



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDO EM GESTÃO E CURRÍCULO DA ESCOLA BÁSICA

BÁRBARA LORENA VALOIS BANDEIRA

O ITINERÁRIO FORMATIVO “FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL”:  
FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR E RENÚNCIA AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

BELÉM – PA

2025

**BÁRBARA LORENA VALOIS BANDEIRA**

**O ITINERÁRIO FORMATIVO “FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL”:  
FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR E RENÚNCIA AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção de título de mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica, sob orientação do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

**BELÉM-PA**

**2025**

## FICHA DE CATALOGAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

---

B214i Bandeira, Bárbara Lorena Valois.  
O ITINERÁRIO FORMATIVO “FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL”: : FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR E RENÚNCIA AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO / Bárbara Lorena Valois Bandeira. — 2025.  
141 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da  
Escola Básica, Belém, 2025.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Educação Profissional. 4. Luta de Classes. I. Título.

CDD 379.11098115

---

**Bárbara Lorena Valois Bandeira**

**O ITINERÁRIO FORMATIVO “FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL”:  
FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR E RENÚNCIA AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Gestão e Currículo da  
Escola Básica, da Universidade Federal do  
Pará, como requisito para obtenção de  
título de mestre em Currículo e Gestão da  
Escola Básica, sob orientação do Prof. Dr.  
Ronaldo Marcos de Lima Araujo.**

**Data de aprovação: 12/02/2025.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo  
Orientador e Presidente da banca – PPEB/UFPA**

---

**Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva  
Avaliador Interno – PPGEDUC/UFPA**

---

**Profª. Dra. Katharine Ninive Pinto Silva  
Avaliador Externo – PPGEdu/UFPE**

Agradeço ao meu Deus pela força concedida nesses dois anos e meio de formação no mestrado. Foi uma intensa transformação profissional e pessoal. Junto a aprovação no mestrado, recebo o diagnóstico de TEA dos meus filhos, inicia-se uma intensa rotina de terapias, a qual somente uma mãe atípica vai compreender o nível de cansaço e esgotamento mental que vivenciamos.

Agradeço o meu querido orientador Professor Ronaldo Araujo por toda empatia e paciência. Sinto-me honrada em ser sua aluna! Obrigada por todo rigor nos ensinamentos, isso fundamentou meu crescimento profissional e pessoal.

Anderson Bandeira, muito obrigada pelo apoio emocional, pelo apoio com nossos filhos, obrigada por tanto!

Aos meus pais João Bosco Valois e Maria de Nazaré Valois por todo exemplo de força e determinação e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

Agradeço aos meus sogros Eduardo Bandeira e Socorro Bandeira, que são verdadeiros pais, sinônimo de família, minha principal rede de apoio nesses anos.

Obrigada às super titias, minhas irmãs: Bruna Valois e Brynnier Valois!!! Vocês são sensacionais!

Minhas amigas Tatiana, Fernanda, Professora Ana Paula, Professora Alcidema, meu amigo Gean, Glaydson, Eloar, Lorena, ao GEPTE esse grupo foi essencial na minha trajetória profissional!



## RESUMO

Esta pesquisa analisa as implicações da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) para o Ensino Médio Integrado (EMI), com foco no itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional". O estudo investiga como a desarticulação entre ensino técnico e formação geral, promovida pela organização por itinerários, impacta a proposta de integração, particularmente no contexto da Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB), entre 2022 e 2024. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, combinando análise documental, pesquisa bibliográfica e coleta de dados empíricos por meio de entrevistas e observação participante. Os resultados indicam que a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) fragmenta o currículo, priorizando demandas imediatas do mercado de trabalho em detrimento de uma formação ampla e crítica. A flexibilização proposta pelo NEM permite a formação em instituições externas, desconfigurando a integração curricular e ampliando as brechas para privatização do ensino. Essa lógica compromete a articulação entre trabalho manual e intelectual, perpetuando desigualdades estruturais e enfraquecendo a função social da escola pública. A pesquisa evidencia ainda que a redução da carga horária de disciplinas científicas e humanísticas, aliada à exclusão de estágios obrigatórios, prejudica o desenvolvimento amplo dos estudantes. O estudo reforça a importância de uma formação omnilateral, que contemple dimensões culturais, políticas e éticas, destacando a necessidade de políticas públicas que promovam uma gestão democrática e investimentos adequados na infraestrutura escolar. Por fim, conclui-se que o itinerário "Formação Técnica e Profissional" introduzido pela Reforma compromete os avanços conquistados pelo EMI, desafiando a escola pública a repensar suas práticas pedagógicas e resistir às lógicas de mercantilização do ensino. A pesquisa contribui para o debate sobre as contradições da reforma e sua relação com as lutas de classes no contexto educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado, Reforma do Ensino Médio, Educação Profissional, Gestão Democrática, Luta de Classes.

## ABSTRACT

This research analyzes the implications of the High School Reform (Law No. 13.415/2017) for the Integrated High School (EMI), focusing on the "Technical and Professional Training" formative pathway. The study investigates how the disarticulation between technical education and general education impacts the proposed integration, particularly in the context of the State Technical School Magalhães Barata (ETEMB) between 2022 and 2024. Grounded in historical-dialectical materialism and authors such as Frigotto, Saviani, and Ciavatta, the research adopts a qualitative approach, combining document analysis, bibliographic research, and empirical data collection through interviews and participant observation. The results indicate that the implementation of the New High School (NEM) fragments the curriculum, prioritizing immediate labor market demands over broad and critical education. The flexibility proposed by the NEM allows training in external institutions, disrupting curricular integration and expanding opportunities for the privatization of education. This logic undermines the articulation between manual and intellectual labor, perpetuates structural inequalities, and weakens the social role of public schools. The research further reveals that reducing the workload of scientific and humanistic subjects, along with the exclusion of mandatory internships, harms the comprehensive development of students. The study underscores the importance of omnilateral education that encompasses cultural, political, and ethical dimensions, highlighting the need for public policies that promote democratic management and adequate investment in school infrastructure. In conclusion, the "Technical and Professional Training" pathway introduced by the Reform compromises the advances achieved by EMI, challenging public schools to rethink their pedagogical practices and resist the marketization of education. This research contributes to the debate on the contradictions of the reform and its relationship with class struggles in the Brazilian educational context.

**Keywords:** Integrated High School, High School Reform, Vocational Education, Democratic Management, Class Struggle.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EETEPA	Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará
ETEMB	Escola Técnica Estadual Magalhães Barata
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GEpte	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
LABORAR	Laboratório em Rede de Políticas e Práticas de Formação do Trabalhador
NEM	Novo Ensino Médio
PPEB	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
REM	Reforma do ensino Médio
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SECTET	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FIC	Formação Inicial e Continuada

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Fachada da Instituição.....</b>	26
<b>Figura 2 - Mapa de Localização das Bacias Hidrográficas do Município de Belém .....</b>	26
<b>Figura 3 - Espaço externo.....</b>	27
<b>Figura 4 - Quadra esportiva .....</b>	27
<b>Figura 5 - Área Administrativa.....</b>	28
<b>Figura 6 - Salas de aula.....</b>	28
<b>Figura 7 - Biblioteca .....</b>	29
<b>Figura 8 - Laboratórios.....</b>	30

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1 - Evolução da Educação Profissional no Brasil .....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 2 - Entidades que constituem o Sistema S.....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 3 - Comparativo da EPT no Brasil nos séculos XIX e XX.....</b>	<b>49</b>
<b>Quadro 4 - Cronograma Histórico da Regulamentação da Educação Profissional no Brasil (da Década de 1990) .....</b>	<b>58</b>

## SUMÁRIO

<b>SOBRE A AUTORA .....</b>	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1       Objetivos da Pesquisa.....	23
1.1 O Locus da Pesquisa: Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB) .....	24
1.2.1. Espaço Físico e Funcionários da Instituição .....	27
1.2.2. O Projeto Político Pedagógico da Instituição .....	30
1.3. Aspectos Metodológicos .....	30
<b>2. PERCURSO HISTÓRICO DAS REFORMAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>37</b>
2.1 A Educação Profissional dos Séculos XX e XXI no Brasil .....	39
2.2 A didática do EMI: uma possibilidade contra hegemônica .....	62
2.3 O Ensino Médio Integrado no estado do Pará .....	70
<b>3. O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA MEDIDA PROVISÓRIA nº 746/2016, LEI nº13.415/2017 ATÉ OS DIAS ATUAIS .....</b>	<b>77</b>
<b>4. PERCEPÇÃO DA GESTÃO, EQUIPE DOCENTE E DISCENTE ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO POR MEIO ITINERÁRIO FORMATIVO FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NA ETEMB .....</b>	<b>99</b>
4.1 Trabalho, Educação e Luta de Classes .....	100
4.3 Categoria 2: Qualidade do Ensino Integrado .....	110
4.4 Síntese das Categorias .....	115
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>130</b>
<b>QUADRO 01 - RELAÇÃO GERAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PERÍODO DE 2016 ATÉ OS DIAS ATUAIS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>132</b>
<b>(INSTITUIÇÃO) .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTORES E PROFESSORES) .....</b>	<b>133</b>

<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU REPONSÁVEL).....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR (A) ESCOLAR .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS .....</b>	<b>139</b>

## SOBRE A AUTORA

Egressa do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), estudei nessa Instituição por um período de 5 (cinco) anos. Nesse período, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), por meio de processo seletivo para bolsistas de iniciação à docência. A partir de então, iniciei o aprofundamento em leituras de autores que são referência na área de Trabalho e Educação, tais como: Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Ramon de Oliveira, Ronaldo Marcos de Lima Araujo, entre outros. Vivenciei o ambiente escolar da rede de escolas tecnológicas do estado do Pará.

A partir do momento que ingressei como bolsista do GEPTE, participei de dois projetos de pesquisa para estudantes de graduação, foram eles: o “Projeto Práticas Formativas da Juventude Trabalhadora no Ensino Médio Integrado”, que tinha como objetivo investigar as instituições de ensino vinculadas ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, ofertado nas escolas de ensino médio regular, bem como, o Ensino Médio Integrado. Dessa forma, dei continuidade às pesquisas e vivências iniciadas em 2011 *in loco*, bem como participei de reuniões quinzenais para realização de estudo coletivo sobre textos que fundamentavam as pesquisas na área de Trabalho e Educação, juntamente com os coordenadores do Projeto.

Em 2013, inicia-se o Projeto “Práticas Formativas da Juventude Trabalhadora no Ensino Médio Integrado”, efetivado por meio do Observatório de Educação (OBEDUC), o qual dá continuidade ao Laboratório em Rede de Políticas e Práticas de Formação do Trabalhador – LABORAR, proposto pelo GEPTE, sob a coordenação do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

Finalizo o período de graduação com a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Ensino Médio Integrado no Pará: um estudo das Práticas Pedagógicas dos Professores da EETEPA Magalhães Barata (ETEMB), defendido em 2014 sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Silva.

Enfatizo que o estudo da temática sobre Trabalho e Educação aprofunda-se no período da graduação, com a vivência no Grupo de Pesquisa, haja vista que se

desenvolviam discussões críticas a respeito da formação destinada a classe trabalhadora, tornando maior o desejo de estudar, lutar e ser resistência em meio aos desafios enfrentados pela classe trabalhadora.

No ano de 2015, já formada, presto concurso público para a Secretaria de Educação do Município de Ananindeua (SEMED), ao cargo de Professor de Educação Geral, no qual fui aprovada, sendo nomeada em 2018. É importante frisar que faço parte dessa Secretaria até os dias atuais. No entanto, sigo afastada da minha função para aprimoramento profissional, haja vista que, em 2022, após a realização de estágio probatório, participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual fui aprovada.

É necessário ressaltar que esse aspecto histórico relatado até aqui enfatiza ao leitor a minha aproximação, enquanto pesquisadora, ao objeto de estudo a ser relatado a posteriori.

## 1 INTRODUÇÃO

Ampliar o debate acerca das implicações da Contrarreforma<sup>1</sup> do ‘Novo’ Ensino Médio (NEM), principalmente no que se refere à modalidade integrada, a qual possui especificidades no âmbito da sua organização pedagógica, e dar espaço aos atores principais que vivenciam a escola pública, tais como: gestores, professores e alunos, os quais são diretamente afetados pelo NEM, significa oportunizar espaço para expressarem as suas percepções sobre a organização curricular por itinerários formativos, fomentada pela Reforma.

Com vistas à compreensão inicial acerca da Educação Profissional Tecnológica (EPT) no Brasil, é necessário realizar uma construção de mapa histórico do caminho percorrido por essa modalidade. Para isso, iniciaremos uma discussão sobre as regulamentações da EPT no Brasil, para demonstrar as reformas as quais essa modalidade passou ao longo dos anos.

Antes da década de 1990, a Educação Profissional no Brasil apresentava-se de forma fragmentada e desarticulada em relação à educação básica, com forte ênfase na formação de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho. Conforme Saviani (2008), esse modelo tinha como objetivo primordial qualificar trabalhadores para funções específicas dentro de um sistema produtivo em expansão, especialmente em um contexto de industrialização acelerada no século XX. Tal organização estava ancorada em instituições voltadas exclusivamente para a formação técnica e profissional, como os Liceus Industriais, as Escolas Técnicas Federais e Estaduais, além de entidades corporativas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituído em 1946.

Essas instituições eram responsáveis por oferecer cursos técnicos desvinculados do ensino médio regular, priorizando habilidades práticas e operacionais. De acordo com Pacheco (2006), essa configuração refletia uma lógica de segmentação educacional que

---

<sup>1</sup> Utiliza-se nesta pesquisa o termo contrarreforma para enfatizar que as alterações políticas, sociais, filosóficas e ideológicas ocorridas no Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017, que essas mudanças implementadas não representam uma mudança efetivas e positivas para esta etapa de ensino. Contudo, apresentam um retrocesso político-ideológico organizada por bases políticas neoliberais com o intuito de sucatear a educação pública.

reforçava a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, no qual a educação técnica era destinada majoritariamente às classes trabalhadoras, enquanto a educação geral, de caráter mais acadêmico, era reservada às elites.

A obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau foi introduzida pela Lei nº 5.692/1971, promulgada durante o regime militar. Essa legislação buscava atender às demandas econômicas, mas, segundo Kuenzer (2007), a obrigatoriedade da formação técnica sem articulação com a educação geral resultou em uma formação superficial e tecnicista, que desvalorizava os conteúdos acadêmicos e contribuía para a perpetuação das desigualdades educacionais.

Além disso, Nosella e Buffa (2013) destacam que esse modelo era marcado pela ausência de políticas públicas integradoras e por uma centralização de esforços no atendimento às demandas imediatas do mercado de trabalho. Tal configuração não promovia o desenvolvimento omnilateral do indivíduo, mas sim uma formação limitada e utilitarista, voltada apenas para a execução de tarefas específicas.

Esse cenário começou a ser questionado no final da década de 1980, no contexto do movimento pela redemocratização e das discussões em torno da Constituição de 1988. Frigotto (2005) argumenta que a dualidade educacional vigente foi amplamente criticada por educadores, movimentos sociais e entidades sindicais, que reivindicavam um modelo de educação profissional mais integrado e inclusivo. Essas críticas foram fundamentais para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que buscou superar a fragmentação histórica do sistema educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes para a articulação entre a educação básica e a formação técnica.

O objetivo do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, publicado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, explicitamente descrito no documento, é inserir os jovens ao mercado de trabalho e ter melhor desempenho no trabalho. Ou seja, não havia perspectivas de uma formação mais inteira para a classe trabalhadora. Este decreto da década de 90 organizava a educação profissional em três níveis: básico (cursos de formação inicial e continuada), técnico (alunos que estão matriculados e egressos da última etapa do ensino médio) e tecnológico (cursos de ensino superior para os egressos do ensino médio e técnico).

A partir da análise desse decreto supracitado é possível observar que não há proposição de integração entre o ensino regular ao técnico com uma única matrícula e uma única organização curricular. A formação integral do trabalhador não está no centro deste documento, pois a questão principal volta-se a oferta de mão de obra barata (pouco qualificada), com vistas a atender as necessidades do setor econômico, o qual absorve trabalhadores técnicos que saibam executar as demandas da produção de serviços e bens-materiais.

De acordo com Costa (2012, p. 12), a partir do início do governo Lula, em 2004, houve um intenso movimento para que o referido Decreto anteriormente citado fosse revogado, movimento este que envolve profissionais da educação, movimentos sindicais e membros da sociedade civil. Culminando na revogação do Decreto nº 2.208/1997 e aprovação do Decreto nº 5.154/2004, ainda no primeiro mandato do governo Lula.

Este decreto apresentava outra orientação sobre a organização do ensino médio, possibilitava a integração do ensino médio regular ao ensino técnico em um único curso e em uma única instituição. Esse Decreto regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 ao 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O Ensino Médio Integrado (EMI) foi instituído como uma proposta de superação da dualidade estrutural histórica do sistema educacional brasileiro. Essa modalidade busca articular a formação geral com a formação técnica em um único projeto pedagógico, garantindo uma formação omnilateral que contemple as dimensões culturais, científicas e tecnológicas do indivíduo (FRIGOTTO, 2005). Regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004, o EMI trouxe uma nova perspectiva ao integrar o ensino médio regular e a educação profissional técnica de nível médio em uma única matrícula, sob responsabilidade de uma mesma instituição. Segundo Saviani (2008), essa configuração representa um avanço em direção à democratização do acesso à educação de qualidade, ao oferecer aos jovens uma formação mais ampla, que combina o desenvolvimento do pensamento crítico com a preparação para o mundo do trabalho.

O Decreto nº 5.154/2004 substituiu o Decreto nº 2.208/1997, que havia separado a educação técnica da formação geral, promovendo uma visão fragmentada e instrumental da formação profissional. Para Kuenzer (2007), o EMI surge como uma alternativa a essa lógica produtivista, pois considera o trabalhador em sua totalidade e

não apenas como força de trabalho a ser explorada. Essa abordagem é baseada na concepção de educação unitária proposta por Gramsci, que defende uma formação integrada entre trabalho e cultura como essencial para a emancipação humana (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A implementação do EMI enfrenta desafios significativos. De acordo com Frigotto (2018), as dificuldades incluem a insuficiência de financiamento, a precariedade das estruturas físicas e a falta de formação continuada dos professores para atender às demandas dessa modalidade. Apesar disso, o EMI permanece como uma alternativa viável para superar a desigualdade educacional e proporcionar aos jovens uma formação integral que prepare não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania.

Observa-se que a última etapa da educação básica se apresenta como objeto para muitas reformas educacionais que apresentam objetivos distintos na sua concretização, o ensino médio apresenta-se como território que possui suas peculiaridades e relevância para formação de jovens trabalhadores, mas que vive em constante disputa de poder ideológico, político e social entre as classes.

