dos entrevistados pertença a famílias com nível de renda entre baixo e médio, um percentual de 64,8% do total concluiu o ensino fundamental em escola privada. Nesse ponto, pode-se conjecturar explicações distintas para o fenômeno: o aluno pode ter frequentado a escola com bolsa de estudo; a escola onde estudava era de pequeno porte e não custava caro; ou mesmo a família ou um “padrinho” podia pagar as despesas com a educação do aluno; dentre outras possibilidades.

A leitura que se faz desse fenômeno é que os pais dos jovens não acreditam na educação pública oferecida pelo Estado, e isto é preocupante. A cidade de São Luís possui três *campi* do IFMA (da esfera de educação federal), mas a maior oferta do ensino médio é responsabilidade da administração da esfera estadual do Maranhão. A esse respeito, Oliveira (2009) afirma que “o ensino médio, apesar de estar quase sob total controle das redes estaduais de ensino, não conseguirá efetivar um processo de crescimento com qualidade se não houver uma modificação no papel do governo federal em relação ao seu financiamento” (p. 61).

3.1.2.1. A relação estudo e trabalho

A integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio resultante do EMI traz à tona discussões infundáveis sobre o papel desta modalidade de ensino, pois muitos estudiosos afirmam que não é fácil o rompimento definitivo da dualidade

existente na educação secundária. O quadro abaixo mostra o quantitativo e a atual situação dos alunos egressos do EMI em relação ao estudo e trabalho:

Quadro 3.1 – Situação dos alunos em relação a estudo e trabalho

Situação	Quantidade	%
Apenas estuda	60	84,51
Estuda e trabalha	3	4,22
Apenas trabalha	4	5,63
Não estuda nem trabalha ⁹	2	2,82
Não responderam	2	2,82
Total	71	100,00

Fonte: Questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa

Surpreendentemente, apenas 7 (sete) dos pesquisados (9,9 %) trabalham, e os motivos pelos quais estão ocupados dizem respeito a adquirir experiência (2 respostas), ajudar no trabalho da família (1), sustentar gastos pessoais (3), complementar a renda familiar (1) e manter a família (1). Dentro deste conjunto de trabalhadores, são idênticos os números dos que informaram ter um emprego decorrente do EMI e dos que responderam não haver relação entre a atividade laboral corrente e a área de formação: foram 3 (três) respostas em cada situação. Um entrevistado dentre os que trabalham se absteve em responder à questão. Quando questionados sobre a idade em que começaram a trabalhar, somente 2 pesquisados optaram por responder, dos quais um com 17 anos e outro com 18 anos. Os demais não informaram essa idade.

No entanto, observa-se que a maioria absoluta dos pesquisados (63 entrevistados, ou 88,7% do total) continua estudando, ainda que 3 (4,8% dos que estudam) conciliem os estudos com alguma atividade laboral. Ou seja, a quase totalidade destes jovens não entrou no mercado de trabalho após a conclusão do EMI. Isso demonstra que o diploma não garantiu a

⁹ De acordo com a pesquisa “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, publicada em 2013 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), chama a atenção o fato de que quase um quinto (19,6%) dos jovens brasileiros com idade entre 15 e 29 anos não trabalhavam na semana de referência (dados de 2012), nem frequentavam a escola. No estado do Maranhão, esse índice atinge o percentual de 23,9% dos jovens na mesma faixa etária. A referência à alta incidência dessa parcela da população que não estuda nem trabalha deu origem ao termo “geração nem-nem”, disseminado nos meios midiáticos e redes sociais. A pesquisa completa (acessada em 11/08/2014) está disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>

estes jovens a empregabilidade em um contexto onde o desemprego é crescente. Para Cardozo & Neto (2009), “os indivíduos são responsabilizados por suas trajetórias profissionais e devem, segundo o discurso dominante, aprender a conviver com a possibilidade do insucesso, embora tenham investido na aquisição de competências que lhes permitam concorrer pelos poucos empregos disponíveis” (p. 119).

Tal processo pode gerar uma insegurança quanto ao futuro dos jovens que buscaram no EMI a preparação para a vida profissional e a permanência no mercado de trabalho. No entanto, o que se percebe é que a maioria desses jovens está dando continuidade aos estudos. Nesse aspecto, firma-se o caráter propedêutico desta modalidade de ensino. Portanto, a tentativa de integração entre ensino médio e educação profissional de ensino médio não se efetiva, permanecendo o caráter dual perpetuado no ensino médio.

Sousa (2008) constatou que o surto do crescimento almejado pelo “milagre da profissionalização” não se concretiza, e todo contingente egresso dos cursos profissionalizantes não lograria a inserção no mercado de trabalho. Com isso, tem-se o fracasso da tentativa de estabelecer uma profissionalização compulsória, retornando ao cenário da antiga dualidade, pois o EMI, enquanto formador para a educação profissional, esvai-se para a classe trabalhadora. Ou seja, a problemática permanece, ressaltando que um número muito pequeno dos pesquisados trabalha.

3.1.3. Informações sobre o curso

Atualmente, o EMI no Brasil tem tomado grandes proporções políticas, educacionais e partidárias. O MEC anuncia nos veículos de comunicação, como jornais, rádio e televisão, que as vantagens desta modalidade de ensino possibilitam ou facilitam o ingresso ao mercado de trabalho, refletindo uma rápida ascensão social. Por sua vez, a classe política tem alardeado como promessa a continuação da oferta do EMI.

Ainda assim, a maioria dos pesquisados tomou conhecimento do EMI através da própria escola onde concluiu o ensino fundamental, bem como nos círculos de amizade ou familiar. Curiosamente, esses dois últimos círculos de convivência não constam como opções

de resposta no questionário aplicado, tendo sido livremente especificados na categoria ‘Outros’, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 3.2 – Fonte de informação pela qual conheceram o EMI

Fonte ¹⁰	Quantidade	%
Televisão	8	11,27
Revista	0	0
Livros	0	0
Escola	23	32,39
Jornais	1	1,41
Internet	5	7,04
Família	24	33,80
Amigos	10	14,09
Total	71	100,00

Fonte: Questionários aplicados aos alunos participantes da pesquisa

Os dados acima permitem inferir o quanto os vínculos sociais mais estreitos exercem os papéis tanto de fazer repercutir informações quanto de influenciar decisões relacionadas à vida profissional dos jovens, posto que 80,3% do universo (ou 57 dentre os entrevistados) apontaram a escola onde cursaram o ensino fundamental (32,4%), a família (33,8%) e os amigos (14,1%) como os meios pelos quais tomaram conhecimento do EMI. A proposta de profissionalização compulsória provocou a reação de alunos e pais de alunos já inseridos na estrutura de ensino tradicional que preparavam para o ensino superior, mantendo-se na escola a formação propedêutica (Sousa, 2008).

Chama ainda a atenção o pequeno contingente de estudantes que apontou os veículos de comunicação de massa, em especial os meios impressos (livros, jornal e revista), como fonte de conhecimento em relação à modalidade de ensino objeto da pesquisa. E mesmo a rede mundial de computadores demonstrou ter servido timidamente na difusão desse

¹⁰ As opções “Amigos” e “Família” não estavam incluídas como respostas do questionário, sendo especificadas pelos próprios entrevistados dentro da opção “Outros”.

conhecimento, pois apenas 5 (cinco) entrevistados (7% do universo da pesquisa) informaram ter sido esse o meio pelo qual conheceram o EMI¹¹.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a optar pelo EMI, o desejo de profissionalização para o ingresso no mercado de trabalho foi opção marcada por mais de um terço (ou 33,8%) do total. Com isto, pode-se inferir que a clientela do EMI é formada por jovens com reduzida disponibilidade financeira, mas que têm o desejo de trabalhar para ter seu próprio dinheiro, e para isso buscam melhor qualificação profissional. Para Ramos (2002), “o redimensionamento do conceito de qualificação traz implicações sobre os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, de classificação e de remuneração” (p. 402).

A segunda razão de escolha mais apontada pelos jovens foi a influência dos familiares e amigos, e embora a opção *nome da instituição* também não constasse como item de reposta, foi escolhida por 8 (oito) entrevistados (11,27% do total). Nota-se que, pelo fato de o IFMA ser uma instituição federal de ensino instalada no município de São Luís, fomenta expectativas não apenas nos alunos, como também em seus familiares e amigos, de realizar um curso na modalidade EMI nesta instituição, já que poucas escolas públicas estaduais existentes na cidade ofertam tal modalidade de ensino.

No Quadro 3.3, demonstram-se os motivos pelos quais estes jovens optaram pelo EMI. Observe-se que nesta questão a soma das quantidades de respostas, bem como dos respectivos percentuais, perfaz um valor superior aos 71 entrevistados (100% do universo), em razão de alguns dos participantes da pesquisa terem considerado mais de um item como motivo de escolha.

¹¹ A Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD), realizada pelo IBGE, aponta o Maranhão como a unidade da federação com o menor índice (12,7%) de domicílios que dispunham de computador ligado à internet, em 2011. Além disso, o Maranhão foi um dos dois estados brasileiros com a menor distribuição de pessoas com 10 anos ou mais de idade que acessaram a internet nos três últimos meses de referência, no mesmo ano. Foram 21,4% da população total (7,7% em 2005), percentual que se eleva para 36,8% quando considerado apenas o contingente de estudantes maranhenses. A esse respeito, contudo, deve-se destacar a discrepância observada entre os estudantes das redes pública e privada de ensino, nas quais o acesso à internet foi realizado, respectivamente, por 30,7% e 85,2% dos alunos acima de 10 anos.

Quadro 3.3 – Motivos de escolha dos jovens pelo EMI

Motivos	Quantidade	%
Desejo de profissionalização para o ingresso no mercado de trabalho	24	33,80
Influência dos familiares e amigos	18	25,35
Falta de condição de dar continuidade aos estudos do ensino médio na escola privada	4	5,63
Possibilidade de ter uma formação geral e profissional de nível técnico, concomitantemente	11	15,49
Ter uma formação que lhe possibilite prestar vestibular e ou Enem ¹² e ingressar no mercado de trabalho	8	11,27
Nome da Instituição	8	11,27

Fonte: Questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa

Ramos (2002) afirma que a marca cartorial observada na relação entre educação, emprego e prestígio social, no Brasil, herança da cultura escravocrata e oligárquica, construiu um arco de proteção aos diplomas e títulos profissionais, de modo que a dimensão conceitual da qualificação parece pouco ameaçada pela noção de competência. Ao contrário, a tendência é que as ocupações não-técnicas também exijam credenciais, tais como os certificados de qualificação profissional conferidos por cursos de nível básico, a serem utilizados inicialmente como mecanismos de seletividade ocupacional, no contexto de desemprego crescente.

3.1.3.1. A integração do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio na prática

¹² Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, tendo a proposta de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Desde 2009, o exame passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. O Enem é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com a missão de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro, a fim de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

Aqui se justifica a necessidade de adequar o conteúdo da formação geral e da técnica exigida na formação profissional. Os conteúdos disciplinares deixaram de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências. Esses conteúdos são denominados como bases tecnológicas, agregando conceitos, princípios e processos. Compreende-se serem decorrentes de conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, numa relação claramente linear e de precedência do conhecimento científico ao tecnológico (Ramos, 2002).

Nesse aspecto, foi feito junto aos entrevistados o questionamento quanto a ter havido ou não, no decorrer do curso, relação entre a teoria e a prática (os conteúdos da formação geral e os conteúdos da formação profissional). O Quadro 3.4 apresenta o quantitativo e a análise qualitativa dos dados:

Quadro 3.4 – Percepção quanto à articulação de conteúdos gerais e técnicos

Os conteúdos ministrados atendiam...	Quantidade	%
Somente a educação geral	3	4,22
Somente a educação profissional	28	39,44
Tanto a formação geral quanto a educação profissional	40	56,34
Total	71	100,00

Fonte: Questionários aplicados aos alunos participantes da pesquisa

Um número significativo (40) dos entrevistados (56,34% do total, portanto superior à metade do universo) respondeu que os conteúdos ministrados atendiam tanto à formação geral quanto à educação profissional. Com isso, percebe-se que a seleção dos conteúdos garantiu a esta clientela os conhecimentos necessários para as duas formações ofertadas pelo EMI. Para Cardozo (2009), a união entre o ensino e o trabalho produtivo deve prever a possibilidade de o homem realizar-se plena e totalmente, independentemente das ocupações que venha desempenhar.

Quando questionados sobre a metodologia de ensino, a pesquisa mostrou que 60 entrevistados (84,5%) concordaram que a metodologia utilizada pelos professores durante o curso favoreceu sua aprendizagem. Isso implica dizer que os alunos se mostraram satisfeitos com a prática pedagógica utilizada pelo corpo docente, e a articulação dos conteúdos

contemplou as necessidades destas pessoas, enquanto estudantes. É possível inferir que os educadores forneceram aos (então) alunos uma formação preocupada em atender às dimensões científica, tecnológica, cultural e ética.

3.1.3.2. A articulação entre teoria e prática

Conforme as Diretrizes Nacionais para a organização e a realização do estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB Nº 01/2004 de 21 de Janeiro (Ministério da Educação, 2004 b), em seu artigo 2º, apregoa-se que o estágio como procedimento didático-pedagógico e ato educativo, é essencialmente uma atividade curricular de competência da instituição de ensino, que deve integrar a proposta pedagógica da escola e os instrumentos de planejamento curricular do curso, devendo ser planejado, executado e avaliado conforme objetivos propostos.