A contrarreforma do ensino médio, a qual estará em discussão nesta dissertação, inicia-se em 2013 por meio de um projeto de lei nº 6.840/2013 apresentado na Câmara dos Deputados (Ferretti, 2018, p. 26). A Medida Provisória n. 746, é a fase semifinal, de acordo com Ferretti (2018), a qual foi instituída no Governo de Michel Temer, e propõe alterações na regulamentação da Educação Básica e Leis de financiamento da educação básica.<sup>2</sup>

Os debates acerca da Contrarreforma do Ensino Médio regulamenta-se a partir de 2017 com a Lei n. 13.415<sup>3</sup>, a qual traz alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no âmbito da educação básica, de modo geral; sobre a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, referente ao Fundeb (Fundo de Manutenção e

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar, que esta dissertação busca análise da Educação Profissional Técnica de Nível Médio enquanto objeto de estudo, desta forma, o trabalho será no âmbito da compreensão e ampliação do conhecimento acerca das alterações curriculares desta modalidade a partir propostas da contrarreforma.

<sup>3</sup> Vale ressaltar que este documento passou novas alterações nos anos de 2024, apresentando novas especificidades para o Itinerário Formativo Formação Técnica e Profissional, comumente denominado de Reforma da Reforma.

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), onde promoveu a “[...] consolidação das Leis do Trabalho e instituiu uma ‘Políticas de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral’” (Araujo, 2018, p. 220).

De acordo com Ferretti (2018), a referida lei faz alterações significativas no âmbito da educação básica, como supracitado. O ensino médio, sendo a última etapa da educação básica, recebe essas alterações propostas na legislação, as quais são justificadas por existir uma baixa qualidade de ensino e, também, para torná-lo atrativo aos jovens que nela estão matriculados, visando reduzir os índices de abandono e reprovação nesta etapa.

O alto índice de abando e reprovação nesta última etapa da educação básica não estão unicamente relacionadas a uma organização curricular inadequada, mas sim entre outros aspectos estão a infraestrutura e a evasão dos alunos, pois esses necessitam iniciar no mundo do trabalho para contribuir com a renda familiar, visando suprir às necessidades diárias. (Ferretti, 2018)

Esta referida lei, a qual regulamenta a contrarreforma do ensino médio, apresenta, em alguns parágrafos anteriores, informações relevantes para apresentação e análise inicial acerca da organização curricular esta etapa da educação básica. Ela dispõe que o currículo do ensino médio será orientado pela BNCC, por meio da qual apresenta as seguintes áreas do conhecimento: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias e; d) ciências humanas e sociais aplicadas.

Além das áreas do conhecimento, dispostas na BNCC, o currículo do ensino médio deverá ser composto por cinco itinerários formativos, são eles: I) Linguagens e suas tecnologias; II) matemática e suas tecnologias; III) ciências da natureza e suas tecnologias; IV) ciências humanas e sociais aplicadas; V) formação técnica e profissional.

A Lei é clara quando afirma que a escolha dos itinerários formativos dar-se-á levando em consideração a “relevância para o contexto local” ou a “possibilidade dos sistemas de ensino”. Dessa forma, a escolha sempre partirá da possibilidade e

necessidade do sistema educacional<sup>4</sup> e não dos alunos matriculados nas redes públicas de ensino, bem como, demarcará, ainda mais, a dualidade enquanto marca do sistema educacional brasileiro (Santos Siqueira et al., 2023).

Ainda em busca da compreensão e localização do leitor, a lei nos diz que as disciplinas de língua portuguesa e matemática serão obrigatórias durante os três anos do ensino médio, bem como o ensino de língua inglesa. Dessa forma, apenas essas disciplinas estão presentes na formação desse jovem como caráter de disciplina obrigatórias, independente do itinerário formativo que ele escolher.

A Lei enfatiza que busca o ensino integral desses jovens, por outro lado ela dilui nas entrelinhas o significado de formação integral quando apresenta a fragmentação como eixo central da sua organização curricular, segregando a formação básica dos cinco itinerários formativos apresentados por ela. Araujo (2018) ressalta que a oferta dos itinerários formativos é disponibilizada de acordo com a disponibilidade do sistema de ensino. Dessa forma, a oferta desses itinerários formativos não será por meio da “escolha dos alunos”, tornando contraditório o discurso propalado pelos defensores da reforma com o que está posto em sua regulamentação.

O art. n° 4 da Lei 13.415 apresenta a alteração no art. n.º 36 da LDB, quando apresenta os itinerários formativos a serem disponibilizados aos jovens. A Educação Profissional é uma possibilidade no quinto itinerário formativo: “Formação Técnica e Profissional”. Entretanto, fica a cargo do sistema de ensino verificar a possibilidade e disponibilidade em ofertar esses itinerários de forma integrada (mais de um itinerário, dois no máximo).

Dos parágrafos 5º ao 12º desse mesmo artigo, a Lei nos apresenta uma breve organização de funcionamento e disponibilidade dos itinerários formativos. Dentre esses parágrafos, destaca-se aqui dois de grande relevância para análise e compreensão do

---

<sup>4</sup> O termo "sistema educacional" refere-se ao conjunto de instituições, políticas, práticas e estruturas organizadas para promover a educação formal em uma sociedade. No Brasil, o sistema educacional é regido por diretrizes nacionais e leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo estruturado em diferentes níveis e modalidades. Na frase em questão, o termo é utilizado para destacar a influência de fatores institucionais e administrativos na organização e oferta dos itinerários formativos, evidenciando como a escolha desses itinerários depende mais das possibilidades e limitações do sistema (recursos disponíveis, infraestrutura e contexto local) do que das necessidades formativas dos estudantes. De acordo com Saviani (2008), o sistema educacional brasileiro reflete uma dualidade histórica, separando a formação técnica da propedêutica e perpetuando desigualdades sociais.

real objetivo descrito nas entrelinhas do itinerário ‘Formação Técnica e Profissional’, são eles: o parágrafo 6º e o 11º.

No parágrafo 6º verifica-se que: a) a oferta está sujeita a possibilidade dos sistemas de ensino e a inclusão de vivências práticas do mundo do trabalho, ambientes de simulação, como os laboratórios ou por meio de parcerias; b) é possível receber certificados parciais de qualificação para o trabalho quando o curso se organiza por etapas ou terminalidades.

No parágrafo 11 a lei permite que os sistemas de ensino podem reconhecer competências e realizar convênios com instituições de educação a distância com “notório reconhecimento”, por meio das formas de comprovação:

- I) demonstração prática;
- II) experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III) atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV) cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V) estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI) cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Brasil, Lei 13.415/2017)

Araujo (2018) enfatiza que os dois parágrafos apresentados desconfiguram o objetivo da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, firmada pelo Decreto n. 5.154/2004, onde este traz a possibilidade de integração de uma formação técnica paralela à formação geral do jovem, na mesma Instituição, com uma única certificação. Em contrapartida, o itinerário formativo referente à educação profissional a qual pode ser oferecida de diversas formas, sem critérios científicos permitindo uma formação mínima onde os processos formativos podem ser executados por educadores que não possuem formações específicas, bem como permite a certificação por meio de práticas de trabalho. Araujo (2018, p. 227)

De acordo com Nosella (2015), “o ensino médio é uma fase estratégica de um sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação”. Portanto, não pode restringir-se a uma formação exígua, onde prevaleçam os interesses de uma minoria detentora de articulações importantes dentro do setor público, fazendo com que o jovem não tenha acesso aos conhecimentos historicamente construídos e à arte e à cultura, de modo geral.

Da forma como está posta a Reforma do Ensino Médio, não possibilita a formação de intelectuais da classe trabalhadora, tendo em vista que limita o acesso dos conhecimentos historicamente já construídos, dificultando, dessa forma, a construção de novos conhecimentos. É necessário construir uma escola imediatamente desinteressada aos jovens trabalhadores, a fim de que eles desenvolvam uma função na sociedade, e não de fantoches do setor empresarial.

A partir da discussão apresentada, questiona-se: como os principais sujeitos afetados pela reforma (gestores, docentes e discentes) percebem e posicionam-se diante da “nova” configuração do EMI a partir do Itinerário Formativo “Formação Técnica e Profissional”, no período de 2022 a 2024?

Dessa forma a pesquisa apresenta, como objeto de investigação, a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, em confronto à nova forma de educação profissional proposta pelo Novo Ensino Médio (NEM). Apresenta, como título: “*O itinerário formativo ‘Formação Técnica e Profissional: flexibilização curricular ou renúncia ao Ensino Médio Integrado?*”.

## 1.1 Objetivos da Pesquisa

Essa pesquisa busca dar continuidade aos estudos iniciados ainda na graduação, no âmbito da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, agora no contexto da Reforma do Ensino Médio e ascendência de políticas neoliberais no Brasil, a partir da Medida Provisória n. 746/2016, buscando ouvir os atores principais que foram envolvidos nessa Reforma, sem ao menos serem ouvidos e discutidos de forma crítica e responsável.

A pesquisa apresenta como seu objetivo geral: Analisar a percepção e posicionamento da gestão, dos docentes e discentes sobre a configuração do Ensino Médio Integrado a partir do itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional”, no período de 2022 a 2024, na EETEPA Magalhães Barata.

Portanto, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Enunciar o que dispõe a bibliografia acerca da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Brasil;

- Compilar as pesquisas e os documentos regulamentadores que tratam acerca do EMI e da contrarreforma do Ensino Médio e o Itinerários Formativo ‘Formação Técnica e Profissional;
- Analisar a percepção e posicionamento da gestão, docentes e discentes, diante da implementação da contrarreforma do EM na EETEPA Magalhães Barata.

### **1.1 O Locus da Pesquisa: Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB)**

A ETEMB foi escolhida como *lócus* de investigação, haja vista que já se tem um breve conhecimento desta instituição construído no período da graduação. São sabidas, portanto, as dificuldades enfrentadas pela equipe técnica e docente na implementação de práticas pedagógicas integradoras. Dessa forma, a investigação e sistematização de novos dados na Instituição contribuirá para a compreensão do cenário instituído pela Reforma do Ensino Médio em andamento, no contexto da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

A Escola Técnica Magalhães Barata (ETEMB) está localizada no bairro do Telégrafo sem Fio no Município de Belém (PA). Esta Instituição tem 44 (quarenta e quatro) anos de funcionamento, Inaugurada em 1980 (mil novecentos e oitenta) denominada anteriormente como “Centro Interescolar Maria Silva Nunes”, a época já ofertava Educação Profissional por meio dos cursos de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica e Edificações. Vale ressaltar, que antes do nascimento do Centro Interescolar Maria Silva Nunes, já existia, desde 1967 (mil novecentos e sessenta e sete) a Escola Estadual Magalhães Barata, a qual era responsável pela oferta apenas do Ensino Médio denominado regular.

Entre os anos de 1980 até 1989 as duas Instituições conviveram uma ao lado da outra, uma ofertando Ensino Médio regular, outra ofertando Educação Profissional. Já em 1989 nasce a Escola Técnica Estadual Magalhães Barata a partir da fusão das duas escolas citadas. Entretanto, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2020) refere-se que funcionava como escolas distintas, em mesmo terreno, no bairro do Telégrafo, permanecia com a oferta dos mesmos cursos e as mesmas modalidades. Apesar da fusão, ambas Escolas permaneciam com concepções distintas de educação, haja vista

que uma permanecia a oferta de ensino regular, e a outra permanecia com a oferta de cursos técnicos.

Após debates com a comunidade escolar, o Estado cria a Escola Técnica Estadual do Pará (ETEPA), ela teria a responsabilidade de ofertar a educação profissional e a Escola Estadual Magalhães Barata ofertava disciplinas propedêuticas, de acordo com o PPP, essa configuração até os anos 2000 (dois mil).

Por meio do Decreto nº 5.166 de 27 de fevereiro 2002 o Governo do Estado cria a Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará (OS-ETPP) a qual tinha por finalidade “promover a educação profissional, exercendo a atividade de ensino, pesquisa e prestação de serviços, sendo seu principal objetivo servir como referência na formação dos níveis básico, técnico e tecnológico.” (PPP, 2020, p. 8-9)

Em 2008 a ETEPA Magalhães Barata integra a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará por meio da Portaria 042/2008 SAEN/SEDUC

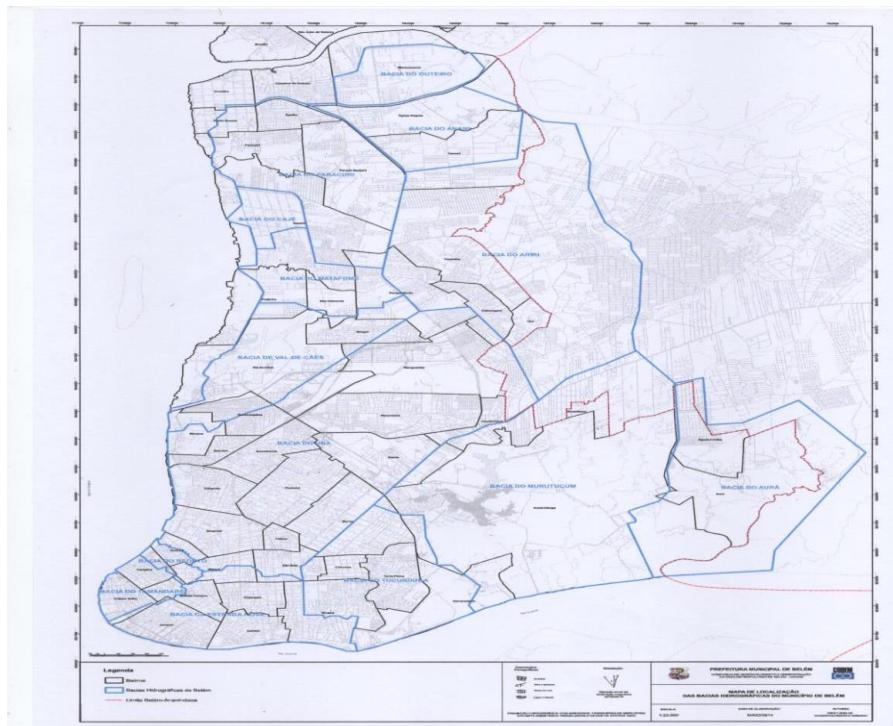
Esta Instituição vivenciou as diversas reformas ocorridas no âmbito governamental voltadas à etapa do Ensino Médio, bem como, para Educação Profissional;

**Figura 1 - Fachada da Instituição**



**Fonte:** Acervo da Autora, 2024.

**Figura 2 - Mapa de Localização das Bacias Hidrográficas do Município de Belém**



**Fonte:** Prefeitura Municipal de Belém, 2023.

### 1.2.1. Espaço Físico e Funcionários da Instituição

A Instituição possui um amplo espaço de convivência externo as salas de aula, possuem mesas para que os alunos utilizam para estudar, realizam sua alimentação, é utilizado, também, para exposição de trabalhos e eventos culturais organizados pela instituição, além disso, possui um amplo estacionamento para funcionários e uma quadra coberta.

**Figura 3 - Espaço externo**



**Fonte:** Acervo da autora. (2024)

Outro espaço muito utilizado pelos estudantes e comunidade do entorno da instituição é quadra de esporte. Nela são realizados os eventos esportivos tais como torneios de vôlei e futsal e culturais providos pela Instituição.

**Figura 4 - Quadra esportiva**



**Fonte:** Acervo da Autora (2024)

A ETEMB ainda é contemplada por um espaço utilizado para atividades administrativas, o qual contempla: secretaria, sala de coordenação de curso, sala de atendimento educacional especializado, integração escola-empresa, dois laboratórios de informática, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, sala da direção, banheiro e cozinha para servidores.

**Figura 5 - Área Administrativa**



**Fonte:** Acervo da Autora, 2024.

Conta-se hoje um total de 24 (vinte e quatro) turmas envolvendo as modalidades de ensino médio integrado os quais são atendidos nos turnos matutino e vespertino e, subsequente, atendidos no turno noturno. De acordo com a observação e diálogo com os servidores a Instituição passou por reforma e climatização das salas de aula que de acordo com esses docentes, o espaço ficou mais agradável para ministrar as aulas.

**Figura 6 - Salas de aula**



**Fonte:** Acervo da Autora (2024)

A biblioteca é um espaço construído recentemente na Instituição, antes era utilizado com mais frequência para atividades acadêmicas dos alunos, no entanto,

atualmente, não está sendo desenvolvidos projetos para utilização do espaço, tendo em vista que o profissional está em fase de organização e catalogação do acervo.

A biblioteca foi construída e entregue em maio de 2023 (dois mil e vinte e três), quando a instituição recebeu um bibliotecário responsável pelo espaço, neste mesmo período inicia-se a catalogação do acervo que estava disponível na escola. Os alunos utilizam o espaço para usar o celular, fazer leitura e realizar empréstimo de materiais. Foi possível observar que há livros didáticos armazenados de forma inadequada no espaço da biblioteca e, segundo o bibliotecário esses livros já irão vencer no ano de 2025 (dois mil e vinte e cinco) e que provavelmente irão para descarte.

De acordo com o bibliotecário, ainda não há um projeto em funcionamento no espaço realizado por docentes da instituição. É perceptível o interesse dos alunos pelo espaço da biblioteca, em um único dia mais de 20 (vinte) alunos utilizaram o espaço para realização de atividades acadêmicas em grupo.

**Figura 7 - Biblioteca**



**Fonte:** Acervo da Autora (2024).

A Instituição possui 7 (sete) laboratórios contemplando: 3 (três) laboratórios de informática, 1 (um) laboratório de segurança do trabalho, 1 (um) laboratório de mecânica de solo, 1 (um) laboratório de manutenção e suporte de informática e 1 (um) laboratório de mecânica. Os laboratórios presentes na escola, de acordo com as falas dos servidores da Instituição estão sucateados e não permitem a utilização em sua

integralidade. Os laboratórios de informática possuem máquinas suficientes para utilização dos alunos, entretanto, não possuem softwares originais, desta forma, os que já estão instalados apresentam funcionamento inadequado, prejudicando as atividades práticas.

**Figura 8 - Laboratórios**



**Fonte:** Acervo da Autora (2024).

### **1.2.2. O Projeto Político Pedagógico da Instituição**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola está desatualizado, a última versão está datada do ano de 2020, a qual passou 8 (oito) anos para ser reformulada pela equipe escolar. No decorrer da leitura é possível observar que o conteúdo do texto apresenta a escola enquanto uma instituição democrática, a qual trabalha com embasamentos teóricos-metodológicos da Gestão Democrática. O documento em questão afirma que foi constituído com a participação de seus alunos, professores e especialistas.

### **1.3. Aspectos Metodológicos**

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, a qual busca compreender a percepção da equipe gestora, docente e discente inserida no contexto da escola pública de Ensino Médio Integrado (EMI), os quais vivenciam as rupturas em sua organização curricular, resumindo, assim, qualitativamente esses dados da pesquisa.

Para a compreensão do leitor acerca da abordagem qualitativa utilizada nesta pesquisa, temos como embasamento teórico-metodológico do texto “*A pesquisa qualitativa*”, inserido no livro “*Metodologia da pesquisa educacional*”, da autora Ivani Fazenda (2010) em complementação ao texto “*O Marxismo e a pesquisa qualitativa*

como referências para investigação sobre educação profissional”, inserido no livro “A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais”, do autor Ronaldo Marcos de Lima Araujo (2012).