Dentre os pesquisados, 50 (70,42%) afirmaram ter conhecimento de que a instituição na qual estudaram mantém convênio com empresas para a realização do estágio curricular. O número de alunos egressos que estagiaram enquanto estudavam somou 38 (53,52%), ou seja, mais da metade. Dentre os que realizaram estágio, 25 (65,79%) foram encaminhados pela própria escola e 15 (39,47%) receberam remuneração.

Ao articular o ensino médio a educação profissional técnica de nível médio, o estágio pode ser considerado um meio facilitador para a integração destas duas formações. Relacionado ao estágio, Ribeiro (2011) afirma que:

O estágio pode se realizar em espaços situados nos contextos externos à sala de aula, pode representar benefícios para as escolas e para os alunos, porque aproxima os estudantes do mundo do trabalho, além de permitir a eles uma formação que talvez possa ser reproduzida no contexto escolar, promovendo a integração entre saberes práticos, que articulem saberes vinculados no trabalho (Ribeiro, 2011, p. 129).

No entanto, o que inferimos foi que, embora a maioria dos entrevistados tenha estagiado, é significativo o fato de 31 pesquisados – equivalente a 43,66%, um percentual alto – não terem realizado estágio enquanto estudavam, ao passo que 2 participantes (2,82%) não responderam. Importa destacar que os estudos tecnológicos se referem, essencialmente, aos

conhecimentos sobre a prática humana, envolvendo, de um lado, os atos, gestos e movimentos humanos, os modos operatórios, as técnicas. Se o estágio é considerado o responsável pelo entrelaçamento da teoria com a prática, o que deduzir do aprendizado das habilidades técnicas destes alunos? Tal questionamento voltará a ser tratado, na apresentação das informações colhidas com o Diretor Técnico do IFMA (Seção 3.3.).

No que se referiu à estrutura da instituição de ensino, dentre os 38 estudantes que estagiaram, 28 pessoas (73,69%) responderam que os laboratórios oferecidos no decorrer dos cursos são compatíveis com as demandas tecnológicas das empresas, enquanto 9 entrevistados (23,68%) responderam que não e 1 (2,63%) não quis responder. Com isto, infere-se que a escola possui uma estrutura favorável à aprendizagem da prática que será exercida após o término do curso.

3.1.3.3. Perspectivas do EMI na visão dos alunos

Considerando que a identidade do ensino médio está enraizada na dualidade existente entre educação geral e formação profissional, e que o EMI visa justamente a superar este dualismo, 40 dentre os entrevistados (56,34%) disseram acreditar que essa modalidade de ensino prepara somente para o mercado de trabalho, e 16 pessoas (22,53%) avaliaram que o EMI não prepara para os exames vestibulares. Da soma desses dados, verifica-se que 56 entrevistados (78,87%) consideraram que o EMI está voltado sobremaneira à educação profissional, como veremos no Quadro 3.5.

Quadro 3.5 – Avaliação do EMI pelos alunos

Aspecto avaliado	Quantidade	%
Prepara para o mercado de trabalho	40	56,34
Possibilita articulação entre formação geral e a preparação para o mercado de trabalho	19	26,76
Prepara para o vestibular/Enem	1	1,41
Não atende a necessidade da formação profissional	3	4,22
Não prepara para o vestibular/Enem	16	22,53

Fonte: Questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa

Pela natureza da questão, a soma das quantidades de respostas (e dos percentuais correspondentes) do Quadro 3.5 supera o universo de 71 entrevistados (100%), por conta de alguns dos participantes da pesquisa terem considerado mais de uma opção de resposta.

Para esses jovens que veem o EMI como preparação para o mercado de trabalho, esta modalidade de ensino pode ser a única fonte disponível para compreender o funcionamento do mundo do trabalho mediado pelo conhecimento como produto e como processo da práxis humana, na perspectiva da produção material e social existente.

Observa-se que, mais uma vez, confirma-se a dualidade existente no ensino médio. Com base nos dados acima, temos um fenômeno que Kuenzer (2007) chamaria de “inclusão excludente”, ou seja:

Na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão. Ou seja, a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra lógica (Kuenzer, 2007, p. 1165).

Portanto, a tentativa da construção de uma proposta de integração entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, na prática, torna-se um desafio constante, haja vista que os próprios alunos percebem o EMI como a porta de entrada para o mercado de trabalho.

3.1.3.4. As conquistas após a conclusão do curso

No final do século XX e início do atual, o homem produziu profundas mudanças com impactos na produção material. Estas mudanças foram consequências de mais uma das crises do capitalismo, originando-se para seu enfrentamento a globalização econômica e a reestruturação produtiva. Obviamente, essas mudanças refletem explicitamente no mundo do trabalho e radicalmente nas demandas que o capitalismo faz da escola e, em particular, da educação dos trabalhadores (Maciel, 2011).

Embora o discurso da classe detentora do capital esteja pautado na necessidade técnica de mão-de-obra qualificada, além da vantagem adicional de ampliar o número de trabalhadores escolarizados, a presente pesquisa demonstra o contrário, pois somente 3 (4,23%) dentre os pesquisados obtiveram emprego após a conclusão do curso, como vemos no Quadro 3.6.

Quadro 3.6 – Conquistas após o EMI

O que obteve após o curso	Quantidade	%
Emprego	3	4,23
Mais conhecimento	35	49,29
Curso profissional tecnológico	1	1,41
Preparação para vestibular/Enem	28	39,43
Aumento de salário	1	1,41
Não responderam	3	4,23
Total	71	100,00

Fonte: Questionários aplicados aos alunos participantes da pesquisa

As informações expressas no quadro indicam que 35 estudantes (49,29%), ou seja, quase metade dos jovens pesquisados, responderam ter obtido mais conhecimento após a conclusão do curso. De acordo com Ramos (2002), os conhecimentos são constituídos dos saberes teóricos e práticos, tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência. Com isto, infere-se que, ao contrário do que prevê a classe dominante, a modalidade Ensino Médio Integrado não está fornecendo mão-de-obra barata para o desenvolvimento econômico do país, mas servindo de alavanca para que estes jovens filhos da classe dominada pelo capital ingressem no ensino superior.

3.1.3.5. EMI profissional ou propedêutico

Apesar de o Decreto n.º 5.154/04 destacar que a questão da formação integral não foge à lógica capitalista do mercado, torna-se explícita uma preocupação com a formação geral do indivíduo, e não somente com a preparação para o trabalho, não se devendo desconsiderar a importância do desenvolvimento de princípios técnicos e filosóficos da

formação humana. Essa formação, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, quer dizer que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob as dimensões da vida (o trabalho, a ciência e a cultura) com vistas à formação unilateral dos sujeitos. (Maciel, 2011).

Com base nisso, considerou-se questionar se os entrevistados ingressaram ou não em um curso de nível superior e, em caso positivo, se tal ingresso se deu em instituição pública. Da mesma forma, as respostas negativas ao questionamento ensejam indagar quanto à pretensão dos participantes em vir a frequentar um curso universitário. No Quadro 3.7, demonstram-se os dados quantitativos para estes questionamentos.

Quadro 3.7 – Situação de ingresso em curso superior após o EMI

Após a conclusão do EMI	Quantidade	%
Ingressou em curso superior	50	70,42
Não ingressou mas pretende	16	22,54
Não ingressou nem pretende	5	7,04
Total	71	100,00

Fonte: Questionários aplicados aos alunos participantes da pesquisa

A pesquisa revelou que 50 (70,42%) dentre os entrevistados – um número significativo da amostra – ingressaram em curso superior, dos quais 44 (88%) em universidades públicas. Aos alunos que ingressaram no ensino superior foi solicitado informar o curso e motivo que os levaram a tal escolha.

Quanto aos 16 entrevistados (22,54% do total) que não seguiram o ensino superior, mas têm o desejo fazê-lo, foi igualmente questionado qual curso pretendem estudar e as razões de sua opção. Dos 21 entrevistados que não ingressaram em uma IES, somente 5 não têm pretensão de iniciar um curso universitário. Reunindo os bem sucedidos e os pretendentes aos bancos universitários, tem-se a quase totalidade (92,96%) dos egressos do EMI. A partir destes resultados, podemos inferir sobre o caráter propedêutico do dessa modalidade de ensino.

Nos Quadros 3.8 e 3.9 apresentam-se os demonstrativos relacionados à continuidade dos estudos após a conclusão do EMI.

Quadro 3.8 – Cursos escolhidos pelos alunos que ingressaram no ensino superior

Quantidade	Curso	Razão da escolha
1	Administração	Para trabalhar com o pai
1	Administração	Melhor retorno financeiro
1	Administração	Segunda opção no Enem
1	Arquitetura	Dar continuidade ao curso integrado
1	Arquitetura e urbanismo	Interesse pelo curso
1	Ciências biológicas	Aptidão, vocação
1	Ciências biológicas	Não gostou do curso técnico
1	Ciências contábeis	Melhor retorno financeiro
1	Ciência da computação	Não respondeu
2	Ciências da Computação	Dar continuidade ao EMI
1	Ciências e tecnologia	Melhor oportunidade de trabalho
1	Ciência e tecnologia	Caminho mais fácil para engenharia
1	Ciência e tecnologia	Ampliar conhecimentos adquiridos no EMI
1	Design	Influência do irmão
1	Design de interiores	Dar continuidade ao EMI
2	Design de produto	Dar continuação aos estudos
1	Direito	Identificação com o curso
1	Direito	Melhor oportunidade para concurso
1	Direito	Melhor oportunidade de trabalho
1	Engenharia civil	Dar continuidade ao EMI
1	Engenharia civil	Influência dos amigos
5	Engenharia Elétrica	Dar continuidade ao EMI
1	Engenharia Mecânica	Gostar da área
2	Física	Segunda opção no Enem
1	Física	Falta de pontuação no Enem para outro curso

1	Física	Desejo de trabalhar na área
1	Geografia	Falta de pontuação no Enem para o curso desejado
1	Informática	Dar continuidade ao EMI
1	Letras	Por questão de afinidade
2	Medicina veterinária	Desejo de infância
1	Nutrição	Para mudar a área de estudo
2	Nutrição	Percebeu que o curso técnico não era o que queria
1	Odontologia	Não gostou do curso técnico
2	Odontologia	Aptidão pela área da saúde
1	Pedagogia	Falta de pontuação no Enem para o curso desejado
1	Química	Por gostar da área
2	Sistema de Informação	Dar continuidade ao EMI
1	Química industrial	Falta de pontuação no Enem para o curso desejado
1	Veterinária	Afinidade com a área

Fonte: Questionários aplicados aos alunos participantes da pesquisa

Dentre os 50 pesquisados que ingressaram no ensino superior, 16 (32%), ou seja, menos de um terço manteve a intenção de dar continuidade ao curso técnico. Percebe-se, ainda, que os motivos pelos quais os pesquisados optaram pelos cursos que ingressaram são bem variados, e muitos não correspondem à formação técnica.

Isto pode revelar que as perspectivas destes jovens ultrapassam o simples ingresso no mercado de trabalho. Para Gramsci (1982), todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um *filósofo*, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Conseguir emprego após a conclusão do curso era a esperança de alguns dos jovens pesquisados. Mas, em suma, o que EMI representou para estes jovens foi apenas uma etapa da

formação profissional básica e a oportunidade de ingressar no nível superior. Aqui, percebe-se que nem sempre há interesse por parte do aluno em permanecer na mesma área que cursou o ensino o médio.

As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (Ramos, 2002).

Constata-se que, embora a procura pelo EMI por parte destes jovens tenha sido o desejo de profissionalização, o que eles obtiveram após a conclusão do curso foi o ingresso no ensino superior, e isto resulta na perpetuação da dualidade histórico presente no ensino médio.

A seguir são analisadas as respostas dos entrevistados que não ingressaram, mas tencionam continuar os estudos em uma instituição de nível superior.

Quadro 3.9 – Cursos de interesse dos alunos que pretendem ingressar no ensino superior

Quantidade	Curso pretendido	Razão da escolha
1	Não sabe	Não respondeu
1	Engenharia elétrica	Dar continuidade aos estudos
1	Engenharia	Não respondeu
1	Enfermagem	Desejo de seguir essa profissão
1	Direito	Direcionar-se para concurso
1	Design	Dar continuidade aos estudos
1	Engenharia	Por gostar do curso
1	Engenharia	Desejo de seguir a profissão
1	Educação física	Já trabalha na área
1	Medicina	Por afinidade
1	Medicina	Antes do EMI, já pensava neste curso
1	Medicina	Realização pessoal
1	Odontologia	Sonho de infância
1	Processamento de dados	Dar continuidade aos estudos
1	Engenharia da	Dar continuidades aos estudos

computação / Ciência da computação		
1	Sistema de informação	Dar continuidade aos estudos

Fonte: Questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa

Observamos que, dentre os 16 alunos, somente 5 informaram que sua intenção é dar continuidade aos estudos, enquanto 11 – a grande maioria – demonstraram que os cursos por eles pretendidos não têm relação com a área de formação técnica adquirida no EMI. São os exemplos de cursos como Enfermagem, Direito, Educação Física, Medicina e Odontologia.