No âmbito da pesquisa com uma abordagem qualitativa, Fazenda (2010) afirma: “No que se refere à pesquisa qualitativa, pode-se dizer que os dados são coletados através da descrição feita pelos sujeitos” (p. 63). Entretanto, Araujo (2012) afirma que desenvolver apenas a descrição como fator predominante na pesquisa qualitativa: “[...] nega o protagonismo do sujeito, ao excluir a análise como fundamento da ação da pesquisa.”

Ou seja, ao propor uma pesquisa social, a partir da análise da percepção dos sujeitos (gestores, docentes e discentes) que estão no centro da contrarreforma do Novo Ensino Médio (NEM), buscamos identificar e analisar quais são os conceitos já construídos acerca dessa realidade vivenciada por esses indivíduos, por meio de instrumentos, tais como: entrevistas semiestruturadas e observação participante, para então construir uma análise e interpretação desses dados produzidos a partir da observação e percepção do sujeito entrevistado.

Partindo dessa disposição, enfatizamos que, nesta pesquisa, buscamos não apenas levantar dados apenas pelo ato de descrever os fatos, mas complementá-los por meio da análise e interpretação dos dados, os quais permitissem compreender a realidade, acerca da percepção dos sujeitos inseridos no *locus* da pesquisa, onde apenas a utilização de técnicas descritivas e métodos quantitativos não conseguirão levar a compreensão desse objeto na sua integralidade.

Fazenda (2010) ainda reforça que esses conceitos, buscados na pesquisa com abordagem qualitativa, são produzidos pela descrição”. Em pesquisas descritivas, não se deve considerá-las certas ou erradas no ato da análise das percepções dos sujeitos construídas no seu cotidiano. Araujo (2012, p. 178) faz a crítica afirmando que essa perspectiva “Com clara base subjetivista [...] nega a essência do objeto e dá um caráter descritivo aos procedimentos de pesquisa.”

Portanto, ao buscar a análise e interpretação da percepção dos gestores, docentes e discentes, partindo da realidade vivenciada por eles, configura-se esta como uma pesquisa de base qualitativa partindo da perspectiva marxista, tendo em vista

perceber conceitos construídos pelos sujeitos, análise e interpretação a partir de eixos e/ou categorias empíricas com bases no materialismo histórico-dialético, acerca de uma realidade ainda desconhecida.

Dessa forma, esta pesquisa busca análise do objeto em sua integralidade, está além de um relato de experiência da realidade da EETEPA Magalhães Barata, pois parte da produção de conceitos, a partir da percepção desses sujeitos, o que nos auxiliará no reconhecimento e compreensão desse objeto, apresentando quais as especificidades que o diferenciam da implementação do NEM em outras instituições. Esta pesquisa de abordagem qualitativa estrutura-se, metodologicamente, da seguinte forma:

**1) Pesquisa bibliográfica** referente à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e a regulamentação do NEM, com objetivo de construção de um quadro teórico, a partir de teses e dissertações disponíveis no Plataforma Sucupira, com vistas à identificação das suas contradições; as quais orientam-se por meio do referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético;

Iniciaremos com a pesquisa bibliográfica acerca dos estudos já desenvolvidos por autores que escrevem sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, seguida de uma revisão bibliográfica acerca das pesquisas já desenvolvidas sobre o objeto de análise desta pesquisa.

Ou seja, a primeira e a segunda etapas da pesquisa dar-se-á na perspectiva de Severino (2007), o qual descreve uma pesquisa bibliográfica a partir do levantamento prévio de estudos já desenvolvidos por autores através de livros, artigos, teses e dissertações.

[...]Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (Severino, 2007, p. 122)

Marconi e Lakatos (2022) afirmam que a pesquisa bibliográfica é um dos procedimentos metodológicos com o qual é possível levantar “dados históricos, bibliográficos e estatísticos”, entre outros. Por isso, a etapa da Pesquisa Bibliográfica é a primeira etapa desta pesquisa, haja vista que ela servirá de suporte teórico para desenvolvimento das demais etapas da pesquisa.

**2) Pesquisa Documental** referente às Reformas ocorridas na etapa do Ensino Médio a partir da década de 1990 até os dias atuais;

A pesquisa documental irá compor a terceira etapa desta pesquisa. De acordo com Gil (2008) a pesquisa documental assemelhasse a pesquisa bibliográfica, porém na pesquisa documental a análise é realizada nos documentos os quais não receberam um “tratamento analítico”, portanto a pesquisa seguirá a concepção descrita por Gil (2008) nela a exploração de documentos oficiais referente a Reforma do Ensino Médio no Brasil e no Estado do Pará, no período da década de 1990 até os dias atuais, serão as principais fonte de análise.

Utilizaremos como fonte de análise a regulamentação da Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017, o Decreto nº2.208/1997, o Decreto nº 5.154/2004, a Base Nacional Comum Curricular e os documentos produzidos pelos Organismos Multilaterais, os quais sustentam teoricamente a construção da Base Nacional Comum Curricular, tais como: Unesco (2008). Utilizaremos, ainda, como base, os relatórios de Gestão da Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc), da Secretaria de Ciência, Tecnologia, Educação Superior Profissional e Tecnológica (SECTET), e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM, e, por fim, os documentos orientadores para implementação do NEM no estado do Pará.

**3) Pesquisa de Campo**, visando à produção de dados a partir das “interações diretas com os sujeitos” (MINAYO, 2012), bem como a busca de dados por meio das documentações disponíveis na instituição pesquisada a qual é parte integrante da realidade pesquisada;

A pesquisa de campo será a quarta etapa da pesquisa, a qual produzirá dados coletados diretamente com os sujeitos que vivenciam a implementação da Reforma do Ensino Médio, tais como: gestores, docentes e alunos. Dar voz a esses sujeitos significa ouvi-los enquanto fundamentais nessa etapa de ensino, os quais não foram ouvidos no momento da consulta pública, mas sim atores do setor privado, que são o Movimento Todos pela Educação e o Consed.

As **técnicas para a coleta** de dados a serem utilizadas serão: entrevistas semiestruturadas e observação de campo.

As entrevistas utilizadas nessa pesquisa serão do tipo semiestruturadas, para isso, a base metodológica adotada está de acordo com o que Minayo (2012), onde a autora afirma que a entrevista é uma técnica privilegiada na comunicação durante o trabalho de campo, pois permite uma conversa entre dois ou mais sujeitos da pesquisa, com o objetivo coletar informações acerca do objeto da pesquisa na sua realidade empírica. Optar pela técnica de entrevistas semiestruturadas permitirá que o diálogo entre o entrevistador e entrevistado seja amplo com o intuito de buscar informações, em sua profundidade, sobre o objeto pesquisado no interior da escola.

Além da técnica da entrevista, a observação participante será uma segunda técnica de produção de dados no *locus* da pesquisa. Minayo (2012, p. 70) define a técnica de observação como “[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação, com finalidade de realizar uma investigação científica.” É com base nessa interpretação que a essa pesquisa foi desenvolvida, colocando-se enquanto parte integrante do cotidiano dos sujeitos entrevistados, participando do seu dia, com vistas a coletar dados a partir da observação.

O desenvolvimento da observação participante dar-se-á com vistas a coleta de dados a partir da realidade empírica dos sujeitos pesquisados diante da sua organização do trabalho pedagógico desenvolvido no lócus da pesquisa. Ou seja, a observação participante trará subsídios para fundamentar a análise dos dados da EPT a partir da no *locus* da pesquisa.

##### **5) Análise dos dados** coletados na etapa da pesquisa de campo.

A última etapa da pesquisa foi constituída pelo tratamento dos dados produzidos na pesquisa de campo. Segundo Laurence Bardin (2011) a análise de conteúdo é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.44). As comunicações a serem analisadas foram coletadas por meio dos seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, contempladas por questões abertas, as quais foram complementadas por outras questões, com vistas à compreensão ampla do objeto pesquisado e observação participante, por meio da qual foi construído um diário de bordo para relatar os acontecimentos da rotina interna dos sujeitos a serem entrevistados.

A finalidade da realização da análise do conteúdo nas entrevistas realizadas com gestores, docentes e alunos da ETEMB, é compreender a percepção destes sujeitos os quais vivenciam mudanças significativas na estruturação do EMI e analisar se esta percepção os leva a um embate político/ideológico por meio de uma postura de resistência ou mantém-se uma postura receptiva e confirmatória das alterações realizadas na contrarreforma do ensino médio.

Com vistas a responder esta problemática, a presente pesquisa estará composta por cinco seções, são elas:

O **primeiro capítulo**, intitulado “**Introdução**”, apresenta os objetivos da pesquisa, a justificativa e o problema de pesquisa. Nele, são abordadas informações sobre o locus do estudo – a Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB) –, incluindo a descrição do espaço físico, os funcionários da instituição e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, o capítulo detalha os aspectos metodológicos que orientaram a condução do estudo.

O **segundo capítulo**, denominado “**Percorso Histórico das Reformas para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**”, realiza um levantamento bibliográfico sobre o histórico das reformas do ensino médio, da Educação Profissional Técnica (EPT) e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O enfoque abrange o período desde a década de 1990 até os dias atuais, com destaque para a evolução histórica da Educação Profissional no Brasil, as suas implicações didáticas e a implementação do Ensino Médio Integrado no estado do Pará.

No **terceiro capítulo**, intitulado “**O que dizem as pesquisas acerca da Reforma do Ensino Médio a partir da Medida Provisória nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017, até os dias atuais**”, são analisados trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações cadastradas na Plataforma Sucupira (CAPES), defendidos entre 2017 e os dias atuais. Esse capítulo explora os itinerários formativos previstos pela reforma e as contradições que emergem a partir do modelo de Ensino Médio Integrado, além de discutir como essa reforma se relaciona ao modelo gerencialista de gestão da educação brasileira.

O **quarto capítulo**, denominado “**Percepção da Gestão, Equipe Docente e Discente acerca do Desenvolvimento do Ensino Médio Integrado por meio do Itinerário Formativo Formação Técnica e Profissional na ETEMB**”, apresenta os

resultados da pesquisa de campo realizada na referida instituição. São analisadas as percepções dos sujeitos envolvidos (gestores, docentes e discentes) em relação à implementação do Ensino Médio Integrado e os impactos desse modelo a partir do V itinerário formativo, com foco na formação técnica e profissional.

Por fim, o **quinto capítulo, “Conclusão”**, sintetiza os principais achados da pesquisa, destacando as contribuições teóricas e práticas do estudo.

## 2. PERCURSO HISTÓRICO DAS REFORMAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

A primeira seção desta dissertação subdivide-se em três subseções, com vistas facilitar a compreensão do seu leitor: a primeira subseção é intitulada “*A Educação Profissional do Século XX e XXI no Brasil*”, e tem como foco expor, ao leitor, a trajetória histórica da educação profissional no Brasil, bem como apresentar possibilidades de uma formação na perspectiva omnilateral, com base unitária, onde o sujeito seja formado de forma ampla em suas diversas dimensões; A segunda subseção apresenta, como título “*A origem da regulamentação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*”, e traz uma discussão sobre a regulamentação que apresenta a possibilidade de integração entre a Educação Profissional Técnica com o ensino médio na perspectiva nacional; por fim, a terceira subseção apresenta, como título, “*A implementação do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará*”, ao que demonstra o percurso histórico e a aplicação do Ensino Médio Integrado no âmbito do estado do Pará.

Oliveira (2009) analisa os desafios relacionados ao financiamento público para a implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) no Brasil, destacando como a insuficiência de recursos e a falta de priorização dessa etapa educacional nas políticas públicas impactam negativamente sua consolidação. O autor argumenta que, apesar de avanços no âmbito regulamentar, o financiamento inadequado da educação básica, especialmente para as redes estaduais de ensino, constitui um grande entrave à efetivação do EMI enquanto modelo educacional que busca integrar educação básica e formação profissional. Sua análise critica a fragmentação das políticas educacionais e a ausência de uma estratégia robusta e contínua que garanta a expansão do EMI em consonância com uma formação omnilateral. Nesse sentido, Oliveira (2009) reforça que a superação dessas limitações passa pelo reconhecimento do EMI como prioridade nas políticas públicas e na alocação de recursos financeiros, ressaltando que a consolidação desse modelo é essencial para uma educação integral que atenda às diversas dimensões do sujeito.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é o objeto de análise desta seção. Ela apresenta-se como modalidade para a educação de jovens e adultos (ProEJA), assim como uma modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível

Médio, configurando-se na forma integrada ou, também, pode apresentar-se na forma Subsequente, posterior à etapa do ensino médio na educação básica.

Como está disposto no artigo 36-B da LDB: “A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida: I - na forma articulada com o ensino médio; ou II - na forma subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído esta etapa de ensino.” (Brandão, 2010, p. 99)

Compreender os projetos apresentados para a EPT na modalidade Integrada, no contexto histórico e atual, justifica-se pela importância de discutir e analisar a forma como a organização dessa modalidade educacional foi sendo construída, com sua raiz na dualidade e no assistencialismo aos jovens de classes trabalhadora.

Pode-se afirmar que a educação no Brasil, apresenta-se historicamente enraizada em uma educação dual, onde há escolas para formação de dirigentes e outro modelo educacional voltado à formação de trabalhadores, essa lógica perpetua-se até a atualidade. A última etapa da educação básica, nas modalidades regular ou integrada, configura-se, no seu percurso histórico, como um território de disputa, haja vista que há, nela, uma possibilidade de ampliar o conhecimento desses jovens. Dessa forma, promover amplamente a matrícula nessa modalidade de ensino significa promover possibilidades de uma formação mais inteira no âmbito da cultura do esporte, lazer, bem como solidificar uma aprendizagem mais significativa para esses jovens.

Utiliza-se autores clássicos os quais subsidiaram a construção sólida desta seção a qual buscou discutir o percurso histórico da Educação Profissional da década de 90 até a atualidade, tais como: Luiz Antônio Cunha (2005) com sua obra “O ensino Profissional na irradiação do Industrialismo”; Silvia Maria Manfredi (2002) com a sua obra “Educação Profissional no Brasil”; Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (Orgs.) (2005) com a obra “Ensino Médio Integrado: concepções e contradições”; Ronaldo Marcos de Lima Araujo e Doriedson S. Rodrigues (Orgs.) (2011) com a obra “Filosofia da Práxis: a didática da educação profissional”, bem como, artigos científicos dos autores Araujo e Rodrigues (2012), Moura (2012), Saviani (2007) (2012), entre outros.

## 2.1 A Educação Profissional dos Séculos XX e XXI no Brasil

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como é conhecida na atualidade, foi constituída com base assistencialista e pragmática, objetivando apenas dar amparo a crianças órfãs que precisam manter-se com seu próprio ofício. Dante Henrique Moura (2012), em seu texto “*Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos 1990 e 2000: Limites e Possibilidades*”, afirma que:

Os primórdios da educação profissional, como compreendida hoje, datam do início do século XIX, quando se criou o Colégio das Fábricas. Ainda naquele século, foram criadas outras sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial. Portanto, a educação profissional originou-se predominantemente na sociedade civil e com objetivos assistencialistas. (Moura, 2012)

Para melhor compreender o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, o quadro a seguir apresenta uma linha do tempo com os principais marcos históricos. Este cronograma destaca as políticas e reformas que influenciaram a trajetória da EPT, desde o início do século XIX até os dias atuais, refletindo a evolução das práticas educacionais e a adaptação às mudanças no contexto socioeconômico.

**Quadro 1 - Evolução da Educação Profissional no Brasil**

Período	Evento/Legislação	Descrição
Século XIX	<b>1820: Colégio das Fábricas</b>	Início da educação profissional com caráter assistencialista, voltada para órfãos e desamparados.
Final do século XIX	<b>Expansão de Escolas Profissionais</b>	Escolas destinadas à formação teórico-prática para o trabalho manual.
Início do Século XX	<b>1909: Escolas de Aprendizes e Artífices</b>	Criadas para atender à demanda de formação de trabalhadores para a indústria e setores agrícolas.
1930	<b>Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública</b>	Reforma educacional com viés mais democrático, mas mantendo a dualidade educacional.
1942	<b>Reformas Capanema (Leis Orgânicas da Educação Nacional)</b>	Aprofundam a divisão entre formação propedêutica e técnico-profissional.
1946	<b>Expansão do Sistema S</b>	Criação de entidades como SENAI e SENAC, voltadas para a formação técnica de trabalhadores industriais e comerciais.
1961	<b>Lei nº 4.024/1961 (1ª LDB)</b>	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abordando a dualidade educacional sem eliminá-la.
1964-1985	<b>Ditadura Militar e Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra (PIPMO)</b>	Intensificação da formação técnica para atender ao desenvolvimento industrial.

<b>1971</b>	<b>Lei nº 5.692/1971</b>	Estabelece a profissionalização compulsória no ensino médio, reforçando a dualidade educacional.
<b>Década de 1990</b>	<b>Neoliberalismo e Reformas Educacionais</b>	Reformas para adequação às demandas do mercado globalizado e foco na formação técnica.
<b>1996</b>	<b>Lei nº 9.394/1996 (Nova LDB)</b>	Reorganização da educação, incluindo mudanças significativas na educação profissional.
<b>1997</b>	<b>Decreto nº 2.208/1997</b>	Dissocia a formação técnica do ensino médio integrado, enfatizando a articulação e não a integração.
<b>2004</b>	<b>Decreto nº 5.154/2004</b>	Revoga o Decreto nº 2.208/1997 e reintroduz a possibilidade de integração entre ensino médio e educação técnica.
<b>2008</b>	<b>Lei nº 11.892/2008 - Criação dos Institutos Federais</b>	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com oferta integrada ao ensino médio.
<b>2017</b>	<b>Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)</b>	Inclui a formação técnica como opção do "itinerário formativo" no novo ensino médio.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Os colégios criados no século XIX mantinham o enfoque assistencialista, com o objetivo de ensino de uma técnica/profissão para aquela criança órfã, neste momento, a mão de obra ‘não precisava’ de uma formação mais ampla para executar uma função, dessa forma, não havia dificuldade em aceitar que uma criança pudesse aprender as técnicas de um ofício, tendo em vista que ela dependia desta formação mínima para manter sua subsistência.

Moura (2012) afirma que entre os séculos XIX e XX a vertente apenas assistencialista tem a sua primeira ampliação, com o início do processo de industrialização, passando a ser acrescentada, a ela, a “preparação de operários”. É criada, em 1909, a Escola de Aprendizes e Artífices, destinada a pobres e humildes. Além disso, organiza-se o “ensino agrícola”. Essas duas propostas de escolas voltadas para a educação profissional tinham, como objetivo, “atender ao campo da agricultura e indústria”.

Entretanto, não se observa uma proposta de educação profissional que mantivesse uma estrutura contra hegemônica e que possibilitasse a formação emancipatória da classe trabalhadora. Ao contrário, objetivava-se que a formação da classe trabalhadora estivesse direcionada e interessada aos interesses da indústria e da agricultura, setores esses emergentes no período.

De acordo com Moura (2012), em 1930 houve duas importantes ações. Primeiramente, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o que afirmava trazer uma roupagem mais

democrática de educação. Porém, apresentava a sua idealização de educação enraizada no dualismo, propondo uma formação mais intelectual em alguns cursos, em detrimento de outros que se apresentavam com foco mais tecnicista de educação, separando o trabalho intelectual do trabalho manual.

Moura (2012), em 1940 houve as promulgações das Leis Orgânicas da Educação Nacional, também denominadas pelo autor como Reforma Capanema. Essa Legislação também permanecia com o foco pragmático e dualista apresentado anteriormente.

No Estado Novo ou Terceira República, é o período onde ocorreram acordos, intolerâncias e repressões, o qual tem início no ano de 1937, com o governo de Getúlio Vargas, finalizando-se em 1945. Suas principais características, baseava-se na intensificação de comportamentos nacionalistas, onde incentivava-se o engrandecimento do país e declínio de pensamentos sociais e comunistas, houve, neste momento histórico, o silenciamento de organizações de trabalhadores. A dualidade educacional se aprofundou neste período da reconstrução das novas políticas educacionais no período do Estado Novo. (Manfredi, 2002)

Nesse momento o país perde suas características extrativistas e passa a desenvolver uma economia baseada na industrialização, por meio da qual buscava-se o desenvolvimento socioeconômico do país. O Estado solidifica-se enquanto dinamizador do seu próprio desenvolvimento econômico por meio da construção de órgãos estatais, os quais, brevemente, seriam privatizados em meio da política de interesses dos setores empresariais. (Manfredi, 2002)

Após a década de 1942, no período de declínio de Getúlio Vargas, houve uma tentativa de construção de movimentos “sindicalistas corporativistas”, os quais buscavam instituir, por meios legais, melhores condições de trabalho e salário mínimo, organização da jornada de trabalho, entre outros. Apesar do Estado acatar estas e outras reivindicações trabalhistas, por outro lado, constrói mecanismos de controle das ações organizadas e intencionais dos trabalhadores. (Manfredi, 2002)

Um desses mecanismos de controle foi denominado de “Círculos Operários”, onde, de acordo com Manfredi (2002, p. 97): “[...] eram movidos por um ideário anticomunista e pela negação do antagonismo entre capital e trabalho[...]. Ou seja, negava-se a operacionalização de movimentos sindicalistas, intensificação do controle da organização de teorias comunistas e sociais entre os trabalhadores, e negava-se a oposição de ideários do capital com a noção de trabalho.

Na Era Vargas a educação baseou-se em uma educação autoritária e tradicional, aprofundando a dualidade entre o ensino regular, o qual destinava-se a formação de jovens para continuarem sua formação no ensino superior, e, a educação profissional destinada a camada de trabalhadores, destinados a desenvolverem atividades manuais, sem perspectiva de crescimento pessoal e profissional.

Pensamentos e perspectivas iniciadas na Era Vargas, onde o país mantém a perspectiva de pensamentos e políticas neoliberais no modelo educacional, constrói-se a demonização de pensamentos socialistas e marxistas voltados à formação de trabalhadores, enraíza-se a divisão de classes sociais, reduz-se, dessa forma, a possibilidade de uma formação de intelectuais da classe trabalhadora.

De acordo com Araujo e Rodrigues (2011), as décadas de 1930 e 1940 são períodos de “institucionalização da educação profissional no Brasil”, a partir da Reforma Capanema, denominada como Leis Orgânicas do Ensino. É nesse período, ainda, que há a origem do Sistema S, implementado com o objetivo de atender à demanda de formação de trabalhadores para atuarem no mercado Industrial.

A EPT no período da Era Vargas mantinha a dualidade como chave para desintegração de saberes na formação do trabalhador, permitia a realização de formação profissional por meio de instituições públicas, quanto privadas. (Manfredi, 2002). Após a década de 1942, com a construção da Reforma Capanema, a educação, caracterizada pelo aprofundamento da dualidade educacional, organiza-se da seguinte forma: a) ensino primário; e b) ensino médio (o qual dividia-se em cinco ramos de formação, os quais atendiam demandas dos setores da produção.)

De acordo com a autora, cada ramificação de formação obedecia um objetivo, o setor primário compreende-se por meio da exportação de bens naturais o qual vende esses produtos sem agregar valor a eles, o setor secundário realiza a formação de trabalhadores para atuarem nas escassas indústrias presentes no país, e terciário que objetiva formação trabalhadores que atuassem no setor de bens e serviços e, por fim, há o ensino normal que seu principal objetivo era formação de professores. (Manfredi, 2002, p. 99. **grifos nossos**)

Cunha (2000c, p.42) *apud* Manfredi (2002) afirma que cada ramificação do ensino médio secundário se subdividia em 2 ciclos: ginásio (propedêutico) e o colegial, bem como as ramificações para o curso normal para formação de professores. As outras ramificações tinham o foco voltado apenas para a formação básica, voltado apenas a execução da sua função profissional, bem como o 2º ciclo, propriamente dito

profissional, portanto, não se realizava o 1º ciclo (ginásio) o qual visava a formação propedêutica, o qual destinava-se apenas aquele grupo restrito que alcançaria o ensino superior.

Essa lógica dualista, calcada na diferenciação e na distinção de classes sociais, sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo por 16 anos às lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual. Ideário esse capitaneado, principalmente, por Anísio Teixeira. (Manfredi, 2002, p. 1001-102)

Em 1961 é apresentada a “gênese” da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em meio aos debates ideológicos entre os setores populares e setores da classe hegemônica. Cada setor pleiteava ações que garantiriam os seus interesses. Apesar de ter reflexos desses embates políticos e ideológicos na LDB de 1961, ela apresenta-se como um avanço no debate que envolve a regulamentação da educação no país. (Moura, 2012, p. 50).

A dualidade foi excluída apenas no âmbito legal da educação nacional, porém “[...] os currículos encarregavam-se de mantê-la [...]” (Moura, 2012, p. 50). As escolas profissionalizantes priorizavam a aprendizagem da técnica, do saber fazer, enquanto as que trabalhavam em uma vertente de ensino regular ensinavam as ciências que possibilitariam o avanço para o ensino superior, enraizando mais uma vez a educação no dualismo. (Moura, 2012).

De acordo com Araujo e Rodrigues (2011), a educação geral e a profissional constituem-se enquanto campo de disputa, enraizadas na existência histórica da dualidade entre dois projetos, são eles: o que visa a conformação do sujeito à sua realidade e outro que objetiva a transformação dessa realidade.

A origem dessa dualidade não está na escola ou nas práticas de seus docentes, mas forjada na divisão social do trabalho, o qual segregava o fazer do pensar e impedia o desenvolvimento pleno das habilidades dos trabalhadores. (Araujo e Rodrigues, 2011, p. 8).

Identificada a existência desses dois projetos distintos para a formação de trabalhadores, é necessário optar por um deles, haja vista que ambos não são modelos de uma pedagogia para a formação de trabalhadores, mas sim representam “duas filosofias, duas leituras de mundo, de sua dinâmica e de seu futuro” (Araujo e Rodrigues, 2011, p. 8-9)

Nesse resgate histórico, é possível observar uma perspectiva de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) voltada aos pobres e desamparados socialmente, os quais necessitam trabalhar para manter sua subsistência. Logo, o ensino de um ofício, de uma técnica, é diretamente construído com objetivos interessados ao desenvolvimento do poder econômico, liga-se à categoria trabalho enquanto emprego, dentro da sociedade capitalista, permanecendo em segundo plano a formação de um indivíduo autônomo e crítico.

Após o declínio do Estado Novo e da Pedagogia Nova, o Brasil entra no período de uma República denominada como Populista, entre 1945 a 1964. Nesse período, o Estado manteve seu papel protagonista na institucionalização de organizações que permaneciam sob o controle empresarial. Uma educação dualista foi sendo consolidada, onde mantiveram uma educação “acadêmico-generalista”, por outro lado, a educação profissional, destinada a aprendizagem de técnicas apenas para execução de uma função, na qual bastava o aprender a fazer, apresentando, com esse modelo, uma pedagogia tecnicista, como definia Saviani (2012) (Manfredi 2002).

No período de 1964 a 1985, o Brasil vivenciou a Ditadura Militar com os governos Castelo Branco e João Baptista Figueiredo, nesse período busca-se formar mão de obra em massa, por meio do Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra (PIPMO), essa intensificação de formação de trabalhadores visava atender às grandes construções que visavam o desenvolvimento industrial no país.

Manfredi (2002) afirma que a formação e capacitação oferecida por este programa visava apenas formar trabalhadores com competência técnica para execução de suas tarefas, uma formação aligeirada, superficial e operacional. É a partir desse período que há um crescimento significativo do Sistema S no país, pois as empresas passaram a ser os principais responsáveis para formar trabalhadores.

O sistema S<sup>5</sup> é “[...] uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial”. (Manfredi, 2002, p. 179) é composto por 9 entidades, são elas: o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SESI (Serviço Social da Indústria), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESC (Serviço Social do

---

<sup>5</sup> Não se considera o foco desta pesquisa retomar o período histórico em que este Sistema é constituído de forma aprofundada, contudo, busca-se a compreensão de suas concepções sócio-político e ideológico na formação do trabalhador no Brasil e qual a relação desse Sistema com o cenário da reforma na década de 90 até os dias atuais.

Comércio), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes), SEST (Serviço Social de Transportes), SEBRAE (Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa) e o SESCOOP (Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços).

De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, a palavra paraestatal é considerada um adjetivo, ou seja, remete a uma qualidade a alguém ou algum objeto, pessoas, lugares ou empresas. Dizer que a Rede de Educação Profissional do Sistema S é uma rede paraestatal, significa dizer que são entidades empresariais com gestão própria, ou seja, privadas, entretanto, seu financiamento tem participação efetiva do governo.

**Quadro 2 - Entidades que constituem o Sistema S**

<b>SENAI/ SESI</b>	<b>SENAC</b>	<b>SESC</b>	<b>SENAR</b>	<b>SEST/ SENAT</b>	<b>SEBRAE</b>
<b>1940</b>	<b>1946</b>	<b>1946</b>	<b>1976</b>	<b>1993</b>	<b>1990</b>
Suprir a carência de operários especializados para atuarem nas indústrias.	Formar trabalhadores que atuariam na área comercial.	Até a década de 70 suas ações estavam direcionadas na assistência à saúde do trabalhador. Após a década de 70 amplia sua atuação para área do lazer e do esporte	Foi extinto em 1988, recriado e reestruturado em 1991.	São entidades com projetos estruturados próximos a do SESI, porém tornaram-se entidades de gestão independentes.	Não é vinculado à administração pública federal, possui sua administração privada.

**Fonte:** Manfredi, 2002.

As entidades do Sistema S iniciaram sua consolidação do âmbito da formação, assistência à saúde, esporte e lazer do trabalhador, desde a década de 40 e perpetuaram-se até os dias atuais, completando mais de 80 anos de funcionamento, dentre os quais adequaram-se às modificações na economia e na política do país, com um único objetivo: constituir entidades de enfrentamento ao movimento operário comunista, desde a década de 60.

A constituição dessas entidades era uma “estratégia” para formar, treinar e convencer os trabalhadores que a sociedade brasileira (os empresários e trabalhadores) seriam beneficiados com essa expansão industrial, almejando alcançar a “paz social” (Manfredi, 2002).

As diferentes entidades que compõem o Sistema S são de natureza privada, mantidas com recursos públicos (portanto sujeitas ao Tribunal de Contas da União), mas geridas por entidades sindicais empresariais. (Manfredi, 2002, p. 190)

A relação Público-Privada na educação brasileira é fortalecida e incentivada com a ascensão de governos liberais, desde a década de 40, os quais visavam a fragmentação e o enfraquecimento de movimentos sociais sindicalistas. Dessa forma, formar trabalhadores com formação mínima constituiu-se como sua principal estratégia, para que estes apenas desenvolvessem funções técnicas, fortalecendo a hegemonia capitalista e diminuindo os riscos de declínios.

A relação público-privada na educação brasileira foi fortalecida a partir da ascensão de governos liberais, especialmente a partir da década de 1940, quando se visou a fragmentação e o enfraquecimento de movimentos sociais e sindicalistas. Essa estratégia tinha como principal objetivo formar trabalhadores com uma qualificação mínima, de modo a desenvolver habilidades técnicas específicas para atender às demandas do mercado, sem, no entanto, proporcionar uma formação integral e omnilateral que pudesse contribuir para a emancipação dos trabalhadores (Manfredi, 2002). Nesse sentido, a promoção de uma educação voltada para as funções técnicas serviu para fortalecer a hegemonia capitalista, ao passo que minimizava os riscos de instabilidade social e econômica que poderiam surgir do fortalecimento de movimentos operários e reivindicações trabalhistas.

O Sistema S — composto por entidades como SENAI, SESI, SENAC, SESC, entre outras — representa um exemplo claro dessa articulação entre o setor público e privado. Essas instituições foram estabelecidas e financiadas com recursos públicos, mas gerenciadas por sindicatos empresariais, o que caracteriza uma gestão paraestatal. Embora as entidades do Sistema S sejam de natureza privada, sua manutenção com recursos provenientes de contribuições obrigatórias das empresas é supervisionada pelo Tribunal de Contas da União, evidenciando uma interdependência entre os setores público e privado (Moura, 2012). A lógica por trás dessa relação foi a de formar uma força de trabalho adaptável e tecnicamente competente, capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico do país, mas sem necessariamente proporcionar uma formação crítica e emancipatória que promovesse a mobilidade social.

Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, a educação profissional de nível médio tornou-se obrigatória, buscando ampliar a inserção das camadas populares no

mercado de trabalho. No entanto, essa universalização foi marcada pela permanência do dualismo educacional, no qual as escolas públicas concentravam a formação voltada para o trabalho manual e técnico, enquanto as escolas privadas se dedicavam a preparar os alunos para o ensino superior (Saviani, 2012). Esse modelo dualista manteve-se como uma característica estrutural da educação brasileira, servindo para atender às demandas do setor industrial e agrícola em expansão, ao mesmo tempo em que perpetuava a segregação social e educacional (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

A partir da década de 1990, sob a égide do neoliberalismo, o fortalecimento da relação público-privada se intensificou, e o Sistema S consolidou seu papel na formação de trabalhadores. Com a reforma do ensino médio e da educação profissional, promovida pelo Decreto nº 2.208/1997, a formação técnica foi dissociada do ensino médio integrado, reforçando a ideia de que a educação profissional deveria se concentrar no desenvolvimento de habilidades específicas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral voltada para a cidadania (Manfredi, 2002). Esse enfoque técnico-instrumental teve o efeito de priorizar os interesses do setor empresarial, ao mesmo tempo em que reduzia o papel do Estado na provisão de uma educação pública de qualidade, transferindo responsabilidades para o setor privado e as entidades paraestatais (Moura, 2012).

Após o golpe de 1964, com a promulgação da Lei n. 5.692/71, apresenta-se a educação profissional de nível de 2º grau de forma compulsória, ou seja, obrigatória a todos os alunos matriculados nessa etapa, passando a ideia para as camadas populares de que seria mais fácil a inserção deles no mercado de trabalho. Novamente, legalmente é retirada a perspectiva dual da educação brasileira. Entretanto, na prática, a formação reduziu-se aos conteúdos de formação regular, ampliando-se os conteúdos de formação técnica, priorizando assim uma formação mínima e reducionista. (Moura, 2012).

Gerou-se um ciclo negativo, ainda não interrompido, de deterioração da escola básica pública brasileira, o qual reforça a dualidade entre educação básica e educação profissional, entre educação pública e privada, e fortalece as empresas privadas do setor educacional. (Germano, 2005 *apud* Moura, 2012, p. 51)

A Lei nº 5.692/1971 passa a regulamentar a “[...]profissionalização universal e compulsória[...]" (Brasil, 1971 *apud* Manfredi, 2002, p. 105), a qual visava construir uma massa de recursos humanos para atuarem no mercado de trabalho. A partir deste

momento as instituições, sejam elas públicas ou privadas, deveriam ofertar a formação profissional no ensino de 2º grau, após concluírem o 2º grau os formandos poderiam escolher entre seguir a formação para a universidade ou atuar no mercado de trabalho.

No entanto, o que ocorreu na prática foi diferente do que estava estabelecido e regulamentado. As instituições privadas permaneciam com o enfoque para a formação de dirigentes visando ampliar a formação nas universidades, enquanto os formandos matriculados nas redes públicas de ensino, recebiam uma formação tinha o objetivo de atender as demandas do capital.

Dessa forma, gradativamente a educação profissional deixa de ser ofertada nas escolas de ensino de 2º grau, tendo em vista a intensa precarização das escolas públicas. Houve uma intensa migração dos alunos da rede pública para a rede privada, com o objetivo de receber uma educação com maior qualidade em relação à que fora ofertada na rede pública. (Moura, 2012).

Araujo e Rodrigues (2011) ressaltam a influência racionalista no modelo da pedagogia das competências. Nesse modelo está implícita a “tentativa de explicitação dos atos humanos”, com o objetivo de melhorar a performance e a eficácia dos trabalhadores no seu fazer profissional.

O racionalismo vem mostrando força, no âmbito educacional, desde a década de 70. O objetivo do racionalismo nas escolas é “melhorar o planejamento e fazer o controle dos processos formativos” (Araujo e Rodrigues, 2011). O racionalismo está inserido no contexto escolar desde a organização dos objetivos formativos até as inspirações das práticas de avaliação, todos seguindo a lógica de atender demandas mercadológicas, possibilitando a hegemonia e a reprodução do capital.

A formação dos trabalhadores moldada pelos oleiros capitalistas objetiva forjar mão de obra barata que esteja sempre à disposição dos donos de produção, formando-os apenas para executar uma função no interior de uma empresa, sem domínios de conhecimentos científicos, bem como sem conhecimento de seus direitos na sociedade.

Com o objetivo de compreender mais profundamente as intensas alterações na organização da educação profissional de nível técnico ocasionadas pelas reformas políticas, entre os séculos XIX e XX, apresentamos ao leitor uma tabela comparativa dessas transformações.

**Quadro 3 - Comparativo da EPT no Brasil nos séculos XIX e XX**

Século XIX	1909	1930	1940	1961	1971
Colégio das Fábricas	Escola de Aprendizes Artífices	Ministério da Educação e Saúde Pública Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Leis Orgânicas da Educação Nacional (ou Reforma Capanema)	Gênese da LDB Lei nº 4.024/1961	Após o Golpe de 1964 é promulgada Lei nº 5.92/1971
Amparo de crianças órfãs e abandonadas	"Destinada a Pobres e Humildes" (Moura, 2012)	Educação em duas categorias, reforçando a dualidade.	Educação em função das necessidades da Indústria.	A dualidade entre propedêutico e profissionalizante permanece na base curricular.	Profissionalização Compulsória no 2º grau.

**Fonte:** Autora, 2022.

A partir da leitura dessa tabela, podemos afirmar que a oferta da educação profissional está diretamente relacionada a pessoas sem perspectiva de futuro, as quais precisavam formar-se e desenvolver alguma função na sociedade, sem ônus ao governo. É possível visualizar, também, que a dualidade do ensino esteve presente na década de 40 e 60, onde o objetivo maior era formação de mão de obra barata.