Portanto, a inversão da dualidade é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada por jovens que veem no EMI uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e ascensão social.

Ao que parece, há uma mudança de foco, pois há um número significativo de sujeitos que ingressaram no nível superior – e mesmo os que não ingressaram mas pretendem ingressar –, ficando um número muito baixo com a intenção de dar prosseguimento aos estudos feitos durante o ensino médio, como demonstram os quadros acima.

Conforme Ferretti & Silva (2000), vale destacar que as transformações no capitalismo e sua expressão no Brasil têm origens estruturais na própria racionalidade de organização capitalista, que produz crises cíclicas de superprodução, provocando a inauguração de novos momentos históricos deste modo de produção, que demandam mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, e a construção de uma nova individualidade humana própria do período que se vai institucionalizando.

3.2. Professores

Participaram da pesquisa 16 professores atuantes no Ensino Médio Integrado oferecido pelo IFMA/Campus Monte Castelo. O questionário semiestruturado aplicado ao

corpo docente da instituição foi dividido em três partes, de acordo com as informações que seguem. Os *Dados de Identificação* buscaram, a partir da definição da natureza da disciplina ministrada pelos participantes, verificar se o conteúdo está ligado à formação geral ou à profissionalizante, ou ainda a ambas.

Além disso, os professores foram questionados quanto à sua atuação e posicionamento em relação ao EMI. Na parte *Avaliação do Ensino Médio*, os docentes assinalaram seu ponto de vista quanto à articulação proposta pelo EMI, entre os conteúdos de formação geral e profissional, e relativo aos resultados obtidos pela implantação dessa modalidade de ensino. Já na terceira parte do questionário, *Prática Curricular*, investigou-se a percepção dos professores em relação à efetividade do EMI.

3.2.1. Dados da identificação

3.2.1.1. Perfil dos professores

O tempo de atuação desses profissionais no EMI é bem variado. No questionário aplicado, essa informação foi fornecida por meio de questão aberta, da qual não constavam opções de resposta pré-estabelecidas. Para fins de visualização, as indicações dos professores foram organizadas em intervalos cronológicos, como se apresenta no Quadro 3.10.

Quadro 3.10 – Tempo de serviço dos professores no IFMA

Tempo de serviço	Quantidade
Até um ano	3
De 1 ano a 4 anos e 11 meses	6
De 5 anos a 9 anos e 11 meses	5
Mais de 10 anos	2
Total	16

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa

Ao avaliarem a contribuição das suas próprias matérias para o currículo proposto pelo EMI, os professores em sua maioria relacionaram a natureza do conteúdo a apenas um tipo de formação, uma vez que 7 (sete) entrevistados responderam que a disciplina que ministra contribui para o ensino médio (formação geral), enquanto 7 (sete) responderam que contribui para o ensino técnico (formação profissionalizante). Somente 2 (dois) participantes associaram suas disciplinas a ambos os tipos de formações propostas pelo currículo, ou seja, indicaram contribuir tanto com o ensino médio quanto com a formação profissionalizante.

Esses dados permitem considerar que os professores pesquisados são conscientes do papel das disciplinas por eles ministradas, em relação ao currículo do EMI. No entanto, percebe-se que não há perspectiva de superação da dualidade existente no ensino médio, mas sim a permanência das características individuais de cada tipo de formação.

3.2.1.2. Contexto da atividade docente no EMI

Relativamente ao ensino médio, uma importante mudança na política educacional foi promovida pelo governo do presidente Lula, acompanhada da substituição do Decreto n.º 2.208/97 pelo Decreto n.º 5.154/04. Tal mudança gerou a possibilidade da integração curricular entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, articulação que efetivou a modalidade de ensino na forma integrada.

É neste contexto, do princípio da integralidade, que os sujeitos dessa pesquisa desenvolvem suas atividades atualmente no IFMA. No entanto, pelo próprio tempo de serviço informado na questão anterior, verificou-se que a maioria dos entrevistados (14) ainda não tinha iniciado a atuação docente na instituição, quando da reforma educacional que levou à implantação do EMI. Mas os dados apresentados no Quadro 3.11 revelam que, ainda sem terem sido admitidos naquele momento, boa parte dos participantes da pesquisa acompanhou o mencionado processo de mudança.

Quadro 3.11 – Envolvimento dos professores com a implantação do EMI

Situação profissional e participação	Quantidade
Já lecionava no IFMA e acompanhou o processo como espectador	1

Já lecionava no IFMA mas não acompanhou o processo	1
Começou a lecionar com o EMI em vigor e acompanhou o processo de implantação como espectador	5
Começou a lecionar com o EMI em vigor mas não acompanhou o processo de implantação	9
Total	16

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa

Dentre os 14 (catorze) professores pesquisados que começaram a lecionar quando o EMI já havia sido implantado, um número de 5 (cinco) disse ter acompanhado a mudança como espectadores, enquanto 9 (nove) não acompanharam efetivamente esta reforma educacional responsável pela implantação do EMI.

A respeito do posicionamento dos docentes inquirido por meio do questionário, não houve respostas que apontassem uma participação mais engajada dos professores no processo de implantação da modalidade de ensino, no sentido de terem tomado efetivamente parte nas discussões e na agenda nacional, relacionados aos questionamentos ou caminhos trilhados para a oficialização da integração curricular entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, momento crucial da história da educação brasileira.

3.2.2. Avaliação do Ensino Médio Integrado

3.2.2.1. A proposta curricular na visão do professor

Conforme disposto pelo Decreto n.º 5.154/04, a estrutura dos currículos visa a uma formação sólida de conhecimentos científicos, integrados e inter-relacionados, e conhecimentos tecnológicos. Dessa forma, considerou-se importante verificar se os professores conheciam a proposta curricular do EMI, pois, como afirma Valentim (2006), o princípio da integralidade distancia-se da padronização, da seriação e da fragmentação do conhecimento, por meio das definições de ações e objetivos que priorizam a organização do trabalho escolar para a construção dialética do saber-fazer como uma experiência sócio cultural.

Conforme a análise dos dados coletados por meio dos questionários, 12 (doze) professores disseram conhecer a proposta curricular do EMI, enquanto 4 (quatro) informaram desconhecer essa proposta. Comparando essa informação com os dados do Quadro 3.10, constatou-se que, embora a maioria dos docentes entrevistados ainda não atuasse profissionalmente no IFMA à época da implantação do EMI, um número considerável demonstrou conhecer a proposta curricular dessa modalidade de ensino.

E quando questionados sobre a pertinência da articulação curricular dos conteúdos da formação geral e os conteúdos da formação profissional, 13 (treze) dentre os pesquisados acreditam ser pertinente essa articulação, ao passo que 3 (três) professores desacreditam nessa pertinência.

A compreensão do EMI enquanto conteúdo concebe a perspectiva de formação unitária do educando de maneira multilateral, envolvendo todas as dimensões da vida social no processo de formação, como o trabalho, a ciência e a cultura. Teoricamente, deverá considerar os saberes inerentes a uma formação ampla do trabalhador a partir de um currículo que não apenas articule, mas integre os conhecimentos gerais e específicos de forma contínua (Costa, 2012).

Nesse ponto repousa um desafio. Apesar de a maioria dos professores participantes da pesquisa ter demonstrado consciência da proposta curricular do EMI, bem como acreditar na pertinência da articulação entre os conteúdos das duas formações, somente 2 (dois) entrevistados, como antes observado, haviam afirmado que sua disciplina contribui para o currículo das duas formações. Ou seja, a grande maioria vê sua disciplina como elemento necessário para uma única formação, seja ensino médio geral, seja ensino técnico. Portanto, na prática, estes profissionais tendem a uma só formação e, de acordo com os dados, não há perspectiva de superação da dualidade existente no ensino médio.

3.2.2.2. Avaliação do EMI na visão do professor

O ensino médio aparece com a perspectiva de preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, aperfeiçoamento da pessoa humana, incluindo sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico, e ainda uma formação que lhe permita compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando à teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Costa, 2012). Contudo, a modalidade de EMI é a responsável pela articulação da preparação básica para o trabalho e para a cidadania.

Quanto à avaliação do EMI, lançou-se o seguinte questionamento aos pesquisados: Como avalia o Ensino Médio Integrado? Os resultados são mostrados no Quadro 3.12, observando-se que um participante marcou duas opções.

Quadro 3.12 – Avaliação do EMI pelos professores

Como avalia o EMI?	Quantidade
A possibilidade de profissionalização para ingresso no mercado de trabalho	1
A possibilidade de o aluno ter uma formação geral e profissional de nível técnico	10
Uma forma de garantir ao aluno uma formação que lhe possibilite prestar o vestibular/Enem e ingressar no mercado de trabalho	6
Total	17

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa

Nota-se que, para 10 (dez) professores, o EMI possibilita ao aluno ter uma formação geral e profissional de nível técnico, ou seja, para esses docentes, essa modalidade de ensino não garante, de fato, a inserção no mercado de trabalho nem o ingresso no ensino, mas unicamente a conclusão do nível médio nas duas formações.

Já 6 (seis) dentre os pesquisados avaliaram o EMI como uma forma de garantir ao aluno uma formação que lhe possibilite prestar o vestibular/Enem e ingressar no ensino superior, enquanto apenas um pesquisado informou avaliar o EMI unicamente como a possibilidade de profissionalização para ingresso no mercado de trabalho.

3.2.2.3. A estrutura da escola

Em relação à estrutura física do IFMA, a avaliação dos professores mostrou estar dividida, dado que 8 (oito) entrevistados afirmaram concordar que a estrutura da instituição atende ao proposto pelo EMI, enquanto 7 (sete) discordaram e somente 1 deixou de responder. Os Quadros 3.13 e 3.14 apresentam as justificativas (*ipsis litteris*) livremente expressas pelos participantes da pesquisa, para os pontos de vista divergentes, de acordo, respectivamente, com as avaliações positivas e negativas.

Quadro 3.13 – Justificativas para respostas positivas em relação à estrutura do IFMA

Justificativas	Quantidade
A escola possui espaço físico e professores com habilidades	1
A escola possui estrutura física para o funcionamento do EMI	1
Nos cursos que ministro, a formação geral está bem atendida, assim como a profissional	1
A quantidade de laboratórios é suficiente para o desenvolvimento da prática pedagógica	1
Não justificou	4
Total	8

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa

Quadro 3.14 – Justificativas para respostas negativas em relação à estrutura do IFMA

Justificativas	Quantidade
Falta planejamento para se trabalhar com o currículo integrado	1
Necessidade de melhorias nas salas de aula	1
Faltam profissionais das áreas específicas e a estrutura ainda precisa ser melhorada	1
Falta estrutura física como laboratórios e áreas de socialização do conhecimento. Além da estrutura física, carecemos de políticas educacionais que superem a ideia de forma para reproduzir padrões. Precisamos oferecer uma formação mais cidadã, que ajude a formar um cidadão mais participativo e consciente de sua condição sócioespacial. Hoje não conseguimos, por vários motivos, nem formar para o mercado de trabalho, nem para vida. Isso vale para alunos e docentes. Infelizmente!	1

Percebo que o ensino médio não é devidamente valorizado. A estrutura existente é pensada somente na educação profissional	1
Não Justificou	2
Total	7

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa

3.2.2.4. Mudanças após o EMI

Socialmente, o ensino médio, em sua realidade empírica, enfrenta vários desafios, devido à dualidade existente entre o ensino técnico e o ensino propedêutico. Considerando os efeitos produzidos pela implantação do EMI na continuidade da formação dos estudantes, abrindo-lhes um leque de possibilidades em torno dos estudos superiores e o mundo do trabalho, a aplicação dos questionários buscou a opinião dos docentes participantes, em relação a ter havido ou não mudança com a modalidade de ensino. O Quadro 3.15 traz os dados relativos a esse aspecto do EMI, colhidos pela pesquisa.

Quadro 3.15 – Percepção das mudanças advindas da implantação do EMI

Mudanças com a implantação do EMI	Quantidade
Aumentou a possibilidade de o aluno ingressar no nível superior	2
Aumentou a possibilidade de o aluno ingressar no mercado de trabalho	2
Aumentou a possibilidade de o aluno ingressar tanto no nível superior quanto no mercado de trabalho	9
Não houve mudança	1
Outros	1
Não respondeu	1
Total	16

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa

Mais da metade dos pesquisados, em número de 9 (nove), respondeu que avaliam ter aumentado a possibilidade de o aluno egresso do EMI acessar tanto o nível superior de ensino quanto uma posição profissional no mercado de trabalho.

Um aspecto curioso surge da comparação dos dados apresentados no Quadros 3.15 com as informações retiradas do Quadro e 3.12, o qual demonstra a avaliação dos docentes

em relação ao EMI, constando que 10 (dez) profissionais consideraram a possibilidade de o aluno ter uma formação geral e profissional de nível técnico, e apenas 1 (um) ainda que sem garantia de ser absorvido pelo ensino universitário ou pelo mercado laboral. Porém, quando questionados sobre as mudanças sociais produzidas pela implantação do EMI (vide Quadro 3.15), um número de 9 (nove) participantes apontou o aumento da possibilidade de o aluno ingressar tanto no nível superior quanto no mercado de trabalho.

O único professor que marcou a opção ‘Outros’ justificou a resposta informando que não houve tempo necessário para o planejamento e preparo da escola para a demanda, e consequentemente a organização continuou com os problemas de ordem estrutural.

3.2.3. Prática curricular

3.2.3.1. A organização curricular na visão do professor

Conforme as Diretrizes Gerais do IFMA, a organização curricular deve prever o desenvolvimento de conhecimentos profissionais sintonizados com o respectivo setor produtivo, por eixo tecnológico estruturador. E, ainda, na organização e gestão do currículo, deve-se optar pela abordagem interdisciplinar e contextualizada, viabilizada pelo trabalho docente e técnico, desenvolvidos coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com professores e alunos. (IFMA, 2010). Na visão do professor, a organização curricular ocorre como demonstra o Quadro 3.16.

Quadro 3.16 – Percepção dos professores sobre a organização curricular

Conforme organização curricular	Quantidade
Na prática as diretrizes curriculares continuam desarticuladas	6
Houve de fato a integração entre ambas as formações	2
O ensino médio se modificou em prol da educação profissional	2
A educação profissional se modificou em prol do ensino médio	4
Outros	1

Não respondeu	1
Total	16

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa

Observa-se que as opiniões dos docentes se dividem, apesar de predominar a ideia de que na prática as diretrizes curriculares continuam desarticuladas, conforme a avaliação de 6 (seis) entrevistados. Em síntese, a organização curricular do EMI, para estes docentes, é apenas uma junção de disciplinas. Como afirma Costa (2012), a operacionalização do ensino integrado foi interpretada por muitos docentes como se fosse uma justaposição das disciplinas do núcleo comum com as da área técnica.

A justificativa apresentada pelo entrevistado que assinalou a opção ‘Outros’ é que houve uma expansão da educação secundária de modelo neoliberal no momento em que legitimaram a união do ensino médio com a educação profissional, que é apenas instrumental.

3.2.3.2. Considerações sobre a carga horária

Conforme o Parecer n.º 39/2004 de 8 de Dezembro do Ministério da Educação,

Admite-se como carga horária mínima para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, realizados de forma integrada com o Ensino Médio, um total entre 3.000 e 3.200 horas, integralizadas num período mínimo entre três e quatro anos de duração, nos termos dos projetos pedagógicos do estabelecimento de ensino, considerando os respectivos perfis profissionais de conclusão do curso e as necessidades de propiciar formação integral ao cidadão trabalhador (MEC, 2004 a, p. 187)

Os períodos mínimos referidos acima (3.000 e 3.200 horas) atenderam a projeto de resolução da SEB, dentre cujos dispositivos se propunha a ampliação das cargas horárias totais dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, realizados na forma integrada com o ensino médio, cujas habilitações profissionais, antes da implantação do EMI, exigiam o cumprimento mínimo de 800 e 1.200 horas, respectivamente.

Conforme as Diretrizes Gerais do IFMA, a organização curricular deve ser, preferencialmente, semestralizada e o tempo de duração será de até três anos para o técnico de

nível médio (IFMA, 2010). Referente a isso, metade dos professores disse considerar o período suficiente, como se mostra no Quadro 3.17.

Quadro 3.17 – Avaliação dos professores quanto à carga horária do EMI

Em relação a carga horária	Quantidade
Foi suficiente para atender a proposta do curso	8
Ultrapassou a necessidade exigida pelo curso	2
Deveria ser maior	3
Outros	1
Não respondeu	2
Total	16

Fonte: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Dentre os 5 (cinco) professores que questionaram a suficiência da carga horária, 2 (dois) apontaram o período legalmente estabelecido como acima do necessário, ao passo que de 3 (três) professores consideraram que o número de horas requerido deveria ser ainda maior. O participante que optou pela resposta ‘Outros’ afirmou que se verifica uma desigual distribuição de carga horária, com as disciplinas técnicas oferecidas em carga horária maior, enquanto as matérias do ensino médio são ministradas em um período diminuto.

3.2.3.4. A utilização da interdisciplinaridade

As Diretrizes Gerais do IFMA estabelecem que os cursos integrados devem permitir o diálogo entre os conhecimentos científicos, sociais e humanísticos (bases científicas) e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho (bases tecnológicas). Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, na perspectiva de inter-relação das diferentes áreas do conhecimento e na relação teoria-prática. (IFMA, 2010)

Baracho et al. (2006) afirmam que as disciplinas devem estar articuladas por um eixo integrador que corresponda à área profissional na qual está situado cada curso. Contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar, relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos

estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial.

Nesse aspecto, quando inquiridos sobre a utilização da interdisciplinaridade na prática pedagógica, a maioria absoluta de 15 (quinze) pesquisados respondeu positivamente, enquanto um único participante admitiu não fazer uso desse mecanismo. No Quadro 3.18 apresentam-se as especificações, conforme as respostas obtidas dos questionários.

Quadro 3.18 – Uso da interdisciplinaridade na prática pedagógica

Resposta	Especificações	Quantidade
SIM	Tento relacionar a ocupação do espaço com as políticas públicas; discutir problemas diários a partir de uma reflexão sobre a história, local, regional, estadual e nacional; refletir com os alunos sobre seu futuro como mão de obra técnica e construir a ideia de contestação de suas realidades. Para tudo isso, necessito ora de conhecimentos técnicos, ora de conhecimentos humanos.	1
SIM	Utilizo os mais diversos contextos, sejam eles socioeconômicos, culturais, religiosos, etc.	1
SIM	Dentre os conteúdos da química atendo perspectivas ambientais com leitura, interpretações e produções de textos.	1
SIM	É impossível falar de microrganismo sem contextualizar com ecologia, biologia e química.	1
SIM	O aluno de nível médio ou técnico tem dificuldades de entender valores criados para a prática social, pois estes são conceitos filosóficos e não são incentivados na forma de educação instrumental que temos. A educação em sua forma geral fornece apenas o conhecimento razoável pela repetência, incapazes de elaborem conceitos definidos pela capacidade filosófica.	1
SIM	Ministro sempre a disciplina de acordo com as especificidades do curso em que está sendo oferecida.	1
SIM	Considerando a natureza da disciplina que ministro, sempre busco trabalhar os estabelecendo relações com a vida diária da sociedade.	1
SIM	Sempre direciono para a área de atuação do curso.	1

SIM	Como profissional da área de Letras e professora da área de Linguagem, códigos e suas tecnologias, tenho o privilégio de trabalhar com o estudo da língua e da linguagem, que pelo seu dinamismo natural, já perpassa as diversas áreas do currículo e favorece a reflexão sobre o seu uso nas diversas esferas da atividade humana.	1
SIM	Sou professora de inglês, então ao propiciar visitas técnicas aos alunos para locais onde eles irão praticar o idioma/termos técnicos, ligando com sua área de formação, por exemplo.	1
SIM	Os textos de língua espanhola são contextualizados com o curso que estou lecionando, aplicando os conteúdos da gramática a partir do contexto do curso oferecido.	1
SIM	Sem especificação	4
NÃO	Sem especificação	1
Total		16

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa.

Com base em Cabello¹³, Baracho et al. (2007, p. 21) consideram que “aos educadores e educadoras, ainda lhes resta o controle de importantes condições internas no processo ensino-aprendizagem”, argumentando que mudanças significativas no modelo socioeconômico vigente devem atender, dentre outros fatores, à necessidade de abandonar o enfoque que atribui exclusivamente às reformas e contra-reformas os sucessos educacionais.

O que a proposta supõe é outra estratégia de formação. Trabalhar conteúdos de maneira diversa e global é apreender um fenômeno em sua totalidade social, identificar um conjunto de fatos que compõem a essência do fenômeno. É apreender de maneira contextualizada o estudo de determinado fenômeno, relacionando os conteúdos de ensino em sua totalidade, estudar os conceitos em sua multiplicidade, da construção histórica, evolução e contemporaneidade. Assim compreende-se o sentido concreto dos conteúdos de ensino (Costa, 2012).

¹³ Cabello, M. J. (1998). Aprender para conviver: concepciones y estrategias em educación de personas adultas. *Diálogos*, v. 14, Madri.

3.3. Diretor de Ensino Técnico

3.3.1. Perfil do Diretor

O atual responsável pelas modalidades – integrada, subsequente e concomitante – do ensino de nível médio oferecido no IFMA/Campus Monte Castelo, ingressou na instituição em 1996, tendo sido nomeado em caráter efetivo na categoria de professor de ensino de 1º e 2º graus na disciplina de físico-química. A instituição ainda tinha a designação de Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Cefet-MA).

A partir de 4 de janeiro de 2011, o docente passou a exercer o cargo de titular da Diretoria de Ensino Técnico (DETEC). Nessa função, é ele quem dirige o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Portanto, à época da implantação do EMI (2004), o gestor ainda não tinha assumido a função de direção, mas afirmou ter acompanhado, como professor e espectador, toda a reforma educacional que resultou na revogação do Decreto n.º 2.208/97 pelo Decreto n.º 5.154/04.

Quanto ao seu posicionamento diante da referida reforma educacional, o Diretor disse que acredita ter havido uma mudança para melhor, pois o Decreto n.º 5.154/04 organizou bastante a educação profissional técnica de nível médio, dando-lhe uma *nova cara* e trazendo-a *de volta à forma como o ensino técnico deve ser*. A saber, não apenas tratar dos conteúdos de caráter técnico especificamente, mas formar o aluno também como cidadão.

3.3.2. A proposta curricular do EMI na visão do Diretor

Ao ser questionado sobre a organização curricular, se de fato existe na forma integrada a articulação dos conteúdos da formação geral com os conteúdos da formação profissional, e se os professores conseguem realmente articular esses conteúdos na prática, o Diretor observou que “alguns professores fazem isso muito bem, de forma combinada e planejada”, mas uma grande quantidade não se preocupa com tal questão.

O Diretor prosseguiu a argumentação sobre essa questão, exemplificando com uma atividade desenvolvida este ano no IFMA, para propor a articulação dos conteúdos nos dois tipos de formação. O projeto “Relembrar e resistir: Ditadura nunca mais” tem o intuito de, por ocasião dos 50 anos de instauração do golpe de estado que deu origem ao regime militar em vigor no Brasil de 1964 a 1985, refletir sobre aquele momento histórico do país. O referido projeto está em andamento desde o início de 2014, e sua concretização vem sendo realizada através de palestras semanais, em encontros pedagógicos com mesas redondas, eventos culturais e uma gincana, que selará o encerramento da iniciativa, no fim do ano.

A definição do tema do projeto teve relação com o fato de a ditadura militar vir sendo muito debatida em vários âmbitos sociais no Brasil, servindo para propiciar a integração do conjunto de disciplinas ofertadas ao corpo discente. Contudo, o Diretor disse perceber que, enquanto os docentes que aderem à proposta pedagógica “acabam fazendo um trabalho muito bom”, ocorre por outro lado a dificuldade de conseguir a participação de todos os professores.

Segundo Ramos (2011), o currículo assim pensado em uma relação entre partes e totalidade organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta.

O Diretor do IFMA garantiu que os cursos são planejados de maneira que os professores se envolvam nos projetos desenvolvidos pela instituição. Porém, segundo o gestor de ensino, “os conteúdos nos planos de curso são pensados dessa forma, mas a execução não é fácil.” O Diretor associou essa questão ao fato de muitos professores não serem licenciados e, por isso, não se envolverem muito com a questão de planejamento.

Neste caso, conforme a fala do Diretor, percebe-se que há o interesse da instituição em integrar todas as disciplinas em um único projeto, e a partir daí fazer os professores trabalharem de forma integrada com as demais disciplinas. No entanto, não há uma obrigatoriedade em relação à participação do professor neste tipo de projeto. A dificuldade permanece na medida em que a falta de participação dos professores no planejamento proposto pela instituição dificulta a integração de fato. Ainda assim, o Diretor avaliou o EMI como o melhor, na atual oferta do ensino médio para o jovem.

3.3.3. A estrutura da escola atende ao proposto

Nesse quesito, o Diretor de Ensino Técnico afirmou perceber que o IFMA/Campus Monte Castelo tem muitos problemas em relação à oferta do EMI, mas identificou pontos altos que o instituto possui para oferecer essa modalidade de ensino, como laboratórios, bons professores, visitas técnicas e viagens de estudo.

3.3.4. Considerações sobre a carga horária

Conforme o Parecer n.º 39/04 do MEC, “a duração dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio deverá contemplar as cargas horárias mínimas definidas para ambos” (MEC, 2004 a, p. 185).

Na visão do Diretor de Ensino Técnico, a carga horária oferecida no IFMA/Monte Castelo é extensa, apesar de ser organizada em três anos. Ele disse acreditar ser o recomendável, pois o curso integrado tanto forma o jovem para o mercado de trabalho quanto possibilita a continuidade dos estudos no ensino superior. O gestor observou que muitos destes jovens almejam o ingresso na universidade e a maioria consegue realizar esse objetivo.

Ainda a esse respeito, o Diretor afirmou que, se a duração do curso fosse maior, atingindo quatro anos ou três anos e meio, seria muito provável uma grande evasão nesse último ano, como algumas experiências deste tipo que ele afirmou conhecer. Na avaliação do Diretor, o IFMA consegue, no prazo de três anos, contemplar todo o curso e uma carga horária extensa, até superior à mínima exigida por lei, mesmo que em alguns casos, o devido cumprimento da carga horária torne necessário utilizar os contra turnos dos estudantes. De modo que os alunos com aulas em um determinado turno (matutino, por exemplo) utilizam os períodos alternativos (nesse caso ilustrativo, vespertino e/ou noturno) para realizar atividades complementares, como educação física, artes e algumas disciplinas práticas.