Construir um projeto de educação profissional na rede pública, sem conter os objetivos mercadológicos, significa a construção de um “projeto societário” que se configure na formação ampla, onde a escola possibilite a construção de conhecimentos nas suas diferentes habilidades, onde o jovem tenha acesso a cultura, esporte e lazer, além dos conhecimentos científicos voltados para uma função técnica específica.

A Lei nº 5.692/71 perde a perspectiva de Educação Profissional obrigatória para todos, reafirmando a dualidade educacional no Brasil, onde passa a existir a possibilidade de uma educação propedêutica e outra formação na perspectiva da educação profissional, promulgada por meios legais com a Lei nº 7.044/1982. De acordo com Manfredi (2002, p. 107): “A velha dualidade, que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais.”

Essa realidade, vem percorrendo a história da Educação Profissional, na qual, com a Lei nº 5.692, houve uma perspectiva de formação profissional para todos, firmando o que poderia ser um possível contra-ataque a uma educação de bases dualísticas, no entanto, não chega a alcançar perspectivas de formação integral.

Dessa forma, observa-se que prevalece uma Educação Profissional interessada em atender as demandas do mercado e com objetivos inteiramente assistencialistas das pessoas de classes mais baixas, contrapondo o que dispõe Ivana Jinkings na apresentação do livro “A educação para Além do Capital”, do autor István Mészáros (2008), menciona ela parafraseando o autor: “[...] a educação não é um negócio, é criação [...] educação não deve qualificar para o mercado, mas para vida. (Mészáros, 2008, p. 10).

A dualidade sempre esteve presente na educação brasileira, esta, por sua vez, a partir da década de 1990, passa a ter o objetivo de formar um capital humano que esteja à disposição das demandas da hegemonia capitalista. Dessa forma, a formação para o mundo do trabalho precisa ajustar-se ao modelo de acumulação flexível, culminando em novas discussões para se constituir uma nova perspectiva de educação profissional.

A perspectiva de um trabalhador flexível passa a ser idealizada pelos sujeitos representantes capitalistas, para eles, o capital humano não precisa de uma formação integral, omnilateral, que ofereça possibilidades de avanços e mudanças da/na classe trabalhadora, isso poderia enfraquecer o domínio capitalista.

Por outro lado, há uma intensa força de trabalhadores da educação, pesquisadores e estudiosos da educação que buscam e pedem novas discussões sobre os problemas os quais ainda enfrentam a educação básica brasileira, tais como:

[...] a dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional, monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda tornar-se-ão os eixos centrais de discussão e enfrentamento.” (Manfredi, 2002, p. 108)

Manfredi (2002) afirma que cada representante buscava forças para priorizar as suas demandas visando defender o projeto de educação que desejavam para o país.

Moura (2012) dispõe, em sua explanação das transformações legais direcionadas à educação nacional brasileira, agora a partir da década de 1990:

[...] a principal polêmica do processo que resultou na 2ª LDB continuou sendo o conflito entre educação pública, gratuita, laica e gratuita, por um lado, e, por outro, a educação privada. (Moura, 2012, p. 52)

Vale ressaltar, defende-se que mesmo em um governo de orientações políticas voltadas à permanência da hegemonia do capital, deve haver a possibilidade de amplos debates acerca dos problemas presentes na educação nacional. Pensar em constituir uma nova institucionalidade para a educação básica no país deve sempre permitir intensos debates, movimentos e fóruns.

Oportunizar que os sujeitos que vivenciam a educação nacional exponham as dificuldades, necessidades e anseios significa defender a democracia, por outro lado, quando um governo ignora a democracia, este aproxima-se do autoritarismo ditatorial, seja ele de qualquer perspectiva política-ideológica.

Manfredi (2002) na 2ª Parte do seu livro “*Educação Profissional do Brasil*”, denominada “*Diferentes Protagonistas: concepções, práticas e políticas educacionais*” faz uma retrospectiva dos projetos os quais foram debatidos, na década de 90, os quais culminaram na LDB nº9.394/1196, bem como na nova regulamentação para Educação Profissional o Decreto nº2.208/1997. É com base nesse livro clássico que se constrói a retrospectiva das concepções político-ideológicas que desencadearam perspectivas neoliberais para formação da classe trabalhadora.

Manfredi (2002) afirma que há dois projetos no âmbito do governo Federal, são eles: a) o projeto Ministério do Trabalho (MTE)/ Secretaria de Formação e desenvolvimento Profissional (Sefor); b) o projeto do Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec).

Para constituir seu Plano de Políticas e Intervenção para a Educação Profissional, o MET possibilitou um amplo debate para discutir as deficiências, necessidades e dificuldades enfrentadas na educação no país. Constituiu-se um Plano para qualificação e requalificação de pessoas as quais possuíam trabalhos formais, desempregados, pessoas com baixa escolarização e trabalhadores informais distantes do mercado de trabalho por causa de avanços tecnológicos ou reestruturação produtiva. (Manfredi, 2002)

A autora afirma que o objetivo primordial desse Plano Nacional para Educação Profissional previa: “[...] o desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos e à sua formação continuada, buscando superar a visão predominante de “treinamento”. (Manfredi, 2002, p. 115-116)

Esse Plano apresentava a Educação Profissional enquanto política a qual favorecia o desenvolvimento econômico, tecnológico e político do país, por meio da

qualificação/requalificação dos trabalhadores, geração de emprego e renda. Entretanto, buscava-se esse desenvolvimento através da descentralização das responsabilidades do Estado na sua efetivação, ainda, incentivava sua estruturação por meio da articulação entre o setor público e privado. (Manfredi, 2002)

Em outra perspectiva, há o projeto do MEC o qual visava o desenvolvimento econômico/político do país por meio da constituição de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o qual, de acordo com Manfredi (2002), apresentava o objetivo de consolidar uma “[...]formação e desenvolvimento de recursos humanos”.

Fariam parte desse sistema os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), escolas públicas da rede estadual e municipal, bem como, a iniciativa privada por meio do Senac e Senai. Ele previa a possibilidade de oferta de uma formação técnica baseada na articulação (e não integração) entre os conhecimentos técnico-científicos, ou seja, educação básica geral e formação profissional. (Manfredi, 2002)

A autora reitera que este projeto culminou para a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, entretanto, apresentando por outra ótica de formação técnica, partindo da desarticulação entre os conhecimentos técnico-científicos, favorecendo uma formação imediatista a qual era justificada pela busca do desenvolvimento do socioeconômico do país.

No âmbito da Sociedade Civil Organizada, havia, também, dois projetos direcionados à educação, são eles: a) projeto dos educadores e organizações populares sindicais e b) projeto dos empresários industriais.

A sociedade civil organizada também apresenta duas propostas de planos que organizassem a educação nacional, são eles: a) Projeto organizado pelos trabalhadores da educação e suas centrais sindicais; por outro lado, há o, b) Projeto constituído pelos empresários industriais, os quais estão cada vez mais buscando espaço nas decisões legais da educação brasileira.

No que diz respeito ao projeto constituído por trabalhadores da educação e organizações sindicais, é notório a constituição de um plano educacional mais democrático e participativo. Este apresenta-se com uma perspectiva político-ideológica histórico-crítica da sociedade, o qual visa a formação de cidadãos autônomos e críticos frente a realidade social em que vivem.

Esses profissionais questionavam a constituição de um “*Sistema de Educação Nacional Integrado*”, que articule “*trabalho, ciência, tecnologia e cultura*”. Nessa

perspectiva, a formação a partir da “Escola Básica Unitária” não deveria estar relacionada a uma formação imediatamente voltada aos interesses do mercado, a concepção de aprendizagem científico-instrumental do educando não deveria estar diretamente relacionada às necessidades de constituição de capital humano o qual é imposto pelo capital. (Manfredi, 2002)

Além dessa perspectiva, as Centrais Sindicais, apresentadas pela autora, sugerem pontos em comum em seu projeto, são eles: constituir uma formação profissional após a conclusão da escola básica unitária, esta liga-se diretamente a uma política de articulação de emprego e renda, propunha a universalização do ensino de caráter público e gratuito, defendiam a negação da exclusão social e visavam ampliar os direitos educacionais à toda sociedade. (Manfredi, 2002)

Na perspectiva do Projeto constituído pelos empresários industriais, Manfredi (2002) afirma que havia objetivos específicos para a ampliação da Educação Profissional no Brasil, para que este setor enfrentasse os desafios inerentes a uma sociedade globalizada. Dessa forma, a Educação Profissional apresenta três grandes objetivos, são eles:

[...] renovar e transformar os sistemas de formação profissional do qual sempre se ocuparam, assumir um papel mais ativo na superação dos baixos níveis de escolaridade e analfabetismo (endêmicos na sociedade brasileira); e, ainda, enfrentar o descompasso existente entre a formação geral propiciada pela escola e aquela exigida pelos processos de modernização produtiva e de globalização da economia (Manfredi, 2002, p. 123).

Defendia-se a universalização da educação básica, estabelecer parcerias entre as entidades públicas e privadas no processo de constituição de um rede de formação profissional, na qual o Sistema S, por meio do Senai, Sesi, entre outros, apresentavam papéis fundamentais nessa constituição. Além disso, busca-se a reestruturação do antigo 2º grau, da forma que melhor articular a formação propedêutica com conhecimentos técnico-científicos. Vale ressaltar, que a articulação defendida pelo setor empresarial estava distante de um ensino profissional na perspectiva da integração dos mesmos.

Durante a exposição da autora acerca do projeto do grupo empresarial, ela relata a inserção da relação público/privado voltado à Educação Profissional, disfarçados pelas palavras: “cooperação entre entidades privadas e públicas”; “[...] participação do Sesi e Senai para definição dos currículos”; “cooperação e

integração entre universidades e o Sistema S”; “cooperação e parceria com outras empresas”. (Manfredi, 2002, p. 124-125)

Retira-se, portanto, a responsabilização do Estado na organização técnico/pedagógica da Educação Profissional, busca-se estabelecer parcerias, cooperações e articulações entre o governo e as empresas para que estas consolidem uma formação interessada exclusivamente ao desenvolvimento econômico do país.

Após a aprovação da 2<sup>a</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o país inicia uma discussão sobre a possibilidade da “educação geral integrada à formação profissional”, com uma vertente mais específica, pois não direcionaria a formação profissional para a aquisição de uma técnica, “mas fundamentado nos princípios da politecnia”. (Moura, 2012)

De acordo com Saviani (2003) *apud* Moura (2012), o termo politecnia encontra-se em um sentido mais amplo, voltado à compreensão e formação inteira, e não à aquisição de várias técnicas. Dessa forma, entende-se por formação politécnica, na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético:

[...] trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (Saviani, 2003, p. 140 *apud* Moura, 2012, p. 53)

No entanto, estruturar a educação profissional com base no conceito de politecnia<sup>6</sup> perde força com debates desses projetos para educação brasileira, o que resulta na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na década de 90 (Lei n. 9.394/1996).

O Decreto n. 2.208/1997, publicado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, apresentava, explicitamente, o seu objetivo principal de inserir os jovens ao mercado de trabalho e para que estes tivessem um melhor desempenho no trabalho. Ou seja, a formação omnilateral e inteira do trabalhador não era a prioridade para este governo.

O governo FHC constitui justificativas para estabelecer as alterações na LDB referente à reforma da Educação Profissional, são elas: [...] anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas

---

<sup>6</sup> De acordo com Saviani (2007, p. 162), “o conceito de politécnica implica na união entre escola e trabalho [...] entre instrução intelectual e trabalho produtivo.”

econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade (Manfredi, 2002, p. 128).

Dessa forma, a reforma para o Ensino Médio e a Educação Profissional, na década de 90, buscava adequar os objetivos e organização técnico/pedagógica dessas instituições de formação profissional a atender as necessidades do mercado de trabalho, a partir da formação do trabalhador por meio dos princípios da “flexibilidade, qualificação e produção”.

Essa formação visa articular os conhecimentos científicos e competências básicas para o desenvolvimento da “cidadania e trabalho”, com vistas a “formar para vida”. Entende-se, que formar um jovem para atuar na sociedade e no mercado de trabalho, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades específicas, permitirá que ele esteja apto a atuar em sociedade e na “vida produtiva”. (Manfredi, 2002)

Vale ressaltar que o Decreto nº 2.208/97 estabelece três objetivos específicos para Educação Profissional, na década de 1990, são eles:

- a) formar técnicos, de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia;
- b) especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos;
- c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (Manfredi, 2002, p. 129-130)

O Decreto aproxima a Educação Profissional a uma formação de trabalhadores para desempenharem uma função no mercado de trabalho, desenvolvendo apenas seus conhecimentos técnicos para desempenhá-las, o processo de qualificação e requalificação apresenta-se subjacente ao treinamento de técnicas para o exercício de sua atividade profissional.

O Decreto nº 2.208/1997 representa um marco nas políticas de Educação Profissional no Brasil, delineando um modelo que prioriza a formação de trabalhadores para atender às exigências do mercado. Essa orientação sublinha a importância do desenvolvimento de competências técnicas específicas, com o intuito de preparar os jovens para o exercício de atividades laborais com foco em eficiência e produtividade. Nesse sentido, os conceitos de qualificação e requalificação aparecem como elementos centrais, direcionando a formação educacional para a adaptação contínua às mudanças tecnológicas e econômicas, mantendo a força de

trabalho constantemente alinhada às demandas empresariais (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005; Moura, 2012).

A qualificação, dentro desse contexto, envolve a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas fundamentais que permitem ao trabalhador desempenhar uma função específica no mercado de trabalho. Esse processo é geralmente realizado em cursos de curta duração, voltados para a preparação rápida e direcionada do aluno, garantindo que ele atenda às exigências imediatas das empresas. A qualificação técnica, portanto, está mais relacionada à formação pragmática do trabalhador para resolver problemas específicos e realizar tarefas concretas no ambiente de trabalho, sem necessariamente proporcionar uma compreensão aprofundada dos contextos históricos, sociais e culturais das atividades desempenhadas (Saviani, 2007).

Por outro lado, a requalificação surge como uma resposta à dinâmica acelerada das mudanças tecnológicas e às reestruturações econômicas. Essa prática é voltada para a atualização e adaptação das habilidades dos trabalhadores que já possuem uma formação, mas que precisam se adaptar às novas exigências de um mercado em constante transformação. Na lógica do decreto, a requalificação não visa expandir as possibilidades de desenvolvimento integral dos indivíduos, mas sim garantir que o trabalhador se mantenha funcional e produtivo frente às exigências contemporâneas, preservando sua "empregabilidade" (Moura, 2012; Manfredi, 2002).

Essa abordagem, no entanto, é criticada por reproduzir uma lógica de educação voltada exclusivamente para os interesses do capital, onde o trabalhador é visto como um recurso a ser moldado conforme as necessidades produtivas. A educação, nesse modelo, perde o seu caráter emancipatório e transformador, focando apenas em uma formação técnica e prática, limitada ao "saber fazer". Ao subordinar a qualificação e a requalificação às demandas imediatas do mercado, o sistema educacional contribui para a perpetuação de uma estrutura social desigual, na qual as camadas populares recebem uma educação mais restrita, enquanto as elites continuam a ter acesso a uma formação mais abrangente, que abarca conhecimentos científicos, filosóficos e humanísticos (Frigotto, 2010; Manfredi, 2002).

Historicamente, essa configuração reflete a dualidade educacional brasileira, que separa a formação intelectual e acadêmica, voltada para as classes privilegiadas, da formação técnica, destinada às classes trabalhadoras. O Decreto nº 2.208/1997, ao regulamentar essa divisão, reforça a dicotomia entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, mantendo uma lógica de segmentação que limita as oportunidades

de desenvolvimento pleno para os estudantes das classes populares. A perspectiva de uma formação omnilateral, que contemple o desenvolvimento integral do indivíduo, é praticamente excluída do horizonte educacional, substituída por uma visão utilitarista e imediatista (Saviani, 2007).

A crítica a essa lógica é reforçada pelo debate sobre a "educação integral" e a "politecnia". Diversos autores defendem a necessidade de superar a dualidade histórica da educação brasileira, propondo uma integração entre o ensino médio e a educação profissional que vá além da simples articulação de conteúdos técnicos e científicos. Na visão de Frigotto (2010), a educação deve ser concebida como um processo de formação que possibilite o desenvolvimento multilateral do ser humano, abrangendo não apenas a dimensão técnica e prática, mas também o conhecimento teórico, a cultura e a cidadania. Esse modelo de formação omnilateral busca garantir que os trabalhadores não sejam apenas adaptáveis às mudanças do mercado, mas que possam compreender e, eventualmente, transformar as condições sociais em que vivem.

A insistência em um modelo de qualificação e requalificação restrito, por outro lado, favorece a lógica do "capital humano", na qual a educação é tratada como um investimento econômico cujo retorno é medido pela capacidade de inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Nesse contexto, a educação profissional torna-se um instrumento para sustentar a hegemonia capitalista, mantendo os trabalhadores em uma posição subordinada, treinados apenas para desempenhar funções específicas e dependentes das demandas do capital. As políticas educacionais, portanto, acabam por reproduzir a desigualdade social ao priorizar uma formação técnica mínima para as camadas populares, deixando de lado o potencial emancipatório de uma educação voltada para o desenvolvimento crítico e pleno (Frigotto, Ciavatta; Ramos, 2005).

A educação profissional organiza a formação do jovem trabalhador em três níveis, os quais estão estabelecidos por esse Decreto supracitado, são elas: **a) nível básico** (o qual realiza a formação profissional básica, cursos de curta duração, relacionado apenas a uma qualificação profissional, com direito apenas a certificação.); **b) nível técnico** (destinado a alunos matriculados no Ensino Médio ou aqueles já concluíram o Ensino Médio; podendo ser ofertado na forma subsequente ou concomitante, com direito a recebimento de diploma de técnico); e, **c) nível tecnológico** (formação de nível superior com abrangência tecnológica, destinada aos

jovens e adultos que já concluíram o Ensino Médio ou Técnico, com direito a diploma de tecnólogo)

No nível de formação técnica, onde o decreto afirma duas possibilidades de formação direcionada aos jovens e adultos, são elas: a) a *forma concomitante* (a qual destina-se a alunos que já possuem uma matrícula no ensino médio, a fim de realizarem uma nova matrícula em um curso técnico, realizando de forma subjacente o ensino médio regular, o ensino de uma habilitação técnica, porém com outra matrícula); b) a *forma subsequente* (atende os jovens ou adultos que já concluíram sua formação no ensino médio regular e desejavam ampliar sua formação em uma habilitação técnica).

**Quadro 4 - Cronograma Histórico da Regulamentação da Educação Profissional no Brasil (da Década de 1990)**

<b>1996</b>	<b>1997</b>
<b>LDB n. 9.394/1996</b>	<b>Decreto n. 2.208/1997</b>
Em sua construção inicial, permitia a articulação do ensino médio à formação técnica, mas não a integração, fortalecendo a dualidade educacional.	Regulamenta os artigos 39 ao 42 da LDB, porém não permitia a formação técnica integrada ao ensino médio. Seu objetivo era inserir os jovens no mercado de trabalho.