3.3.5. Mercado de trabalho ou ensino superior

Segundo Ciavatta (2008, p.12), “a historicidade da relação trabalho e educação consiste nas múltiplas relações que se desenvolvem no mundo do trabalho e da escola”. Kuenzer (2007) argumenta que a educação geral, apoiada nos níveis que compõem a educação básica, deve assegurar à educação profissional os conhecimentos fundamentais e as competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social produtiva em uma organização social com forte perfil técnico.

A tentativa de universalizar a articulação entre os currículos da formação geral (voltada ao ingresso no ensino superior) e da formação técnica (ligada ao mercado de trabalho), não conseguiu superar a dualidade histórica que persegue o EMI, pois as escolas não se estruturam a partir de um novo princípio educativo, no qual o pensar e o fazer fossem considerados expressões de um único saber constituinte da identidade humana (Oliveira, 2009).

No caso do IFMA/Monte Castelo, o Diretor de Ensino Técnico reconheceu que poucos alunos ingressam no mundo do trabalho de imediato, ocorrendo tal ingresso após alguns anos. No entanto, o gestor disse acreditar que os alunos da instituição que ingressaram no ensino superior seguindo a área acadêmica da sua formação técnica, tendem a destacar-se entre seus pares. Ele exemplificou observando que, se um aluno realiza o curso técnico de nível médio em Eletrônica ou Eletrotécnica, e prossegue a formação em Engenharia Elétrica no ensino superior, o mesmo estudante já chega à universidade considerado um profissional desta área e será o melhor aluno do curso. Isso implica considerar que, na visão do Diretor de Ensino, o IFMA garante a esse aluno a melhor formação de nível médio profissional do Estado.

Cumprir observar, no entanto, que a afirmação feita pelo Diretor, de que muitos estudantes ingressam no ensino superior conforme sua formação técnica do EMI, não confere com a análise dos dados obtidos dos próprios alunos referentes como sujeitos desta pesquisa, pois de um total de 71 pesquisados, um contingente de 50 alunos ingressou em curso superior, dos quais 16 (32%), ou seja, menos de um terço, deram continuidade ao curso técnico.

Proporção semelhante (de menos de um terço) foi observada entre os 16 alunos entrevistados que não acederam a universidade, mas que afirmaram ter intenção de ingressar no ensino superior. Destes, somente 5 (31,25%) informaram que sua intenção é dar continuidade aos estudos na mesma área de formação técnica adquirida no EMI. Os dados podem ser visualizados no Gráfico 3.1.

A respeito da possibilidade de o aluno ingressar no ensino superior em área diferente daquela cursada na educação profissional técnica de nível médio, o Diretor do IFMA considerou esse fenômeno um legítimo direito de escolha do aluno, posto que a legislação deixa claro que o EMI não envolve apenas um curso técnico. “O mesmo direito que ele [o aluno] tem de ir para o mercado de trabalho, tem de entrar para a universidade, no curso que quiser”, afirmou o gestor, ressaltando não ver a mudança como um problema, já que cabe ao estudante decidir o rumo a seguir após a conclusão do curso.

Nesse aspecto, percebe-se a existência da dualidade entre ensino médio e a educação profissional, pois a alternativa de inclusão do mundo do trabalho é suprimida pela alternativa da continuidade dos estudos em nível superior, contrariando a expectativa da empregabilidade.

É importante retomar a consideração feita em seção anterior deste trabalho, de que 24 (33,8%) dentre os 71 alunos egressos que participaram deste estudo, conforme o Quadro 3.3, informaram que o motivo que os levaram a optar pelo EMI foi o desejo de profissionalização para o ingresso no mercado de trabalho. Com uma proporção superior a um terço do universo participante, esse foi o motivo mais comum apontado pelos jovens egressos do IFMA para a escolha dessa modalidade de ensino. Menos da metade desse contingente – ou mais precisamente 11 entrevistados – apresentou a possibilidade de formação geral e profissional de nível técnico, concomitantemente, como principal razão para optar pelo EMI. O Gráfico 3.2 demonstra esses dados, os quais permitem confirmar a inversão da dualidade existente na escola de nível médio para os trabalhadores, já que os mesmos têm agora a alternativa de ingressar no ensino superior.

3.3.6. Estágio curricular

Para compreender como se materializa a prática do estágio curricular no EMI, o Diretor explicou que, no IFMA/Campus Monte Castelo, existem cursos nos quais o estágio é obrigatório, enquanto para outros não há obrigatoriedade, determina pelo projeto de cada curso. Porém, mesmo nos cursos em que o estágio não seja obrigatório, os alunos, ainda assim, algumas vezes acabam estagiando. Tais informações se amparam na Resolução CNE/CEB nº 01/04, que estabelece as diretrizes nacionais para a organização e realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio, e cujo artigo 5º prevê o estágio no planejamento curricular como obrigatório e não obrigatório:

I – Estágio profissional obrigatório, em função das exigências decorrentes da própria natureza da habilitação ou qualificação profissional, planejado, executado e avaliado à luz do perfil profissional e conclusão do curso;

II – Estágio profissional não obrigatório, mas incluído ao respectivo plano de curso, o que o torna obrigatório para os seus alunos, mantendo coerência com o perfil profissional de conclusão do curso. (MEC, 2004 b)

Embora não seja obrigatório em alguns cursos, Ribeiro (2011) afirma que o estágio é o espaço de atuação necessária para que haja um vínculo entre a teoria e a prática, e que essa etapa estabelece o vínculo do campo de atuação com as disciplinas do curso. Questionado sobre a possibilidade de os alunos que não estagiaram serem prejudicados em relação à prática da educação profissional, o Diretor garantiu que não concordava com esse argumento, pois, geralmente no terceiro ano, a instituição oferece visitas técnicas e viagens de estudos, quando os estudantes conhecem as operações e funcionamento de uma variedade de empresas, travando conhecimento com a prática. Ao concluir sobre o tema, o gestor afirmou que a legislação prevê o estágio não obrigatório do curso, levando muitos departamentos à opção de excluir o estágio da grade curricular.

Gráfico 3.1 – Intenção dos alunos de continuar estudos na área em que realizaram o EMI

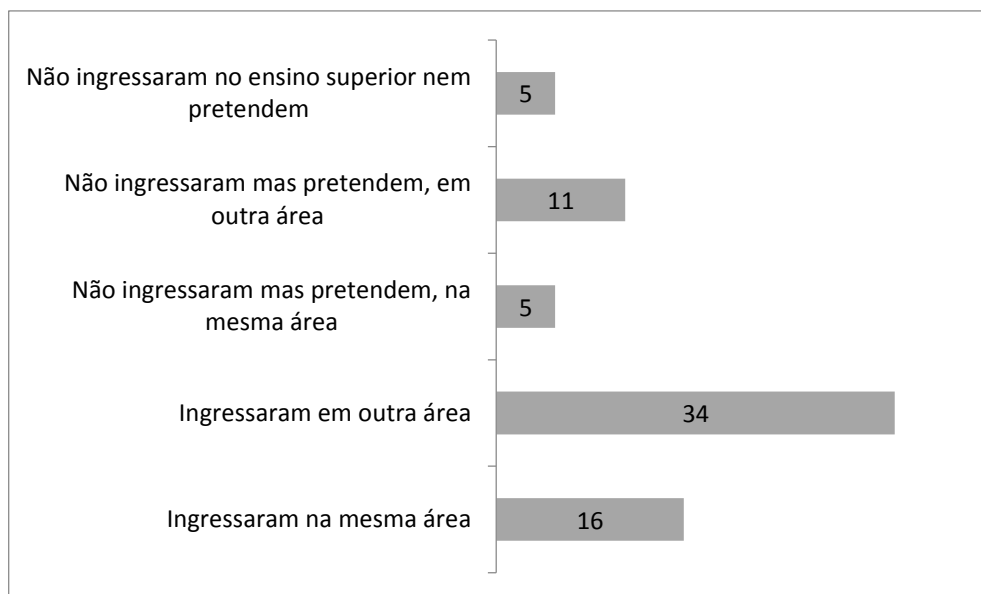


Gráfico 3.2 – Motivos de escolhas dos alunos pelo EMI



3.3.7. As mudanças ocorridas depois da implantação do EMI

Por simbólica coincidência, o Diretor de Ensino Técnico do IFMA/Campus Monte Castelo iniciou sua atividade docente em 1996, ano em que era instituída a LDB, norteadora da educação nas escolas brasileiras. Com o estabelecimento desta Lei, as finalidades do ensino médio voltaram-se tanto para a preparação básica para o trabalho quanto para a cidadania do educando. À época, o ensino médio era designado pelo nível de 2º grau, e

supostamente garantia a inserção dos alunos no mercado de trabalho, já que o diploma era expedido com a validade das duas formações.

Com o Decreto n.º 2.208/97, renasce a dualidade, pois a educação profissional é separada da educação geral, produzindo grandes prejuízos tanto no período de sua vigência quanto após sua revogação. Como afirma Moura (2010), “é difícil desconstruir todo aparelho ideológico que fez parte das reformas educacionais dos anos de 1990, ainda presente nas políticas atuais” (p. 881). O Diretor considerou que a reforma educacional instituída pelo Decreto n.º 2.208/97 trouxe mudanças ao separar o ensino técnico do ensino médio. No IFMA, apesar de sua oferta ser voltada ao ensino profissionalizante, a instituição não deixou de oferecer o nível médio, enquanto o técnico era oferecido nas modalidades concomitante e subsequente.

A revogação do Decreto n.º 2.208/97 pelo Decreto n.º 5.154/04 é vista pelo Diretor como “uma volta ao começo”, posto que o Decreto mais recente voltou a unificar o currículo das duas formações, conforme apregoa a LDB. O gestor disse acreditar que a designação Ensino Médio Integrado dá a ideia geral de uma forma articulada das duas formações, e que houve mudanças com a implantação do EMI, pois, segundo ele, a articulação proposta na organização dos conteúdos é um “entrelaçamento bem feito e bem pensado”. “Então a articulação existe”, disse o gestor.

O Diretor afirmou ainda que a oferta das vagas do ensino médio articulada à educação profissional técnica de nível médio, oferecidas nas modalidades concomitante, integrada e subsequente, são definidas de acordo com a realidade de cada instituição onde essas modalidades se inserem. No IFMA/Campus Monte Castelo, a maior parte das matrículas é feita no Ensino Médio Integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve início com as reflexões acerca do Ensino Médio Integrado, tendo como eixo a superação do dualismo histórico existente entre a habilitação técnica que lhe confira a inserção digna no mundo do trabalho e a formação geral que garanta o ingresso no ensino superior, com abordagens direcionadas aos aspectos relacionados à materialização da proposta da integração do ensino médio à educação profissional de nível médio.

Houve uma ressignificação da educação profissional no Brasil após a Reforma Educacional que ocasionou a revogação do Decreto n.º 2.208/97 pelo o Decreto n.º 5.154/04, pois enquanto o Decreto n.º 2.208/97 previa a separação completa entre a formação geral e a profissional, o Decreto n.º 5.154/04, articula a educação profissional técnica de nível médio, e volta a unificar o currículo das duas formações, como previsto pela LDB. “A discussão da qualidade buscada para o ensino médio remete à análise da concepção que tem defendido para os que vivem do trabalho, tomando como referência a dualidade estrutural e seus impactos sobre esta etapa da educação básica” (Kuenzer, 2010, p. 862).

O ensino médio na modalidade integrada é a consequência das transformações sociais, do trabalho e da tecnologia, pois, as reformas existentes na educação básica são todas baseadas no interesse mundial relativo ao desenvolvimento econômico do país. Essa forma de ensino é fruto das políticas educacionais preocupadas em garantir ao indivíduo a profissionalização e o acesso ao ensino superior da camada social menos favorecida economicamente.

A implementação do Decreto n.º 5.154/04 lançou novos desafios a ser enfrentados pelas escolas que ofertam a educação profissional técnico de nível médio, devido à dualidade estrutural presente no sistema educacional brasileiro, pois o EMI propõe a articulação curricular e estabelece a interdisciplinaridade entre saberes gerais e profissionais (Costa, 2012).

Para melhor compreensão da oferta do ensino médio integrado na atualidade, esta pesquisa seguiu contemplado o percurso histórico da educação básica no Brasil, em

conformidade com leis, no que tange as reformas educacionais relacionadas ao ensino médio. Para a concretização deste estudo, baseado no método misto de investigação, serviram como sujeitos da pesquisa: alunos egressos do EMI que concluíram o curso em 2011, professores que atualmente atuam nesta modalidade de ensino e o Diretor do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Conforme dados da pesquisa, a clientela do EMI é composta por jovens oriundos de classe com poder aquisitivo de baixo a médio, que em grande parte cursaram essa modalidade de ensino motivados pelo desejo de profissionalização para o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, ao longo da investigação, verificou-se que esse desejo não se concretizou, embora o EMI esteja pautado na mão de obra escolarizada, pois somente 4,23% dentre os pesquisados obtiveram emprego após a conclusão do curso.

De acordo com esses dados, infere-se que o diploma do Ensino Médio Integrado não garante à maioria dos jovens dele egressos o acesso ao mercado de trabalho, mas garante unicamente a possibilidade de o aluno ter uma formação geral e profissional técnica de nível médio. Porém, socialmente aumenta a possibilidade de o aluno ingressar tanto no nível superior quanto no mercado de trabalho.

No entanto, a maioria dos alunos (78,87%) que acreditavam que o EMI prepara somente para o mercado de trabalho, deparou com uma nova realidade, pois 70,42% conseguiram a inserção no ensino superior, através dos conhecimentos obtidos enquanto estudantes do EMI. A suposição de que os alunos dariam continuidade ao curso técnico profissionalizante no ensino superior, não se confirma empiricamente nessa análise, já que menos de um terço (29,58%) manifestou intenção de prosseguir na mesma área, tivessem ou não já logrado sucesso em conquistar uma vaga na Universidade.

Não obstante, esta é uma questão muito complexa, pois pode suscitar outros questionamentos. É o caso de questionar, por exemplo, se esses alunos não conseguiram emprego, como desejavam, por que o mercado de trabalho está encharcado de bons profissionais. Ou se, por serem qualificados, podem custar mais caro ao empregador. Ou ainda as razões de não optarem por ingressar no ensino superior, já que agora a educação profissional lhe dá essa possibilidade.

São apenas alguns dos direcionamentos a outras pesquisas que este trabalho pode ensejar. A esse respeito, é relevante ainda destacar a possibilidade de esta pesquisa com jovens alunos egressos do EMI servir de fonte de investigação científica para trabalhos em outras áreas do conhecimento, além das ciências da Educação. No âmbito da Psicologia, o estudo pode repercutir na análise dos jovens, enquanto parcela significativa da população, que se defrontam com a decisão crucial de optar por uma carreira profissional ou a continuidade dos estudos, em meio a exigências sociais e às próprias aspirações de vida. Ou ainda, enquanto estudo de caso envolvendo uma instituição de ensino relevante no cenário em que atua, este trabalho pode dar suporte a análises sociológicas ligadas ao mundo do trabalho e à qualificação das forças produtivas.

A pertinência da proposta curricular do EMI consiste na não fragmentação da contribuição entre os currículos da formação geral e do ensino técnico, ou seja, as disciplinas não podem ser trabalhadas de modo desarticulado entre essas duas formações. Não obstante, aqui paira um fato curioso, pois com base na pesquisa, embora uma maioria absoluta de docentes afirmarem utilizar a interdisciplinaridade em sua prática pedagógica, os mesmos também afirmam que na prática as diretrizes curriculares continuam desarticuladas, ou seja, não há a perspectiva da superação da dualidade existente no ensino médio.

Referente a esse fato, o Diretor afirma que há o interesse do IFMA em integrar na prática pedagógica todas as disciplinas e atribui essa desarticulação curricular à não participação dos professores nos projetos desenvolvidos pela instituição que visam materializar a integração entre as disciplinas através dos projetos pedagógicos elaborados pelo Instituto, contudo este estudo se limitou a esta questão e deixa aqui registrado a possibilidade para outros questionamentos.

No entanto, mais da metade do universo da pesquisa referente aos alunos (56,34%) considera que a seleção dos conteúdos disciplinares trabalhados no EMI atende às duas formações (geral e técnica), e que a metodologia utilizada pelos professores durante o curso favoreceu a aprendizagem dos estudantes. Observa-se que, embora professores e Diretor reconhecessem na prática a desarticulação do currículo integrado, os alunos não se sentem prejudicados.

É importante destacar que o ensino técnico tem como base a prática humana e o estágio curricular tem o papel de servir de ligação entre teoria e prática. Essa ligação está intrinsecamente relacionada ao trabalho como princípio educativo. Na materialização da prática do estágio curricular na formação integrada, o que se observa é que mais da metade (53,52%) dos estudantes estagiaram. E ao ser questionado se os alunos que não estagiaram seriam prejudicados, o Diretor afirmou que não, pois existem outras formas de suprir essa necessidade, como visitas técnicas e viagens de estudos para conhecerem mais de uma empresa.

Em meio aos desencontros entre as proposições conceituais e a materialidade do EMI, observamos que esta modalidade de ensino representou para estes jovens apenas uma etapa da formação básica, e a partir daí definiu a oportunidade de ingressar no ensino de nível superior. Com isso, infere-se que a tentativa de se estabelecer a proposta de profissionalização compulsória para a classe trabalhadora não se consuma, e ao que parece há uma mudança de foco.

Tal descoberta é o ponto alto desta investigação, pois ao iniciar este estudo com a problemática (O Ensino Médio Integrado pode proporcionar ao aluno a habilitação técnica que lhe confira possibilidade de uma inserção digna no mundo do trabalho assim como a continuidade do ensino superior?), acreditava-se que, após a conclusão do EMI, os alunos ingressariam imediatamente no mercado. Mas o que se observou foi que a grande maioria ingressou no curso superior. Ou seja, a suspeita inicial não se confirmou e ficou claro que houve uma inversão, neste sentido.

Em síntese, conforme dados da pesquisa, o Ensino Médio Integrado, planejado para a classe trabalhadora, consolida-se com o efeito inverso, pois a alternativa de inclusão no mundo do trabalho é suprimida pela alternativa da continuidade dos estudos em nível superior, contrariando a expectativa da mão de obra qualificada. Assim, conclui-se que a inversão da dualidade é a atual realidade do ensino médio integrado à educacional profissional técnica de nível médio. Pois, os trabalhadores, que viam no ensino médio a possibilidade de inclusão no mercado de trabalho, agora têm como alternativa a modalidade de educação geral

que está servindo de *escada* para a continuação dos estudos em nível superior e ascensão social.

Encerra-se parcialmente este trabalho, com a consciência de que os dados destacados como referência para esta pesquisa não estão acabados e são provisórios, podendo ser refutados ou sugerir possibilidades de novas pesquisas relacionadas aos questionamentos voltados à oferta do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, M. J. (1999). O ensino secundário na Europa, nos anos noventa, o neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional. Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, para obtenção do grau de doutor, orientada por António Nóvoa, Lisboa.
- Baracho, M. G., Silva, A. F., Moura, D. H., & Pereira, U. A. (2006). Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. In: Ministério da Educação, *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?* (p. 17-39). Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Cardozo, M. J. P. B. (2009). *A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade*. (Coleção CCSO) São Luís: EDUFMA.
- Cardozo, M. J. P. B. & Neto, E. A. (2009). A formação integrada no ensino médio: para além da ideologia da empregabilidade. In Nascimento, I. V., Melo, M. A. & Dias, A. M. I. (Org.), *Política de Pós-Graduação: projetos institucionais de formação de Pesquisadores*. São Luís: EDUFMA e EDUFPI.
- Ciavatta, M. (2008). Memória e temporalidades do trabalho e da educação: questões de teoria e método. In: Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (Coord.), *Seminário de Pesquisa: novas e antigas faces do trabalho e da educação* (Anais) (p. 11-214), II Seminário de Pesquisa; Rio de Janeiro, Brasil, Dezembro 12-13, 2007. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV.
- Costa, A. M. R. (2012). Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Campus Castanhal). Dissertação apresentada ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), para obtenção do grau de mestre, orientada por Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Belém.
- Fernandes, C. M. (2006). Educação e trabalho: perspectivas para a reintegração curricular no ensino médio. In Ministério da Educação [MEC], *Ensino Médio Integrado à educação profissional: integrar pra quê?*, Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Ferretti, C. J. & Silva, J. R. (2000). Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, 43- 66.

- Fonseca, C. S. (1986). *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Senai.
- Freire, P. (2000). *Política e educação: ensaios* (Coleção Questões de Nossa Época). São Paulo: Cortez. (Original publicado em 1993)
- Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade* (Especial), n. 100, v. 28, 1129-1152.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2003). Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, n. 82, v. 24, 93-130.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2011). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, n. 92, vol. 26, 1087-1113.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade* (Especial), n. 92, v. 26, 1087-1113.
- Grabowski, G. (2007). Desenvolvimento local e regional & ensino médio integrado à educação profissional. In Ministério da Educação, *Ensino médio integrado à educação profissional: Integrar para quê?* (p. 67-84). Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Gramsci, A. (1982) *Os Intelectuais e a organização da cultura*. (4th ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Original publicado em n.d.)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2013 a). *Acesso à internet e posse de telefone celular móvel para uso pessoal 2011*, (Pesquisa Nacional de Amstras por Domicílio [PNAD]), Rio de Janeiro: Coordenação de Trabalho e Rendimento.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2013 b). *Síntese dos indicadores econômicos e sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013*, (Estudos e Pesquisas n.º 32), Rio de Janeiro: Coordenação de População e Indicadores Sociais.
- Kuenzer, A. Z. (2000). O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, 15-39.
- Kuenzer, A. Z. (2006). A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, n. 96, v. 27, 877- 910.

- Kuenzer, A. Z. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade* (Especial), n. 100, v. 28, 1153-1178.
- Kuenzer, A. Z. (2010). O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, n. 112, v. 31, 851-873.
- Kuenzer, A. Z. & Grabowski, G. (2006). Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *Perspectiva*, n. 1, v. 24, 297-318.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (Monteiro, H. & Settinieri, F., Trad.). Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: UFMG.
- Libâneo, J. C. (2010). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Machado, L. R. S. (1991). *Politecnia, escola unitária e trabalho*. (2nd ed.) São Paulo: Cortez. (Original publicado em 1989).
- Maciel, L. M. M. (2011). Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), para obtenção do grau de doutor, orientada por Lourdes Marcelino Machado, Marília.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7th ed.). São Paulo: Atlas. (Original publicado em 1985)
- Mezàros, I. (2002). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP.
- Ministério da Educação [MEC] (2007). *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. In <http://portal.mec.gov.br/>. Acedido em 15 de Fevereiro de 2014 em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf.
- Ministério da Educação [MEC] (2009). *Ensino Médio Inovador*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Moura, D. H. (2010). A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, n. 112, v. 31, 875-894.
- Nascimento, E. C. & Amorim, M. L. (2008). Oficinas de reestruturação curricular: reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional e à ação docente. *Educação e Tecnologia*, n. 02, v. 13, 68-71.

- Oliveira, R. (2009). Possibilidade do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. *Educação e Pesquisa*, n. 1, v. 35, 051-066.
- Pacheco, E. & Rezende, C. (2009). Institutos federais: um futuro por armar. In Silva, C. J. R. (Org.), *Institutos Federais – Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões* (p. 7-11), Natal: IFRN.
- Pochmann, M. (2002). *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa.
- Ramos, M. N. (2002). A Educação Profissional pela Pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, n. 80, v. 23, 401-422.
- Ramos, M. N. (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação e Sociedade*, n. 116, v. 32, 771-778.
- Ribeiro, M. L. S. (2010). *História da Educação Brasileira: a organização escolar* (Coleção Memória da Educação) (21st ed.). Campinas: Autores Associados Histedbr. (Original publicado em 1978).
- Ribeiro, S. F. M. D. (2011). O Ensino Médio Integrado: o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional. Dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para a obtenção de grau de mestre, orientada por Maria José Pires Barros.
- Sampieri, R. H., Callado, C. F. & Lucio, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa* (5th ed.) (Moraes, D. V., Trad.). Porto Alegre: Penso e McGraw Hill. (Original publicado em n.d.).
- Severino, A. J. (2001). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, C. J. R. (Org.) (2009). *Institutos Federais – Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões* (p. 7-11), Natal: IFRN.
- Sousa, A. P. R. (2008). A reforma do ensino médio: interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990. Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para obtenção do grau de mestre, orientada por Sandra Regina Rodrigues dos Santos, São Luís.
- Valentim, S. S. (2006). Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização escolar. In: Ministério da Educação, *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?* (p. 103-121), Brasília: Secretaria de Educação Básica.

Legislação e normas

Decreto n.º 2.208/1997 de 17 de Abril (*Revogado*). Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 de 20 de Dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Decreto n.º 5.154/2004 de 23 de Julho. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

Emenda Constitucional n.º 14/1996 de 12 de Setembro. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão [IFMA] (2010). *Diretrizes Gerais para o Ensino Técnico do Instituto Federal do Maranhão 2010/2011*. São Luís: Reitoria.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão [IFMA] (2013). Resolução n.º 076/13 de 28 de Agosto (Aprova alteração do § 1º e alínea do § 2º, Capítulo I, Título I do Estatuto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia aprovado pela Resolução n.º 28/2009), do Conselho Superior.

Lei n.º 9.394/1996 de 20 de Dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei n.º 11.892/2008 de 29 de Dezembro. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

Ministério da Educação [MEC] (1999). Resolução n.º 04/99 de 8 de Dezembro (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE).

Ministério da Educação [MEC] (2004 a). Parecer n.º 39/04 de 8 de Dezembro (Aplicação do Decreto n.º 5.154/04 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). In Ministério da Educação (2007), *Ensino médio integrado à educação profissional: Integrar para quê?* (p. 175-192). Brasília: Secretaria de Educação Básica.

Ministério da Educação [MEC] (2004 b). Resolução n.º 01/04 de 21 de Janeiro (Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE).