**Fonte:** Autora, 2022.

Moura (2012) afirma que essa forma concomitante, a qual permanece até os dias atuais, fortalece a dualidade na educação nacional e abre portas para o setor privado receber investimentos com dinheiro público, oferecendo cursos de alto custo e com interesses mercadológicos restritos.

Até esse momento histórico não havia a possibilidade de oferta do ensino médio regular ser integrado ao ensino técnico. Isso vem a acontecer com o início do governo Lula, no ano de 2003. Com a sua chegada, de acordo com Costa (2012, p. 12) houve um intenso movimento para que o Decreto n. 2.208/1997 fosse rapidamente revogado: “[...] envolveu educadores, formadores, dirigentes sindicais e outros membros da sociedade civil organizada durante o primeiro mandato de governo do presidente Lula, culminando na aprovação de outro Decreto Oficial, o de n. 5.154/2004.”

É importante destacar em que concepção socio-político-ideológica está fundamentada a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, da década de 90, haja vista, que é importante destacar qual o fundamento de formação de jovens

trabalhadores esteve como base para construção de uma política de bases dualísticas. Para chegar a esta conclusão, é importante selecionar as críticas referentes a suas características, já demonstradas anteriormente, para alcançar este objetivo.

O Decreto nº2.208/1997, foi discutido, inicialmente, pela Medida Provisória 1.549/1997 e pela Portaria nº 646/1997, por meio desses documentos instituiu-se a nova regulamentação para Educação Profissional. A qual fortalece a segregação entre a formação geral e a formação técnica, mantendo a educação brasileira com sua raiz na dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Forjando a constituição de duas redes educacionais no país, uma voltada para regulamentar o ensino regular e outra destinada à organização, em segundo plano, da educação profissional. Tendo em vista que os custos para a formação de jovens de bases propedêuticas tem um custo mais reduzido em detrimento da construção e fomento de uma rede de escolas técnicas para formação profissional, portanto, destina-se sua organização técnico-pedagógica e financeira para instituições da iniciativa privada. (Manfredi, 2002)

Deixa o Estado, portanto, desobrigado de fomentar a constituição de uma rede de escolas voltadas à formação de jovens na Educação Profissional, por meio de uma escola de qualidade. Sendo assim, se o Estado cumprir o papel de prover os serviços de saúde, educação e cultura, colocaria em risco o desenvolvimento do pressuposto ideológico do capital: o mercado. (Chauí, 1999 *apud* Manfredi, 2002, p. 136)

Com isso, escolher permanecer com uma educação de bases dualísticas diz muito sobre a concepção político-ideológica do governo vigente, o qual prevê o desenvolvimento das políticas de mercado em detrimento da formação de uma educação básica unitária, como estava proposto, com vistas a evitar colocar em risco a hegemonia capitalista.

Kuenzer (2000) *apud* Manfredi (2002) afirma que para superar essa dualidade, herança histórica da educação brasileira, requer a construção de um ensino tecnológico de base unitária, o qual para as entidades capitalistas como o Banco Mundial, têm um alto custo de investimento e, segundo ele, esse investimento não deve ser “desperdiçado” com essa maioria “[...] que não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres”. (Banco Mundial, 1995 *apud* Manfredi 2002, p. 137)

As interferências do Banco Mundial, Empresas e outros Organismos Internacionais nas regulamentações da educação no Brasil se fazem presente, visando consolidar a hegemonia capitalista e permanecer os ideais comerciais, identificando o trabalhador apenas como um instrumento de ampliação de ganhos. Para alcançar uma verdadeira mudança profunda na educação no país é necessário dar vazão às necessidades e dificuldades vivenciadas pelos sujeitos que estão no interior das instituições públicas de ensino.

Para compreender a implementação do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará e as influências das reformas educacionais sobre a formação dos jovens trabalhadores, é essencial abordar as concepções político-ideológicas que permeiam essas mudanças. A implementação das reformas no campo da Educação Profissional, especialmente a partir da década de 1990, está alinhada com as influências do neoliberalismo, que passaram a guiar as políticas públicas no Brasil. Esse contexto moldou uma formação que visa, sobretudo, a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, priorizando a eficiência econômica em detrimento de uma formação integral e crítica.

De acordo com Kuenzer (2000), a reforma educacional brasileira tem raízes na lógica dualista, uma característica histórica do sistema educacional do país. Desde os primeiros movimentos de industrialização, a educação brasileira foi estruturada para separar o ensino propedêutico, voltado para as elites, do ensino técnico e profissional, destinado às classes trabalhadoras. Essa dualidade reforçou a divisão social do trabalho, orientando a educação para as necessidades imediatas do capital. O Decreto nº 2.208/1997, por exemplo, formalizou essa separação ao estabelecer que a educação técnica e a educação geral deveriam ocorrer de forma concomitante ou subsequente, mas não integrada. Essa medida dificultou a construção de uma formação unitária e omnilateral, perpetuando a segmentação educacional.

Gadotti (2003) ressalta que as reformas dos anos 1990, impulsionadas pelas recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, refletiram um modelo gerencialista de educação, centrado na eficiência e nos resultados. Nesse cenário, a educação passou a ser vista como um investimento econômico, cujo retorno seria medido pela capacidade de inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Essa concepção instrumental da educação se manifesta em currículos organizados para atender às demandas do setor produtivo, focando no desenvolvimento de competências específicas e habilidades técnicas. Tal abordagem

limita a formação dos jovens à aquisição de conhecimentos pragmáticos, desconsiderando a dimensão crítica e cidadã da educação.

Libâneo (2012) aponta que a ênfase na formação técnica, orientada por competências, contribui para uma redução do papel emancipatório da educação. Ao priorizar o treinamento para o trabalho, a escola se distancia de sua função social de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e de formar cidadãos críticos e autônomos. No contexto do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará, isso se reflete na estrutura curricular das escolas tecnológicas, que, conforme relatado, têm como objetivo atender diretamente às necessidades do mercado. Em vez de proporcionar uma formação ampla e que conte com o desenvolvimento das várias dimensões do ser humano, a educação se torna um instrumento de adequação ao mercado de trabalho.

A implementação do Ensino Médio Integrado no Pará reflete, portanto, uma adaptação às reformas neoliberais que caracterizam as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Embora o Decreto nº 5.154/2004, do governo Lula, tenha revogado o Decreto nº 2.208/1997 e proposto a possibilidade de uma integração entre a educação profissional e o ensino médio, essa integração tem sido frequentemente superficial. Em muitos casos, ela se limita a articular a formação técnica com a educação geral, sem romper com a lógica dualista que separa o trabalho intelectual do trabalho manual.

Nesse sentido, Kuenzer (2000) defende que superar essa divisão requer uma formação unitária que integre o conhecimento técnico-científico ao conhecimento humanístico, promovendo o desenvolvimento multilateral do sujeito. Essa perspectiva é essencial para que a educação possa ir além da mera adaptação ao mercado de trabalho, possibilitando que os indivíduos compreendam e transformem as condições sociais em que vivem. No entanto, a implementação do Ensino Médio Integrado no Pará tem encontrado dificuldades para materializar essa visão. A educação profissional ainda é predominantemente orientada para a inserção rápida no mercado, com foco em cursos de curta duração e formação prática, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Gadotti (2003) argumenta que a formação integrada deve contemplar a dimensão do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, de modo a garantir que os estudantes desenvolvam uma compreensão abrangente dos processos sociais e produtivos. Essa abordagem é central para a proposta de uma educação politicamente

orientada para a transformação social, capaz de formar não apenas trabalhadores qualificados, mas também cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

As influências neoliberais nas reformas educacionais, ao priorizarem a eficiência e a competitividade, reforçam uma perspectiva tecnicista e pragmática na educação profissional. Libâneo (2012) aponta que essa tendência se manifesta em currículos que minimizam ou excluem disciplinas formadoras de pensamento crítico, como Filosofia e Sociologia, despolitizando o ensino e orientando-o para atender diretamente às demandas econômicas. Essa abordagem limita o papel da escola na promoção da justiça social e perpetua a segregação educacional e a desigualdade de oportunidades.

Entende-se que a implementação do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará, sob as influências das reformas neoliberais, ilustra os desafios de se promover uma educação que realmente integre os conhecimentos técnico-científicos com uma formação humanística e crítica. A continuidade das reformas inspiradas pela lógica do capital e pelo neogerencialismo mantém a ênfase na formação para o trabalho, mas não necessariamente para a vida. Para avançar, é necessário repensar a organização curricular e os objetivos educacionais, buscando superar a lógica dualista e construir uma educação que conte com o desenvolvimento integral e emancipatório dos jovens trabalhadores.

## 2.2 A didática do EMI: uma possibilidade contra hegemônica

A promulgação da LDB/96 foi um marco para a reestruturação do sistema educacional brasileiro. Essa legislação desencadeou a construção de outras **políticas educacionais** que possibilitaram maior integração entre o ensino médio e a educação profissional, permitindo o estabelecimento das bases para regulamentações futuras, como o Decreto n.<sup>º</sup> 5.154/2004. A LDB não apenas ampliou o escopo das políticas educacionais, mas também sinalizou a necessidade de superar o modelo fragmentado e elitista que havia prevalecido até então.

Dessa forma, a regulamentação da EPT Integrada ao Ensino Médio foi possível a partir do **Decreto n.<sup>º</sup> 5.154/2004**, durante o governo Lula, como parte de uma política educacional voltada para a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação pública. Conforme destacado por Moura (2012), a proposta de Ensino Médio Integrado fundamenta-se em dois sentidos principais de integração:

É ensino médio integrado porque sua elaboração baseia-se no eixo estruturante trabalho, ciência e tecnologia e cultura. Esse é o primeiro sentido de integrado. Essa proposta também integra o trabalho como contexto, ao proporcionar formação profissional específica. Esse é o segundo sentido de integração." (Moura, 2012, p. 57)

A promulgação do Decreto n.<sup>º</sup> 5.154, de 23 de julho de 2004, representa um ponto de inflexão nas políticas educacionais brasileiras, ao regulamentar a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Fundamentado na LDB, este decreto buscava consolidar a articulação entre essas modalidades de ensino, tendo como objetivos centrais a superação da dicotomia entre formação acadêmica e técnica e a promoção de uma educação mais inclusiva e abrangente.

Essa articulação poderia ocorrer de três formas principais:

1. Integrada – oferecida de forma conjunta e unificada em uma única matriz curricular;
2. Concomitante – oferecida paralelamente, em instituições diferentes ou na mesma instituição, mas sem unificação curricular;
3. Subsequente – destinada a estudantes que já haviam concluído o ensino médio.

Embora o Decreto n.<sup>º</sup> 5.154/2004 tenha sido um avanço em termos de políticas públicas, ele também foi alvo de críticas relacionadas à influência de políticas neoliberais na formulação de reformas educacionais. Libâneo (2005) e Kuenzer (2000) argumentam que, ao mesmo tempo em que o Decreto propõe uma formação mais democrática, ele mantém elementos que subordinam a educação profissional às demandas utilitaristas do mercado. Essa subordinação é evidenciada pela priorização de competências instrumentais imediatistas, inerente a estrutura neoliberal à educação do país, e tecnicistas em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Apesar de suas limitações, o Decreto n.<sup>º</sup> 5.154/2004 foi um marco ao inserir o debate sobre a integração curricular na agenda nacional. Ele possibilitou avanços significativos em termos de acesso à educação profissional e tecnológica, mas, ao mesmo tempo, revelou os desafios estruturais e políticos que ainda precisam ser enfrentados para que o ensino médio integrado se torne uma realidade em todo o Brasil.

Ressalta-se que para a efetivação da implementação desse modelo requer:

- Políticas públicas consistentes que promovam a articulação curricular efetiva e uma formação que ultrapasse a lógica técnica;
- Formação inicial e continuada de professores, capaz de prepará-los para atuar em uma matriz curricular integrada;
- Investimentos na infraestrutura das escolas, especialmente na rede pública estadual, para garantir a universalização do acesso e a qualidade do ensino.

Embora o projeto de Ensino Médio Integrado, regulamentado pelo Decreto n.<sup>º</sup> 5.154/2004, tenha sido concebido como um avanço no sentido de promover uma formação mais ampla e inclusiva, sua implementação prática evidencia limitações que restringem seu potencial transformador. Essas críticas se concentram principalmente em três aspectos: a fragmentação curricular, a influência do mercado na definição das políticas educacionais e as desigualdades estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro.

Costa (2012) apud Araujo e Frigotto (2015) afirmam que:

[...] o EMI não foi compreendido como projeto político-pedagógico que se compromete com a formação ampla dos indivíduos. Em geral, o ensino integrado tem sido compreendido apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem relevar ao conteúdo ético-político transformador da proposta ou da materialidade de sua operacionalização.

O projeto do EMI não deve ser constituído por meio de uma proposta reducionista de alterações curriculares, contudo, deve permitir a contextualização e análise da realidade do ser humano em sua totalidade, almejando uma formação ampla e emancipatória.

Historicamente, a EPT no Brasil tem refletido as tensões sociais e econômicas do país. A partir do início do século XX, observa-se uma intensificação da dualidade educacional marcada pela separação entre o ensino acadêmico, destinado às elites, e o ensino técnico, voltado para a formação de mão de obra para as classes populares. Essa configuração reproduz desigualdades e limita o acesso a uma formação integral, capaz de promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões (Frigotto, 2005).

Com objetivo de enfrentamento de políticas educacionais tecnicistas, ancoradas na fragmentação, o projeto de **ensino com base na integração** destaca-

se como o mais ambicioso e inovador, ao propor um currículo unificado e articulado às dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, rompendo com a tradicional fragmentação entre ensino propedêutico e técnico (Moura, 2012).

O projeto de EMI, fundamenta-se em princípios que remetem à ideia de **politecnia**, ou seja, a articulação entre diferentes campos do saber, os quais apresentem o compromisso ético-político de formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Segundo Saviani (2007), a politecnia implica superar a lógica instrumentalista que reduz a educação técnica à mera capacitação para o mercado, priorizando, em vez disso, uma formação omnilateral, que contemple as múltiplas dimensões da formação do ser humano.

A politecnia, enquanto conceito-chave de referência do EMI, propõe a superação do ensino tecnicista o qual historicamente fragmentou a formação intelectual da prática produtiva. Essa ideia sustenta que o trabalho não deve ser apenas um fim em si mesmo, mas um meio de promover o desenvolvimento crítico e a emancipação social dos indivíduos.

Nesse sentido, a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura é vista como um eixo estruturante para a educação profissional no ensino médio. Essa visão reflete uma tentativa de alinhar a EPT às demandas contemporâneas, sem perder de vista a formação emancipadora, a construção da cidadania e a autonomia da classe trabalhadora (Saviani, 2007).

De acordo com Araujo e Frigotto (2015) o projeto de ensino integrado é um projeto de formação emancipatória da classe trabalhadora, projeto esse que possui como inspiração a escola unitária de Gramsci.

O ensino integrado aqui é reconhecido como proposta de educação com inspiração na ideia gramsciana de escola unitária, mas que não se confunde com ela já que seus limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea (Araujo e Frigotto, 2015, p. 66).

Contudo, a implementação de um currículo integrado enfrenta desafios e limitações significativas. Conforme apontado por Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), a integração, na prática, muitas vezes se limitou a uma justaposição de conteúdos acadêmicos e técnicos, sem que houvesse uma verdadeira articulação entre eles. Essa fragmentação não apenas inviabiliza a formação integral proposta pelo decreto,

mas também reforça a histórica dualidade educacional. A efetivação dessa integração, para além de um discurso teórico, requer a superação de desafios históricos e estruturais. Segundo Moura (2012):

Para que a integração entre a educação profissional e o ensino médio [...] possa alcançar as salas de aula das escolas públicas brasileiras na perspectiva da universalização do acesso e da conclusão da educação básica, com qualidade socialmente referenciada, é fundamental que as ações desencadeadas sejam orientadas por um regime de coordenação e mútua cooperação entre as esferas públicas em vários níveis. (Moura, 2012, p. 69)

Frigotto (2005) enfatiza que a educação com base na integração deveria ser uma ferramenta de transformação social, mas, nas mãos de políticas neoliberais, pode tornar-se um mecanismo para a reprodução das desigualdades. O ensino baseado na integração, enquanto um projeto de formação emancipadora, está comprometido com a transformação de vida da classe trabalhadora.

Contudo, a ênfase no utilitarismo e no imediatismo da empregabilidade do trabalhador, volta-se à formação de mão de obra útil ao mercado, embora relevante, não é suficiente para promover a autonomia e o pensamento crítico necessários à cidadania ativa.

Segundo Moura (2012), a plena integração entre ensino médio e educação profissional deve ser orientada por uma perspectiva crítica e transformadora, que considere as especificidades regionais e culturais do Brasil, ao mesmo tempo em que enfrente as desigualdades estruturais que marcam o sistema educacional do país.

O projeto de EMI fundamenta-se em uma abordagem que busca integrar conhecimentos gerais e técnicos de forma a promover o desenvolvimento mais intenso possível dos estudantes. Essa proposta está alinhada aos princípios da politecnia, a qual defende a unificação entre diferentes saberes, e da formação omnilateral, que visa a ampliação das capacidades humanas em suas dimensões intelectual, cultural, social e técnica.

Dessa forma, o projeto de um ensino integrado faz critica a fragmentação curricular tradicional e tecnicista e propõem um currículo integrado que responda às demandas da sociedade e do mundo do trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Apesar das intenções democráticas e inclusivas que embasam esse projeto, a implementação do EMI enfrenta desafios estruturais e conceituais. Moura (2012) e Libâneo (2005) destacam que, na prática, a integração curricular frequentemente é

realizada de maneira superficial, com disciplinas gerais e técnicas sendo ministradas de forma paralela, porém, isoladas. Essa fragmentação impede que os estudantes tenham acesso a uma formação realmente integrada e comprometida com a transformação de sua realidade.

Araujo e Frigotto (2015) defendem que o compromisso docente com a formação emancipadora dos sujeitos, alinhado às raízes de uma pedagógica Histórico-Crítica, é uma das variáveis mais importantes para o processo de implementação do ensino integrado.

A Pedagogia das Competências, que assumiu centralidade, nas formulações educacionais oficiais na década de 1990, inspirada na Filosofia Pragmática, tinha na utilidade prática o critério para a definição e a organização dos conteúdos formativos Araujo e Frigotto (2015, p. 68).

Subordinar políticas públicas às demandas do mercado limita a possibilidade de uma formação crítica e emancipatória. Ao priorizar competências instrumentais e específicas, em detrimento de uma formação mais abrangente, essas políticas compromete a função do projeto de Ensino Médio Integrado, que deveria promover uma formação que contemple tanto as dimensões humanas quanto as sociais (Frigotto, 2005).

Parafraseando Araujo e Frigotto (2015), é importante compreender que somente a posição ética-política e ideológica dos docentes não será suficiente para efetivar o projeto de ensino integrado se a escola não possui recursos reais para sua implementação. Para isso, é necessário que a construção de políticas públicas orientadas por uma perspectiva de unidade e não dicotômica, com objetivo de valorizar a formação integral dos indivíduos e enfrentar as desigualdades estruturais do sistema educacional.