Portais eletrônicos institucionais

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
[www.ibge.gov.br]

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)
[www.ifma.edu.br]

Ministério da Educação
[www.mec.gov.br]

Ministério do Trabalho e Emprego
[www.mte.gov.br]

Palácio do Planalto (sede do Governo Brasileiro)
[www.planalto.gov.br]

GLOSSÁRIO

- Educação profissional técnica de nível médio:

Modalidade de ensino voltada a preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas, desde que cumprida a garantia de formação geral do educando segundo os conteúdos curriculares do ensino médio regular. Desse modo, o aluno de um curso profissionalizante pode receber os dois tipos de formação (geral e técnica) tanto nos próprios estabelecimentos de ensino médio quanto em locais distintos – na escola da rede regular onde estuda e em instituições especializadas com as quais se mantenha cooperação em educação profissional. Quando ocorre essa articulação de formações, a educação profissional técnica de nível médio pode ser de três tipos: (a) integrada, oferecida somente aos estudantes que já concluíram o ensino fundamental, e cujo curso é planejado de modo que o aluno, registrado com matrícula única em uma mesma instituição de ensino, receba a habilitação profissional técnica; (b) concomitante, destinada aos estudantes que ingressem ou já estejam cursando o ensino médio regular. Nesse caso, efetuam-se matrículas distintas para cada curso (regular e técnico), que podem ser oferecidos na mesma instituição de ensino ou em estabelecimentos distintos, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis, ou ainda em locais diferentes, mas mediante convênios que envolvam planejamento e desenvolvimento de projeto pedagógico unificado; (c) subsequente, cujos cursos profissionalizantes se destinam a alunos que já tenham concluído o ensino médio regular. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, têm validade nacional e habilitam o aluno ao prosseguimento dos estudos na educação superior.

- Ensino médio:

Compõe o nível escolar denominado educação básica, sucedendo as duas etapas anteriores: a educação infantil e o ensino fundamental. Fase final da educação básica, e condição obrigatória para o ingresso no nível superior, o ensino médio regular dura no mínimo três anos, e tem como fins consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, permitindo ao estudante prosseguir os estudos no nível superior. Além disso, essa fase escolar busca preparar o educando para o trabalho e a cidadania, de modo a continuar aprendendo e ser capaz de adaptar-se a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento. Como em toda a educação básica, os currículos do ensino médio têm base

nacional comum, a qual deve abranger o estudo obrigatório da língua portuguesa e da matemática, além do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Contudo, nos contextos distintos de cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, com características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e dos próprios educandos, essa base comum se complementa por uma parte diversificada, de acordo com cada realidade.

- Ensino médio integrado

Uma das três modalidades da educação profissional técnica de nível médio, definida no art. 4º do Decreto n.º 5.154/04 de 23 de Julho, editado na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Conforme a legislação, os cursos do ensino médio integrado devem ser planejados para que o aluno tanto adquira uma formação geral, com os conteúdos curriculares do ensino médio regular, quanto uma habilitação profissional que o possibilite atuar no mercado de trabalho, seguindo uma carreira técnica. A peculiaridade dessa modalidade de ensino é que as duas formações implicam em uma só matrícula, assegurando que o estudante seja preparado de modo integrado para o exercício da cidadania e o ingresso no ensino superior, e simultaneamente para o mundo do trabalho. Outras modalidades de ensino envolvendo a articulação entre o ensino médio e a educação profissional não têm essa característica da unicidade, sendo oferecidos através de registros diferentes, ainda que na mesma instituição.

- LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

A partir da noção de que a educação abrange os processos de formação em diferentes dimensões sociais (vida familiar, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, bem como nas manifestações culturais), a Lei n.º 9.394/1996 de 20 de Dezembro propõe disciplinar especificamente a educação escolar no Brasil, desenvolvida por meio do ensino e em instituições próprias, sendo vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Dessa forma, seus dispositivos dispõem sobre os mais variados aspectos da educação brasileira: princípios e fins; direitos e deveres de educandos e educadores; organização dos sistemas de ensino nas redes pública e privada, assim como nas distintas esferas administrativas – federal, estadual e municipal; níveis (básico e superior) e modalidades (profissional, especial, jovens e adultos) de ensino; profissionais da área educacional; financiamento do sistema.

ÍNDICE REMISSIVO

A

América Latina..... 23

B

Bacelar Portela (escola) 35
Banco Interamericano de Desenvolvimento
..... Consulte BID, Consulte BID
Banco Mundial..... 27, 32
Base Nacional Comum..... 38
BID 27, 34
Brasil-Colônia..... 20

C

Câmara dos Deputados 28
Cardoso, Fernando Henrique 24, 29, 39
Cardoso, Fernando Henrique) 28
Casa Escola Familiar Agrícola (Lago do Junco)..... 35
Casa Familiar Rural (Açailândia) 35
Cefet-MA 15, 43, 83
Centro Federal de Educação Tecnológica do
Maranhão..... Consulte Cefet-MA
CEPAL..... 24
Codó (cidade maranhense) 14, 15, 36
Coelho Neto (escola) 35
Colégio das Fábricas 21
Comissão Econômica para a América Latina e o
Caribe Consulte CEPAL
Companhia de Jesus Consulte Jesuítas
Congresso Nacional 24

D

Decreto n. 2.208/97 24, 27, 28, 34, 72, 83, 91, 92
Decreto n. 5.154/04 ... 16, 17, 24, 27, 29, 33, 34, 37,
38, 39, 66, 72, 74, 83, 91, 92
DETEC 83
Diretoria de Ensino Técnico..... Consulte DETEC
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino
Médio e para Educação Profissional 39
Diretrizes Gerais para o Ensino Técnico 39
Diretrizes Nacionais Gerais..... 39

E

Enem 60, 64, 75, 76
Escola de Aprendizizes Artífices..... 23
Escola Família Agrícola (Sucupira do Norte)..... 35
Escola Técnica Federal do Maranhão 43
Escolas de Aprendizizes Artífices 43
Espírito Santo (Secretaria de Educação)..... 34, 35
Exame Nacional do Ensino Médio Consulte Enem

F

FHC (presidente brasileiro)..... Consulte Cardoso,
Fernando Henrique

G

Golpe militar de 1964 23, 84
Gonçalves Dias (escola) 35

I

IBGE 56, 59
IFMA ... 15, 35, 36, 37, 39, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 54,
55, 59, 71, 76, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88,
91, 93, 94
Inep..... 60
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
..... Consulte IBGE
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Maranhão Consulte IFMA, Consulte IFMA
Instituto Federal do Maranhão Consulte IFMA
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaionais Anísio Teixeira Consulte Inep

J

Jesuítas 20

L

LDB 16, 24, 26, 27, 28, 38, 90, 92
Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Consulte LDB
Lei n. 11.892/08..... 15, 35, 44
Lei n. 9.394/96..... Consulte LDB, Consulte LDB

Liceu Industrial de São Luís.....43
Lula (presidente brasileiro).....*Consulte* Silva, Luís
Inácio Lula da

M

Maranhão 14, 35, 43, 44, 55, 56, 59
Mário Meireles (escola).....35
MEC 28, 34, 35, 44, 57, 60, 79
Melo, Fernando Collor de.....24
Ministério da Educação*Consulte* MEC
Ministério do Trabalho e Emprego.....*Consulte* MTE
MTE 54

O

OIT27
Organização Internacional do Trabalho*Consulte* OIT

P

Parâmetros Curriculares Nacionais *Consulte* PCN
Paraná (Secretaria de Educação)..... 34, 35
PCN38
PDE36
Peçanha, Nilo..... 22, 23, 43
Período Imperial (Brasil) 21, 22
Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio
.....*Consulte* PNAD

Plano de Desenvolvimento da Educação ... *Consulte*
PDE
PNAD 59
Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
Médio.....*Consulte* PROMED
PROMED 34

R

Rede Federal de Educação Profissional Científica e
Tecnológica 44
Rio de Janeiro22
Rousseff, Dilma..... 25, 29

S

Santa Catarina (Secretaria de Educação) 35
São Luís 15, 35, 36, 43, 55, 59
SEB..... 35, 80
Secretaria da Educação Básica *Consulte* SEB
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
..... *Consulte* SETEC
SETEC 33
Silva, Luís Inácio Lula da 24, 25, 29

T

Taylorismo/fordismo 22, 31

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O presente questionário visa à coleta de dados para análise do ensino médio integrado em escolas públicas, a partir das propostas de integração entre a educação geral e profissional, tendo em vista o trabalho de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

Obrigada pela sua valiosa colaboração!

SOMENTE PARA ALUNOS QUE CURSARAM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Instituição de conclusão de Ensino Médio: _____

2. Curso: _____

3. Ano de Conclusão: _____

4. Sexo:

() Masculino

() Feminino.

5. Idade:

() 15 a 17

() 18 a 21

() 22 a 25

() acima de 25

6. Estado civil:

() Solteiro

() Casado

() União estável

() Outros

II - CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL

1. Dentre as opções abaixo, identifique a que corresponde a sua realidade:

1.1 Renda mensal:

() 0 a 1 salário mínimo

() 1 a 2 salários mínimos

() 2 a 3 salários mínimos

() 3 a 4 salários mínimos

() 4 a 5 salários mínimos

() acima de 5 salários mínimos

1.2 Nível de instrução de seu pai:

- | | |
|--|--|
| ☐ Alfabetizado | ☐ Sem escolarização formal |
| ☐ Ensino Fundamental incompleto | ☐ Ensino Fundamental completo |
| ☐ Ensino Médio incompleto | ☐ Ensino Médio completo |
| ☐ Curso Superior incompleto | ☐ Curso Superior completo |
| ☐ Pós-Graduação | |

1.3 Nível de instrução de sua mãe:

- | | |
|--|--|
| ☐ Alfabetizado | ☐ Sem escolarização formal |
| ☐ Ensino Fundamental incompleto | ☐ Ensino Fundamental completo |
| ☐ Ensino Médio incompleto | ☐ Ensino Médio completo |
| ☐ Curso Superior incompleto | ☐ Curso Superior completo |
| ☐ Pós-Graduação | |

1.4 Identificar o tipo de escola onde você concluiu o Ensino Fundamental:

- ☐ Pública
☐ Privada

2 Em relação ao estudo e trabalho:

- ☐ Você só estuda ☐ Você estuda e trabalha ☐ Você só trabalha

3 Se trabalha, indique a razão pelas quais trabalha:

- | | |
|--|---|
| ☐ Manter a família | ☐ Sustentar seus gastos pessoais |
| ☐ Adquirir experiência | ☐ Complementar renda familiar |
| ☐ Ajudar no trabalho da família | |
| ☐ Outros _____ | |

4 A partir de qual idade você começou a trabalhar? _____

III – INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO

1. Como tomou conhecimento do Ensino Médio Integrado:

- ☐ Televisão ☐ Revista ☐ Livros ☐ Escola ☐ Jornais ☐ Internet
☐ Outros _____

2. Que motivos o levaram a optar pelo Ensino Médio Integrado?

- ☐ Desejo de profissionalização para ingresso no mercado de trabalho.
☐ Influência dos familiares e amigos.
☐ Falta de condições de dar continuidade aos estudos do Ensino Médio na escola privada.

- () Possibilidade de ter uma formação geral e profissional e nível técnico, concomitantemente.
() Ter uma formação que lhe possibilite prestar o vestibular e/ou ENEM e ingressar no mercado de trabalho.
() Outros _____

3. Você considera que no decorrer do curso houve relação entre a teoria e a prática (os conteúdos da formação geral e os conteúdos da formação profissional):

- () Sim
() Não
Porquê? _____

4. A metodologia utilizada pelos professores (as) durante o curso favoreceu sua aprendizagem:

- () Sim
() Não
Porquê? _____

5. Você sabe se a instituição na qual você estudou mantém convênio com empresas para a realização do Estágio Curricular? () SIM () NÃO

6. Enquanto Estudante do Ensino Médio Integrado você estagiou? () SIM () NÃO

7. Se SIM, foi encaminhado pela escola? () SIM () NÃO

8. O Estágio era remunerado? () SIM () NÃO

9. A estrutura da instituição de ensino em termos de laboratórios é compatível com as demandas tecnológicas das empresas? () SIM () NÃO

10. Seu atual emprego é em decorrência do Ensino Médio Integrado? () SIM () NÃO

11. Como você avalia o Ensino Médio Integrado? Marque a(s) opção (ões) correspondente (s) à sua avaliação sobre o Ensino Médio Integrado na sua instituição:

- () Prepara para o mercado de trabalho
() Possibilita articulação entre a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho
() Prepara para o vestibular (ENEM)
() Não atende a necessidade da formação profissional
() Não prepara para o vestibular (ENEM)
() Outros. Identifique: _____

12. O que você obteve após a conclusão do curso?

- () Emprego () Fazer vestibular (ENEM)

- ☐ Ter mais conhecimento ☐ Aumentar o salário
☐ Fazer um curso profissional de tecnólogo

13. Ingressou no Curso Superior? ☐ SIM ☐ NÃO
☐ PRETENDO INGRESSAR

14. Se não ingressou no curso superior, pretende fazer vestibular (ENEM)?
☐ SIM ☐ NÃO

15. Se SIM, em que tipo de instituição: ☐ Pública ☐ Privada

16. Que curso superior pretende fazer? _____
Por quê _____

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O presente questionário visa à coleta de dados para análise do ensino médio integrado em escolas públicas, a partir das propostas de integração entre a educação geral e profissional, tendo em vista o trabalho de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.
Obrigada pela sua valiosa colaboração!