Além disso, o EMI apresenta **desafios à sua implementação**. Por isso, sustenta-se a ideia de ampliar a formação continuada de professores e combater políticas públicas neoliberais as quais limitam o investimento de recursos da infraestrutura das escolas, fragmentam o currículo e diluem a oferta de conhecimento científico na escola.

A dificuldade em efetivar a integração curricular na modalidade do EMI, como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), onde algumas instituições limitaram-se a organizar currículos que apresentem disciplinas técnicas e gerais de forma paralela,

sem uma verdadeira integração entre elas. O que ocorre na prática é uma justaposição, o que reflete uma compreensão limitada da integração, transformando o modelo em uma adaptação de técnicas das matrizes curriculares tradicionais e tecnicistas.

O desafio da integração não é apenas um problema pedagógico; ela compromete o objetivo central do projeto de ensino integrado, que é proporcionar ao estudante uma formação crítica e contextualizada, capaz de relacionar os saberes adquiridos às realidades do mundo do trabalho e da sociedade.

Para Moura (2012), a integração requer um planejamento curricular que não apenas combine diferentes disciplinas, mas que também estabeleça conexões entre os saberes e as práticas sociais, permitindo que os estudantes compreendam as inter-relações entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho.

Essa dificuldade na sua implementação é reflexo do aprofundamento das políticas neoliberais as quais têm moldado as reformas educacionais no Brasil nas últimas décadas. Como destacam Libâneo (2005) e Kuenzer (2000), as reformas educacionais frequentemente enfatizam a formação de competências instrumentais e específicas, voltadas para a empregabilidade imediata do jovem trabalhador, em detrimento de uma formação mais ampla e emancipatória.

Essa lógica mercantilista é particularmente evidente no contexto da educação profissional, onde a formação técnica é muitas vezes direcionada para atender às necessidades imediatas do setor produtivo, sem considerar o desenvolvimento integral dos estudantes. No caso do Ensino Médio Integrado, essa orientação reforça a visão de que a escola deve preparar os jovens exclusivamente para o mercado de trabalho, deixando em segundo plano a formação crítica e a construção da cidadania.

Apesar das limitações apontadas, o projeto de EMI apresenta potenciais transformadores que não devem ser negligenciados. Ele é uma modalidade poderosa para a democratização do ensino e a promoção de uma formação mais abrangente e crítica. No entanto, sua efetividade depende de uma abordagem que supere as barreiras estruturais, valorize as práticas pedagógicas inovadoras e fortaleça o papel da educação na construção da cidadania e na redução das desigualdades sociais.

Além dos desafios conceituais, o projeto de ensino integrado enfrenta **barreiras estruturais** significativas. As desigualdades limitam o alcance desse projeto de ensino integrado, enraízam um acesso desigual dos conhecimentos científicos, fazendo com que a dualidade se perpetue e aprofunde a exclusão educacional. Como observa

Saviani (2007), a universalização do acesso à educação de qualidade só será possível com investimentos maciços em infraestrutura, formação docente e políticas públicas que garantam condições igualitárias de ensino em todo o território nacional.

Para **enfrentar as limitações do ensino integrado**, os autores clássicos (marxistas) orientam adotar uma abordagem crítica e transformadora, a qual permita ir além das adaptações técnicas e enfrente as causas estruturais dos problemas. Isso inclui repensar a função social da escola no contexto das políticas neoliberais e resgatar o compromisso com uma formação que promova a emancipação social e a cidadania.

Araujo e Frigotto (2015) problematizam que para superar barreiras da implementação do projeto de ensino integrado é necessário superar a fragmentação curricular e buscar estratégias para que o currículo assuma um caráter de. Enfatizam, ainda, que o compromisso ético-político do professor é um fato relevante para o enfrentamento das barreiras da implementação.

O Estado desempenha um papel central na consolidação do EMI. A implementação efetiva desse modelo requer investimentos contínuos em infraestrutura, especialmente nas escolas públicas situadas em áreas periféricas e rurais. É essencial que as políticas públicas sejam orientadas por uma perspectiva de inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Dessa forma, o financiamento adequado é indispensável para viabilizar projetos pedagógicos que articulem ciência, tecnologia, trabalho e cultura de forma significativa. Como afirma Costa (2012, p. 38) *apud* Araujo e Frigotto (2015, p. 65):

Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos.

A adoção de práticas pedagógicas que superem a pedagogias neoliberais é um caminho para potencializar o enfrentamento dos desafios apresentados no EMI. Araujo e Frigotto (2015, p. 69) abordam três princípios que eles denominam como orientadores para organização de um currículo na perspectiva da integração, são eles:

“[...] a contextualização, a interdisciplinaridade e, por fim, o compromisso com a transformação social.”

- **Contextualização:** desenvolver o ensino a partir realidade do jovem trabalhador que está em sala de aula;
- **Interdisciplinaridade:** significa proporcionar o trabalho pedagógico interdisciplinar permite a compreensão das disciplinas na sua ‘totalidade dinâmica’ em busca de um objetivo único formar para emancipação;
- **Compromisso com a transformação social:** é orientado que os conteúdos sejam escolhidos sem sentido prático utilitário subordinado às demandas do mercado de trabalho.

O EMI tem o potencial de ser um instrumento de emancipação social. Ao articular conhecimentos gerais e técnicos em uma perspectiva crítica, ele promove não apenas a preparação para o mercado de trabalho, mas também a formação de sujeitos autônomos, conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos. Esse é o verdadeiro sentido da integração: oferecer uma educação que transcenda a lógica instrumentalista e utilitarista, visando contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais.

A implementação do EMI é marcada por profundas desigualdades regionais, que refletem as condições socioeconômicas do país. No Estado do Pará o EMI apresenta peculiaridades, principalmente no âmbito das escolas da Rede Estadual de ensino. Por isso, a seção seguinte apresentará ao leitor essas especificidades

## **2.3 O Ensino Médio Integrado no estado do Pará**

Ressalta-se que há uma escassez de documentos e bibliografias que retratem as especificidades do histórico EPT, bem como, a apresentação atual desta modalidade no estado paraense.

Por isso, o levantamento bibliográfico e documental para construir esta seção da pesquisa teve como base o livro “*Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública*” (Pará, 2009), organizado pela Secretaria de Estado e Educação do Pará (SEDUC), é resultado das discussões acerca da última etapa da educação básica, visando a construção e implementação de um projeto contra hegemônico de EMI nas escolas da Rede Estadual. Foi utilizado, também, a obra de Araujo [et al] (2007) denominado “A Educação Profissional no Pará; os Relatórios de Gestão da Secretaria

de Estado e Educação (SEDUC) e Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica (SECTET) dos anos de 2021 e 2022; bem como, a Lei nº 9.104/2020.

A constituição do EM no Pará é marcado pela presença de sua organização educacional dualista, que reflete não apenas as **características históricas** do sistema educacional brasileiro, mas também as dinâmicas administrativas específicas do estado.

Entre os séculos XIX até meados do século XX o estado paraense constituía-se com uma economia de base extrativista (período da borracha), nesse período denominado de Belle Époque Paraense, observa-se uma intensificação do processo migratório das pessoas do campo para cidade em busca das oportunidades apresentadas nesse período.

Esse processo migratório desencadeou um aumento demográfico na capital paraense, surgindo, com isso novas atividades profissionais inerentes aos centros urbanos. No âmbito educacional, nesse mesmo período, houve um crescimento na construção de escolas no estado do Pará, com suas estruturas monumentais. Beckamann (2002) *apud* Araujo (2007, p. 54) indicam os monumentos educacionais construídos nesse período: “[...] os quais são exemplos marcantes os Institutos Gentil Bittencourt, Lauro Sodré e Paes de Carvalho”.

Araujo [et al] (2007) enfatiza que a EP se desenvolve no estado do Pará com as mesmas marcas apresentadas pela EP no território nacional, a qual destinava-se à classe trabalhadora e jovens em situação de vulnerabilidade social e econômica, com foco assistencialista, subordinada às demandas econômicas: “[...] aos jovens em situação de risco, órfãos, desamparados e miseráveis” (Araujo [et al], 2007, p. 54-55).

Os autores relatam que é a partir de 1842 que se inicia a institucionalização do ensino de ofícios no Pará. As companhias de artífices transformam-se sem institutos, contudo, ainda enraizados nos objetivos assistencialistas e preconceituosos.

Com a intensificação do processo de industrialização, a partir da década de 1870, o Estado propõem adequações necessárias para o processo formação de mão-de-obra profissional, institutos de formação de trabalhadores artesanais crescem paralelo ao desenvolvimento de instituições de formação profissional para a indústria (Araujo [et al], 2007).

A partir de 1909 houve um intenso processo de institucionalização da EP com a construção de 19 escolas de Aprendizes e Artífices no país. Essas instituições

destinava-se a formação de ‘operários e contramestres’ para atender as necessidades de mão-de-obra útil, a qual seria absorvida pelo mercado(Araujo [et al], 2007). Apesar do desenvolvimento econômico, a formação profissional ainda está subordinada às demandas e necessidades econômicas da região.

A partir de 1937 as mudanças de nomenclatura e formas de acesso foram sendo apresentadas e as Escolas de Aprendizes e Artífices do Pará passa a denominar-se de “Liceu Industrial do Pará”. Em 1940, passam a ser aplicados testes como instrumento para o ingresso de alunos nessas instituições. (Araujo [et al], 2007). Apesar de apresentarem mudanças técnicas significativas, o objetivo da formação técnica ainda se mantinha subordinada aos interesses dos polos industriais.

Em 1942 os Liceus passam a chamar-se de Escola Industrial de Belém e, a partir de 1966 inicia-se uma ideia primitiva do que é o EM na atualidade, onde os Liceus passam a serem denominados de Escola Industrial Federal do Pará (EIFPA), a qual ofertava a formação de ensino profissional de 2º ciclo. Em 1968 a EIFPA passa a se chamar de Escola Técnica Federal do Pará (Araujo [et al], 2007).

Em 1971 é promulgada a Lei nº5.692/71, a qual dá início na formação profissional compulsória, como já foi apresentado no início deste capítulo, a partir do resgate histórico das regulamentações para educação profissional. A partir desse momento histórico, há o surgimento de outras instituições que cresciam paralela às escolas técnicas como o Sistema S e as Escolas Salesianas.

Com a criação das Escolas Técnicas Federais a Educação Profissional já não era destinada aos jovens em vulnerabilidade social e econômica, mas sim às pessoas de classe social elevada. Em 1994 essas Escolas Técnicas Federais passam a denominar-se de Centro Educacional Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases permite a ampliação do debate sobre a Educação a Educação. Contudo o desenvolvimento desta modalidade tem um impacto negativo com a promulgação do Decreto nº 2.208/97, o qual retoma a subordinação da formação profissional à demandas econômicas, além disso, reforça a formação por competências e habilidades úteis ao setor econômico.

Com isso, até o ano de 2003 a EP no estado do Pará caminhava de forma independente da educação básica, impeditivo para a implementação de uma formação integral dos sujeitos, dessa forma, seguia o perfil da EP no território nacional.

A promulgação do Decreto nº 5.154/2004 traz consigo a possibilidade de articulação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, um marco histórico para esta modalidade. No Pará, a SEDUC assume a responsabilidade de construir um plano de enfrentamento e “superação” da educação tecnicista, fragmentada e preconceituosa, historicamente enraizada no território nacional, bem como no estado do Pará.

O Projeto de EMI está vigente até a atualidade no Estado do Pará, onde, teoricamente, há uma formação profissional integrada a educação básica, tendo em vista que a contrarreforma do EM apresenta riscos e impõem limites significativos para a implementação de uma formação integrada, por meio da proposta de um ensino fragmentado, dicotômico e reducionista; o qual diverge ideologicamente de um projeto de formação inteira e emancipadora, com inspiração gramsciana.

Essa dualidade manifesta-se na segregação entre a SEDUC, responsável pela gestão das escolas de ensino médio regular, e a SECTET, que administra as escolas tecnológicas da rede pública. Essa divisão, além de evidenciar uma separação institucional, acentua as dificuldades para a implementação de políticas educacionais integradas, especialmente no que diz respeito à articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

No âmbito da SECTET, as escolas tecnológicas atuam em modalidades variadas, incluindo o Ensino Médio Integrado, o Concomitante, o Subsequente e o Projeja. Essas ofertas, de acordo com o Relatório de Gestão de 2022, atendem a uma rede que engloba 16.790 alunos distribuídos em 246 cursos e 35 unidades escolares. Apesar da relevância numérica, o relatório revela um foco predominante nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que são programas de curta duração voltados para a capacitação profissional imediata, com o objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho. Essa priorização reflete uma tendência que subordina a educação profissional às necessidades econômicas do estado, muitas vezes em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

A dualidade organizacional entre Seduc e SECTET contribui para a manutenção de uma lógica de separação entre ensino técnico e ensino acadêmico, dificultando a construção de um currículo integrado e a efetivação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento omnilateral dos estudantes. Essa fragmentação institucional, associada às desigualdades regionais e à precariedade

estrutural de muitas escolas, configura-se como um dos principais desafios para a implementação do Ensino Médio Integrado no estado.

O panorama educacional do Pará, conforme descrito nos relatórios da SECTET, destaca um sistema que, embora busque atender a uma diversidade de públicos, prioriza práticas voltadas à formação técnica instrumental. Essa abordagem se manifesta, sobretudo, na ênfase dada aos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que são oferecidos como programas de curta duração com o objetivo principal de atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Enquanto o Ensino Médio Integrado figura como uma das modalidades disponíveis, sua implementação efetiva carece de maior detalhamento e aprofundamento nas políticas públicas estaduais.

A escolha por priorizar os cursos FIC não é isolada, mas reflete uma lógica educacional que responde predominantemente às demandas produtivas. Segundo Araujo (2014), a educação profissional frequentemente é concebida como um mecanismo para atender às necessidades do setor produtivo, mobilizando o que o autor denomina “saber útil”, em detrimento de uma formação que contemple dimensões críticas, culturais e sociais. No caso do Pará, isso pode ser observado na própria estrutura dos relatórios da SECTET, que, ao detalhar as metas do programa de Educação Profissional e Tecnológica, incluem objetivos como “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (Pará, 2022, p. 53).

Embora o atendimento às demandas do mercado de trabalho seja importante, ele não deve ser o único parâmetro para a formulação das políticas de educação profissional. A subordinação das políticas educacionais a uma lógica economicista compromete o potencial transformador do Ensino Médio Integrado, que deveria articular diferentes dimensões do conhecimento – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa limitação é amplificada pela falta de articulação entre as secretarias estaduais responsáveis pela gestão das modalidades de ensino, o que resulta em uma implementação fragmentada e desconexa.

Outro ponto crítico é a ausência de um planejamento pedagógico que valorize a integração efetiva entre os componentes curriculares técnicos e acadêmicos. Apesar de os documentos oficiais mencionarem a modalidade integrada como parte central da oferta da rede tecnológica, o foco desproporcional nos cursos FIC aponta para uma

visão reduzida do papel da educação profissional, restrita à qualificação para o mercado. Como observa Moura (2012), a integração requer mais do que a justaposição de conteúdos; ela demanda um currículo planejado para estabelecer conexões significativas entre os saberes, promovendo uma formação que vá além da execução técnica.

A análise dos relatórios da SECTET evidencia que, embora o estado do Pará tenha avançado na ampliação das ofertas de educação profissional, a modalidade integrada ainda enfrenta desafios significativos para alcançar seu potencial. Esses desafios incluem a falta de um alinhamento estratégico entre os objetivos do Ensino Médio Integrado e as práticas pedagógicas adotadas, bem como a necessidade de maior investimento em infraestrutura, formação docente e planejamento curricular que contemple uma visão integrada e transformadora da educação.

A implementação do Ensino Médio Integrado no estado do Pará reflete uma problemática histórica do sistema educacional brasileiro: a dualidade educacional. Essa lógica, como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), separa a formação técnica, destinada às classes populares, da formação acadêmica, tradicionalmente voltada às elites. No contexto paraense, essa dualidade é intensificada pela segregação administrativa entre a Seduc e a SECTET, que, ao invés de promover a integração, reforça a separação estrutural entre ensino regular e educação profissional.

O modelo de Educação Profissional Integrada, embora regulamentado pelo Decreto n.º 5.154/2004 com o objetivo de articular diferentes dimensões do conhecimento, ainda não conseguiu romper com essa lógica. A oferta de ensino médio integrado em escolas tecnológicas tende a atender predominantemente jovens das classes trabalhadoras, enquanto as escolas de ensino médio regular, organizadas pela Seduc, continuam centradas em uma formação propedêutica, com maior foco na preparação para o ingresso no ensino superior.

Outro elemento que perpetua essa dualidade é a influência de instituições como o **Sistema S** e as parcerias público-privadas na oferta de educação profissional. Essas instituições, embora desempenhem um papel importante na formação técnica, muitas vezes operam com foco exclusivo nas demandas do mercado, o que reforça a visão instrumentalista da educação profissional. No caso do Pará, essa lógica é evidenciada pela predominância de cursos voltados para qualificação rápida, como os FIC, em detrimento de uma formação integrada e ampla.

A dualidade educacional também se manifesta nas desigualdades de acesso e qualidade entre diferentes regiões do estado. As escolas localizadas em áreas urbanas centrais tendem a contar com infraestrutura mais adequada e maior disponibilidade de recursos pedagógicos, enquanto as escolas das regiões periféricas e rurais enfrentam condições precárias. Essas desigualdades estruturais não apenas limitam a implementação do Ensino Médio Integrado, mas também perpetuam a exclusão educacional e social.

Embora a proposta do Ensino Médio Integrado seja potencialmente transformadora, sua implementação prática no Pará revela como as dinâmicas históricas e estruturais continuam a moldar o sistema educacional. Superar essa dualidade exige não apenas mudanças administrativas e curriculares, mas também um esforço político para combater as desigualdades e garantir que a educação profissional seja verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Para que o Ensino Médio Integrado no estado do Pará possa cumprir sua função social de promover uma formação crítica e abrangente, é fundamental superar as limitações que atualmente restringem sua implementação. Uma das principais demandas é a reorganização do sistema educacional estadual, buscando uma articulação mais efetiva entre Seduc e SECTET. Essa coordenação administrativa é indispensável para a criação de políticas conjuntas que contemplem a integração curricular e a valorização de práticas pedagógicas inovadoras.

### **3. O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA MEDIDA PROVISÓRIA nº 746/2016, LEI nº13.415/2017 ATÉ OS DIAS ATUAIS**

Para a construção deste estudo realizamos, inicialmente, a revisão da literatura na Plataforma Sucupira (Capes), com o objetivo de identificar e analisar o que as pesquisas, no período de 2017 até os dias atuais, dispõem sobre o objeto analisado nesta dissertação. Para iniciar o levantamento, selecionamos as seguintes palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Itinerários Formativos.

Encontramos um total de 197 (cento e noventa e sete) estudos com a palavra-chave *Ensino Médio Integrado e a Reforma do Ensino Médio*, entre teses e dissertações defendidas no período de 2017 a 2023. Dentre esses textos, encontram-se temas que não estavam inseridos nas categorias teóricas do nosso objeto de estudo. Portanto, estes textos não foram selecionados para compor o quadro teórico de análise.