SOMENTE PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Instituição onde leciona: _____

2. Disciplina: _____

3. Essa disciplina contribui com o currículo do:

- () Ensino Médio (formação geral)
() Ensino Técnico (formação profissional)

4. Tempo de serviço na Instituição _____

5. Contexto da atividade docente Ensino Médio Integrado?

- () Já lecionava na instituição e acompanhei a implantação do Ensino Médio Integrado.
() Comecei a lecionar na instituição no início da implantação do Ensino Médio integrado.
() Comecei a lecionar quando o Ensino Médio Integrado já havia sido implantado.
() Outros _____

6. Qual seu posicionamento durante a reforma educacional responsável pela reintegração curricular no Ensino Médio (Revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04):

- () Participei ativamente das discussões e agenda nacional.
() Acompanhei como espectador
() Não acompanhei
() Outros _____

II – AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

1. Você conhece a Proposta Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?

() SIM () NÃO

2. Você acredita ser pertinente a articulação curricular dos conteúdos da formação geral e os conteúdos da formação profissional?

() SIM () NÃO

3. Como você avalia o Ensino Médio Integrado?

- ☐ () A possibilidade de profissionalização para ingresso no mercado de trabalho.
 - ☐ () A Falta de condições do aluno de dar continuidade aos estudos do Ensino Médio na escola privada.
 - ☐ () A Possibilidade do aluno ter uma formação geral e profissional de nível técnico.
 - ☐ () Uma forma de garantir ao aluno uma formação que lhe possibilite prestar o vestibular/ENEM e ingressar no mercado de trabalho.
 - ☐ () Não atende a necessidade da formação profissional
 - ☐ () Outros _____
-

4. A estrutura física da escola atende ao proposto pelo Ensino Médio Integrado?

- ☐ () SIM
 - ☐ () NÃO
- Porquê?

5. Socialmente o que mudou com a implantação do Ensino Médio Integrado?

- ☐ () Aumentou a possibilidade de o aluno ingressar no nível superior
- ☐ () Aumentou a possibilidade de o aluno ingressar no mercado de trabalho
- ☐ () Aumentou a possibilidade de o aluno ingressar tanto no nível superior quanto no mercado de trabalho
- ☐ () Não houve mudança
- ☐ () Outros _____

III 'PRÁTICA CURRICULAR

1. Conforme a organização curricular do Ensino Médio Integrado, você percebe que:

- ☐ () Na prática as diretrizes curriculares continuam desarticuladas.
- ☐ () Houve de fato a integração entre ambas formações
- ☐ () O ensino Médio se modificou em prol da educação profissional.
- ☐ () A educação Profissional se modificou em prol do ensino médio

2. Em relação à ampliação da carga horária você considera que:

- ☐ () foi suficiente para atender a proposta do curso
- ☐ () ultrapassou a necessidade exigida pelo curso
- ☐ () A educação profissional se modificou em prol do ensino médio
- ☐ () Outros _____

3. Você utiliza a interdisciplinaridade na sua prática pedagógica?

- ☐ () SIM ☐ () NÃO

Especifique _____

APÊNDICE III – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O DIRETOR DE ENSINO DO IFMA

(Nota explicativa: A transcrição adiante foi feita a partir do registro em áudio da entrevista com o Diretor de Ensino Técnico do IFMA, e contém objetivamente as informações pertinentes ao desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, não constam literalidades, como traços de oralidade e eventuais desvios do conteúdo que se propunha investigar. O teor completo da entrevista pode ser apurado na gravação em anexo.)

Qual o seu tempo de serviço no Instituto e como acompanhou a implantação do Ensino Médio Integrado?

Estou no Instituto desde 1996. “Sou” professor e “estou” como diretor. [À época da implantação] Eu ainda não era diretor, só professor. Acompanhei todo o processo como professor e expectador.

Explique o seu posicionamento durante a reforma, quando o decreto de 1997 foi substituído pelo de 2004.

Acho que a mudança foi para melhor. Não se compara. O Decreto nº 5154 na verdade organizou bastante a educação profissional técnica de nível médio, deu essa “nova cara” e voltou à forma como o ensino técnico deve ser: não apenas tratar da parte técnica especificamente, mas formar o aluno também como cidadão.

É pertinente essa articulação dos dois conteúdos, da formação geral com os conteúdos da formação profissional?

Sim. Essa integração. Inclusive esse decreto depois virou lei, a [de nº] 11.... de 2008, que já foi uma reforma na LDB. Hoje, esse teor do Decreto 5154 já está na LDB, no capítulo 36 b, c e d, da Educação Profissional.

Em relação à prática e à organização curricular, de fato existe na forma integrada? Os professores conseguem articular esse conteúdo?

O que tenho observado é o seguinte: alguns professores fazem isso muito bem, de forma combinada e planejada, mas outros – uma grande quantidade – não têm essa preocupação. Eu não diria uma minoria, mas uma boa parcela não colabora. Este ano, no campus Monte Castelo, estamos com um projeto que chama “Relembrar e resistir: Ditadura nunca mais”, para relembrar a questão dos 50 anos do golpe militar. Está funcionando desde o início do ano e vai até o fim do ano. Estamos tendo palestras continuamente, o nosso encontro pedagógico do início do ano já teve uma mesa redonda sobre o tema, temos palestras semanalmente, alguns eventos culturais, e vamos ter a gincana no fim do ano, fechando. Temos abordado todos esses temas da questão da ditadura. A gente envolve a ditadura como um tema, mas a ideia é integrar todas as disciplinas. Só que não se consegue de todos os professores. Os professores que aderem acabam fazendo um trabalho muito bom. O curso é pensado dessa forma e planejamos dessa forma. Os conteúdos nos planos de curso são pensados dessa forma, mas a execução não é fácil, porque temos cerca de trezentos professores, alguns sequer são licenciados e não se envolvem muito com essa questão do planejamento.

O Sr. avalia que o Ensino Médio Integrado é de fato o melhor na oferta do ensino médio na atualidade para o jovem?

Sem dúvida.

Em relação à estrutura da escola, atende ao proposto?

Acredito que sim. Temos muitos problemas, mas atende sim. Todos os cursos têm seus laboratórios, seus professores das áreas. Temos na área das disciplinas de formação geral, também, muito bons professores, inclusive com ideias muito boas. Temos as visitas técnicas, as viagens de estudo. Acredito que a gente atende. Pode não ser dentro da idealidade, mas atendemos.

A carga horária é suficiente?

Nós temos uma carga horária extensa. Apesar de termos organizado esses cursos em três anos, acredito que a carga horária atenda. Dentro dos três anos que, eu acho, é o recomendável. Porque o curso integrado tanto tem a formação profissional e forma o jovem para o mundo do

trabalho, mas também pode ser utilizado para dar continuidade aos estudos superiores. Muitos desses alunos querem ir para a universidade, e vão. A maioria. Se tivéssemos um curso de quatro anos ou três anos e meio, era muito provável uma grande evasão nesse último ano, como ainda conheço alguns cursos que são assim, e isso é verdade. Então a gente consegue dentro de três anos, apenas usando contraturnos, em alguns casos – como educação física, artes e algumas disciplinas práticas – contemplar todo o curso e uma carga horária bem extensa, até superior à mínima exigida por lei.

O Sr. falou que a maioria dos estudantes consegue ingressar no ensino superior. Mas o profissionalizante, que também é uma característica do Ensino Médio Integrado?

Poucos são os alunos que vão para o mundo do trabalho de imediato. A gente observa que alguns alunos, depois de alguns anos – não sei se por necessidade ou por afinidade – acabam usando sua prerrogativa de técnico, sua formação de técnico. Mas a maioria de nossos alunos – tem turmas que a totalidade – vai para a universidade. Agora o que a gente observa também é que muitos alunos vão para a universidade na área deles. Isso é muito bom, porque um aluno que fez Eletrônica ou Eletrotécnica e vai fazer Engenharia Elétrica, já chega lá um profissional. Sem dúvida nenhuma vão ser os melhores alunos nos cursos deles. Um aluno que formou em técnico em Química e vai fazer Engenharia Química, ou Química Industrial ou Química licenciatura sem dúvida nenhuma vai ser o melhor aluno da turma. Um aluno que formou em Design de Móveis e vai fazer Design no superior já é um profissional. Como também temos casos de alunos que formam no técnico em uma área e vão para outras completamente diferentes. É um direito que ele tem, porque a legislação é muito clara nisso. O integrado não é um curso técnico para o aluno sair daqui e ir para o mercado de trabalho.

Existem essas duas possibilidades?

Exatamente. Mas o mesmo direito que ele tem de ir para o mercado de trabalho, tem de entrar para a universidade, no curso que quiser.

E em relação ao estágio?

Nós temos cursos que são com estágio obrigatório e outros que não são. O que determina é o projeto do curso. Mesmo os que não são com estágio obrigatório, o plano de curso prevê o estágio não obrigatório. Muitos alunos não têm a obrigatoriedade do estágio, mas acabam estagiando algumas vezes.

E os alunos que não fazem o estágio não são prejudicados em relação à prática da educação profissional, que o estágio garante?

O que temos ainda na questão do estágio são visitas técnicas, viagens de estudos. Esses alunos, geralmente no terceiro ano, fazem uma viagem para conhecer mais de uma empresa. E a legislação prevê o estágio obrigatório no plano de curso. Muitos departamentos optaram por tirar o estágio, mas muitos ainda têm. Muitos mesmo.

O Sr. é professor desde 1996. O que percebeu de quando entrou no Instituto até agora, depois da implantação do Ensino Médio Integrado: se realmente houve mudança, se foi depois dessa implantação que aumentou o número de ingressos no ensino superior ou se continua a mesma coisa?

Sobre a questão da oferta de vagas, acho que não determinou de modo geral. Quando entrei aqui, na verdade o nome não era esse – ensino integrado – mas era um curso técnico de nível médio. O aluno entrava e o diploma dele valia como técnico e como médio. Na época em que entrei aqui já era assim. Veio esse decreto 2208 de 1997, que mudou e separou o técnico do médio, e passou a ter o ensino médio “puro” que a gente tinha aqui, e o técnico somente concomitante e subsequente. Mas não deixamos de ter o aluno de nível médio. A oferta do número de vagas, o que afeta são outros fatores. Quando voltou para o técnico com o nível médio, com esse nome de curso técnico integrado com o ensino médio, é como fosse uma volta ao começo, só que de outra forma. A ideia geral acaba sendo a mesma, mas agora de uma forma bem articulada.

Talvez na visão das pessoas, é que tenha mudado.

Mudou, sim, por conta dessa articulação. O curso é mais articulado mesmo. Na organização dos conteúdos, é um entrelaçamento mesmo bem feito e bem pensado de conteúdos. Então a

articulação existe. Mas para a oferta do número de vagas não vejo... até porque a instituição pode oferecer mais vagas de integrado, de subsequente ou de concomitante, de acordo com a realidade dela. No nosso caso, a maior parte das turmas de técnico é nessa forma integrada.

ANEXOS

**ANEXO I – FAC-SÍMILE DA AUTORIZAÇÃO ESCRITA DE ENTREVISTA COM
DIRETOR DE ENSINO DO IFMA**



OFÍCIO Nº 21/12 - PÓS-GRADUAÇÃO/ISEC

São Luís, 09 de Novembro de 2012.

Ilmo(a) Sr(a),

O Instituto Superior de Educação Continuada - ISEC por intermédio de sua Coordenadoria de Pesquisa e Pós-graduação – CCPG vem realizando atividades de cooperação com diversas organizações, renomadas Instituições de Ensino Superior, Centros de Pesquisa e os mais diversos segmentos da sociedade, estabelecendo, assim, uma enriquecedora cumplicidade nos processos de desenvolvimento socioeconômico e cultural de várias localidades onde oferece uma ampla programação acadêmica, científica e cultural, a públicos diversos e que sustenta dezenas de projetos em especial com a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, com a Faculdade de Teologia Integrada – FATIN e com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Lisboa.

Neste sentido e para que possamos contribuir com o aprimoramento e qualificação de pessoas, solicitamos vossa gentileza no sentido de providências para autorizar a Sra. **SIREMA SAMIA DA SILVA OLIVEIRA** aluna do **CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL com acesso ao MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, sob a orientação do professor Dr. Leonardo Manuel Rocha - Professor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT, para que possa levantar informações para a elaboração do trabalho final de conclusão de curso que tem como tema **“O Ensino Médio integrado: a superação do dualismo propedêutico e profissionalizante”**.

Na certeza da vossa colaboração, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e aproveitamos a oportunidade para reiterar votos de estima e consideração.

Atenciosamente.

*Recebido
Em 17.12.2012
Prof. Rogério de Mesquita Teles
Diretor de Ensino Técnico
Campus Monte Castelo*

Maria Lúcia de Souza Holanda
Prof.ª Maria Lúcia de Souza Holanda
Coordenadora Pedagógica dos
Cursos de Pós-Graduação - ISEC

A ILMO(A). SR(A).

**DIRETOR DE ENSINO TÉCNICO – DETEC DO INSTITUTO FEDERAL DO
MARANHÃO – IFMA, PROF. ROGÉRIO MESQUITA TELES.**

NESTA