A partir da análise inicial dos títulos do trabalho foram selecionados textos que discutiam a Reforma do Ensino Médio e/ou o Ensino Médio Integrado, uma vez que essas são temáticas centrais neste trabalho. Dessa forma, selecionamos 33 (trinta e três) textos para compor o quadro<sup>7</sup> de análise teórica desta seção.

Além dessa primeira pesquisa, iniciamos outra seleção de textos a partir da palavra-chave *Reforma do Ensino Médio e os itinerários formativos*, ao que encontramos um total de 22 (vinte e dois) textos.

Encontramos, ainda, apenas 3 (três) textos quando da busca da palavra-chave *EMI e os itinerários formativos*.

Para a análise inicial, foram lidos o resumo, a introdução e a conclusão desses trabalhos, tendo em vista a busca de informações sobre seus respectivos objetos de pesquisa, objetivos e resultados. Dessa forma, é possível a identificação do que já foi pesquisado a respeito do nosso objeto: “Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no contexto da Reforma do Ensino Médio”, bem como as lacunas de pesquisa sobre o objeto supracitado. Posto que, de acordo com Echer (2001): “A partir da revisão da literatura poderemos ter ideia do que já foi e do que ainda necessita ser pesquisado.” (p. 7)

---

7 Quadro disponível no Apêndice A desta dissertação.

Para a seleção dos textos, seguimos dois critérios: a) textos defendidos a partir de 2017 até os dias atuais, tendo em vista o período inicial da discussão sobre a Reforma do Ensino Médio. Dessa forma, serão excluídos textos defendidos anteriormente ao período estipulado, bem como; b) textos com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como objeto de estudo.

A partir dessa seleção, temos o Quadro 01, denominado “Relação Geral de Teses e Dissertações defendidas no período de 2017 até os dias atuais”, o qual encontra-se no Apêndice A deste trabalho. Nele constam os textos que desenvolvem discussão sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a nova Reforma do Ensino Médio.

Alencar (2020), em sua pesquisa, apresenta que, assim como ocorreu com o Decreto 5154, o projeto de lei 6.840/2016 foi constituído com objetivos na perspectiva contra-hegemônica, propondo uma reformulação do Ensino Médio no Brasil. Contudo, com a intensificação da lógica neoliberal o projeto foi diluído para atender as demandas do capital. Grupos distintos iniciam a discussão sobre a última etapa da educação básica, são eles: O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, constituído por dez entidades que se opuseram a proposta de um EM diluído, por outro lado, discutia as alterações para esta etapa, o Movimento pela Base Nacional Comum, movimento este que propunha a celeridade na criação de um Base Comum Curricular para a Educação Básica.

Em meio a essa discussão sobre o PL que apresentava as alterações para o ensino médio, iniciava-se a construção da Base Nacional Comum Curricular, que foi interrompida com golpe do impeachment de Dilma Rousseff. A época, o então ministro da Educação leva PL à câmara dos deputados para votação, por meio da MP nº746/2016, sendo votado abruptamente pela sua maioria, passando a regulamentar as alterações desta etapa de ensino,

A proposta implementada para o EMI, regulamentada por meio do Decreto 5.154/2004 permite uma formação por meio da “[...]integração curricular com base no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia não comporta o fatiamento o currículo em áreas ou ênfases, pois esta estrutura levaria à privação do acesso ao conhecimento bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas” (p. 69).

A BNCC aprofunda a segmentação curricular para o ensino médio integrado quando orienta a constituição de um currículo fragmentado e segmentado por meio da constituição dos itinerários formativos.

A dissertação de Santos (2021) discute as implicações da Lei nº 13.415/2017 para a última etapa da educação básica no Brasil, situando-a no contexto das reformas educacionais contemporâneas e do avanço da lógica neoliberal. O autor argumenta que, sob o pretexto de modernização e flexibilização curricular, a reforma transfere para os estudantes a responsabilidade pela escolha de trajetórias educacionais, ignorando as desigualdades estruturais que limitam o acesso à educação de qualidade para grande parte da população (Santos, 2021).

O texto destaca que a introdução dos itinerários formativos intensifica a fragmentação curricular, ao reduzir a carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e priorizar disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de áreas humanísticas e culturais. Essa abordagem evidencia a prevalência de uma educação tecnicista, que atende às demandas do mercado de trabalho em detrimento da formação integral e crítica dos estudantes. Nesse sentido, o autor pontua que a reforma reforça a dualidade educacional, característica histórica do sistema brasileiro, ao direcionar as classes populares para itinerários de formação técnica e instrumental, enquanto as elites continuam tendo acesso a uma educação ampla e propedêutica (Santos, 2021).

O autor também analisa como a reforma compromete a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI), regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004, que buscava articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia de maneira indissociável. Ao fragmentar o currículo em itinerários, a reforma esvazia o potencial emancipatório do EMI e reforça a lógica de subordinação da educação às demandas do mercado, desconsiderando o papel da escola como espaço de formação cidadã e crítica (Santos, 2021).

A dissertação conclui que a Lei nº 13.415/2017 representa um retrocesso na luta por uma educação inclusiva e democrática, ao aprofundar as desigualdades educacionais e limitar as possibilidades de formação integral dos estudantes. Para o autor, é fundamental que as políticas educacionais sejam repensadas, priorizando a articulação entre saberes e garantindo o direito à educação de qualidade para todos.

Alves (2022) analisa os impactos da Reforma do Ensino Médio sob a perspectiva da intensificação das políticas neoliberais e seus efeitos sobre a estrutura

curricular e as práticas pedagógicas. A autora argumenta que a Lei nº 13.415/2017 promove uma reorganização do currículo que atende às demandas econômicas, em detrimento da formação integral dos estudantes, priorizando itinerários formativos que segmentam o ensino e reforçam desigualdades estruturais já existentes (Alves, 2022).

A autora ressalta que a reforma compromete a proposta de integração curricular defendida pelo Ensino Médio Integrado (EMI), ao desarticular os componentes técnicos e científicos do currículo e enfraquecer a relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Nesse sentido, Alves (2022) destaca que a fragmentação curricular impõe pelos itinerários formativos limita o acesso dos estudantes a uma educação ampla e crítica, reforçando a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro. A reforma, ao reduzir a carga horária da BNCC e priorizar disciplinas específicas, promove uma formação "líquida" e superficial, que prejudica a continuidade dos estudos e o desenvolvimento de habilidades críticas e cidadãs.

Além disso, Alves (2022) explora os impactos da reforma sobre os professores, que enfrentam desafios relacionados à falta de formação continuada e à precarização das condições de trabalho. A implementação dos itinerários formativos, segundo a autora, ocorreu sem planejamento adequado, sobrecarregando os docentes e dificultando a adaptação das escolas às novas demandas. Esse cenário agrava as desigualdades entre as redes públicas e privadas de ensino, já que as instituições privadas possuem maior capacidade de oferecer itinerários diversificados e de qualidade.

Por fim, a autora destaca que a reforma reforça a lógica neoliberal ao transferir para os indivíduos a responsabilidade pela escolha de itinerários educacionais, ignorando as limitações estruturais que condicionam essas escolhas. Alves conclui que a Lei nº 13.415/2017 representa uma ameaça à democratização do acesso à educação e ao desenvolvimento de uma formação integral, e propõe a necessidade de políticas públicas que garantam equidade e inclusão no sistema educacional.

Gomides (2022) explora os impactos da reforma educacional consolidada pela Lei nº 13.415/2017 a partir de uma análise crítica, abordando os desafios impostos ao Ensino Médio Integrado (EMI). A autora contextualiza a reforma como parte de um movimento mais amplo de ajustes neoliberais, que busca alinhar as políticas educacionais às demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, aponta que a

reforma, ao priorizar itinerários formativos e flexibilizar o currículo, desconfigura a proposta de integração defendida pelo Decreto nº 5.154/2004.

A autora enfatiza que a introdução dos itinerários formativos fragmenta o currículo, reduzindo a carga horária destinada a disciplinas humanísticas e científicas, essenciais para uma formação crítica e cidadã. Essa mudança compromete a proposta de articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, que é central ao EMI. Gomides (2022) destaca que a reforma aprofunda a dualidade educacional no Brasil, ao restringir o acesso das classes populares a uma educação ampla e diversificada, enquanto as elites continuam usufruindo de um currículo mais abrangente.

Outro ponto levantado pela autora é a ausência de investimentos para a implementação efetiva da reforma. Segundo Gomides (2022), a falta de infraestrutura nas escolas públicas e a escassez de professores qualificados para atender às novas demandas curriculares são fatores que limitam a eficácia da reforma e ampliam as desigualdades educacionais. Além disso, a flexibilização curricular transfere para os estudantes e suas famílias a responsabilidade por escolhas educacionais que muitas vezes estão condicionadas por fatores estruturais, como a oferta limitada de itinerários em escolas públicas.

A autora conclui que a reforma educacional, ao desarticular a proposta do EMI e reforçar uma lógica tecnicista e instrumental, compromete o potencial transformador da educação. Gomides defende a necessidade de políticas públicas que priorizem a inclusão, a equidade e a formação integral, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Freitas (2022) analisa as implicações da Reforma do Ensino Médio com um enfoque na flexibilização curricular e suas consequências para a formação dos estudantes. Freitas (2022) argumenta que a reforma reflete a intensificação da lógica neoliberal, ao alinhar a educação às exigências do mercado de trabalho e reduzir a escola pública a um espaço de formação técnica e instrumental. A introdução dos itinerários formativos, nesse contexto, é apresentada como uma estratégia que desconsidera as necessidades educacionais amplas e diversificadas da população.

Além disso, o autor discute como a reforma impacta negativamente o Ensino Médio Integrado (EMI), desarticulando sua proposta de integração curricular. Ao priorizar competências específicas e segmentar o currículo, a reforma compromete a formação integral dos estudantes, que deveriam ser preparados tanto para o mercado

de trabalho quanto para o exercício pleno da cidadania. A flexibilização curricular, segundo o autor, não considera as desigualdades estruturais que limitam o acesso de grande parte dos estudantes a itinerários formativos diversificados.

Além disso, Freitas (2022) ressalta que a implementação da reforma ocorreu de maneira apressada, sem a devida preparação das escolas e dos professores. Essa falta de planejamento ampliou os desafios enfrentados pelas redes públicas de ensino, especialmente em regiões periféricas e rurais, onde a infraestrutura é insuficiente para atender às novas demandas curriculares. O autor também critica a redução da carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfraquece disciplinas humanísticas e científicas em favor de uma formação tecnicista.

Freitas conclui que a reforma aprofunda as desigualdades educacionais e promete o papel da escola como um espaço de emancipação social. Ele defende a necessidade de um modelo educacional que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia de maneira integrada, garantindo uma formação ampla e inclusiva para todos os estudantes.

Os impactos da Reforma do Ensino Médio são abordados por Cavalcanti (2022), destacando a prevalência da lógica neoliberal na estruturação das políticas educacionais. O autor aponta que a Lei nº 13.415/2017 promoveu uma ruptura com a perspectiva integrada defendida pelo Ensino Médio Integrado (EMI), ao fragmentar o currículo em itinerários formativos, priorizando a formação técnica e instrumental em detrimento de uma educação cidadã (Cavalcanti, 2022).

Cavalcanti (2022) argumenta que a reforma reforça a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro, destinando às classes populares itinerários que limitam a formação integral e relegam conteúdos críticos e culturais ao segundo plano. A flexibilização curricular, segundo o autor, transfere para os estudantes a responsabilidade pela escolha de suas trajetórias educacionais, desconsiderando as desigualdades estruturais que restringem a oferta diversificada de itinerários em escolas públicas, especialmente nas regiões periféricas e rurais.

Outro aspecto discutido é a redução do escopo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfraquece disciplinas das áreas de ciências humanas e sociais, como filosofia e sociologia, ao priorizar conteúdos voltados para avaliações em larga escala. Para Cavalcanti (2022), essa redução curricular compromete o desenvolvimento de habilidades críticas e cidadãs nos estudantes, transformando a escola em um espaço de formação tecnicista e instrumentalizado.

O autor também explora os impactos da reforma sobre os professores, que enfrentam a sobrecarga de trabalho e a falta de formação continuada para atender às novas demandas curriculares. Além disso, Cavalcanti (2022) critica a ausência de investimentos públicos em infraestrutura e recursos pedagógicos, que são essenciais para a implementação efetiva da reforma. Essa ausência agrava as desigualdades entre redes públicas e privadas de ensino, perpetuando a exclusão educacional e comprometendo o direito à educação de qualidade.

O autor conclui que a reforma educacional reflete um projeto político que subordina a educação às demandas do mercado, esvaziando seu potencial emancipador e agravando as desigualdades sociais. Ele defende a necessidade de uma revisão crítica das políticas educacionais, com foco na inclusão, na equidade e na articulação curricular.

Reyes (2022) analisa a reforma educacional de 2017 à luz das dinâmicas políticas e econômicas que moldaram o sistema educacional brasileiro nas últimas décadas. A autora destaca que a Lei nº 13.415/2017 aprofunda a lógica neoliberal na educação, ao flexibilizar o currículo e priorizar a formação técnica e instrumental. Segundo Reyes (2022), essa reforma reflete uma tentativa de adequar a escola pública às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e cidadã. Em sua pesquisa, ressalta que a fragmentação curricular promovida pela reforma desconfigura a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI), que busca articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia de maneira integrada. A introdução dos itinerários formativos, além de fragmentar o currículo, transfere para os estudantes a responsabilidade pela escolha de trajetórias educacionais, ignorando as desigualdades que limitam essas escolhas em escolas públicas. A autora argumenta que essa abordagem reforça a dualidade educacional e amplia as desigualdades sociais, ao restringir o acesso a uma formação ampla para as classes populares.

A análise também destaca os impactos da reforma sobre o papel da escola pública como espaço de emancipação social. Reyes (2022) critica a redução da carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a priorização de disciplinas específicas, que enfraquecem a formação integral e cultural dos estudantes. Para a autora, essa redução curricular é um reflexo da subordinação da educação às demandas do mercado, que prioriza habilidades técnicas em detrimento de competências críticas e reflexivas.

Por fim, Reyes aponta que a implementação da reforma foi marcada pela ausência de diálogo com educadores, estudantes e especialistas em educação, resultando em políticas que desconsideram as realidades e demandas locais. A autora conclui que a reforma, ao intensificar a lógica neoliberal e desarticular o EMI, compromete o potencial transformador da educação e amplia as desigualdades educacionais. Ela defende a necessidade de políticas públicas que garantam uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Ivo (2022) realiza uma análise crítica da Reforma do Ensino Médio, destacando as implicações da Lei nº 13.415/2017 no processo educacional brasileiro, especialmente no contexto das escolas públicas. O autor argumenta que a reforma, ao priorizar a flexibilização curricular e a implementação de itinerários formativos, reflete uma adaptação do sistema educacional às demandas do mercado neoliberal, em detrimento de uma formação crítica e cidadã.

Ivo (2022) explora a fragmentação curricular imposta pela reforma e aponta como essa estrutura compromete a proposta de integração defendida pelo Ensino Médio Integrado (EMI). Ele enfatiza que a separação dos componentes curriculares enfraquece a relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, pilares essenciais para uma formação omnilateral. A segmentação em itinerários, além de reduzir o acesso ao conhecimento científico e cultural, transfere para os estudantes a responsabilidade pela escolha de trajetórias educacionais, que são limitadas pela infraestrutura precária de grande parte das escolas públicas.

O autor destaca que a redução do escopo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça um ensino tecnicista, voltado para avaliações em larga escala, e enfraquece a formação integral dos estudantes. Além disso, Ivo (2022) critica a ausência de disciplinas como Filosofia e Sociologia no núcleo obrigatório, o que compromete o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas nos jovens. Essa estrutura curricular reforça a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro, limitando as possibilidades de ascensão social para estudantes de classes populares.

Outro ponto levantado por Ivo (2022) é o impacto da reforma sobre a prática docente. Ele aponta que a implementação da flexibilização curricular ocorreu sem investimentos em formação continuada para professores e sem o devido planejamento para adaptar as escolas às novas demandas curriculares. Essa situação

agravou as desigualdades educacionais, ao aprofundar a discrepância entre as redes públicas e privadas de ensino.

Por fim, o autor conclui que a reforma do Ensino Médio representa um retrocesso na luta por uma educação democrática e inclusiva. Ele defende a necessidade de políticas educacionais que garantam a equidade no acesso ao conhecimento e que priorizem a formação integral, valorizando o papel da escola pública como espaço de emancipação social.

Kozakowski (2022) analisa os desafios e as contradições da Reforma do Ensino Médio, enfatizando os impactos negativos da Lei nº 13.415/2017 sobre a educação pública brasileira. A autora argumenta que a reforma foi implementada sem o devido diálogo com educadores, estudantes e especialistas, configurando um processo antidemocrático que desconsiderou as especificidades e as demandas regionais. A autora destaca que a reforma intensifica a lógica neoliberal ao adaptar o currículo escolar às exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, Kozakowski (2022) critica a fragmentação curricular promovida pelos itinerários formativos, que desarticulam os componentes técnicos e científicos do Ensino Médio Integrado (EMI). Essa desarticulação, segundo a autora, compromete a formação integral dos estudantes, limitando o acesso a conteúdos culturais e humanísticos e reforçando a exclusão educacional.

Além disso, Kozakowski (2022) analisa os impactos da reforma sobre as redes públicas de ensino, que enfrentam dificuldades para implementar os itinerários formativos devido à falta de recursos e infraestrutura adequada. Essa realidade agrava as desigualdades regionais e sociais, ao restringir as opções educacionais disponíveis para os estudantes de áreas periféricas e rurais. A autora também aponta que a reforma transfere para os jovens a responsabilidade pela escolha de itinerários, ignorando as condições estruturais que condicionam essas escolhas.

A redução do escopo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é outro ponto de destaque na análise de Kozakowski. Segundo a autora, a priorização de disciplinas voltadas para o desempenho em avaliações em larga escala enfraquece a formação crítica e cidadã dos estudantes. Ela argumenta que a reforma reflete uma visão instrumental da educação, que subordina o sistema educacional às demandas do mercado, em detrimento de uma formação ampla e inclusiva.

Por fim, Kozakowski conclui que a reforma do Ensino Médio compromete a democratização do acesso ao conhecimento e amplia as desigualdades educacionais

no Brasil. Ela defende a necessidade de um modelo educacional que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Oliveira (2022) analisa os efeitos da Reforma do Ensino Médio, com enfoque na Lei nº 13.415/2017, destacando a fragmentação curricular e seus impactos sobre o Ensino Médio Integrado (EMI). A autora critica a introdução dos itinerários formativos, que desconfiguram a proposta original do EMI ao segmentar o currículo em áreas específicas e enfraquecer a integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

A autora aponta que a flexibilização curricular proposta pela reforma reflete uma visão neoliberal da educação, subordinando-a às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, a reforma privilegia a formação técnica e instrumental, em detrimento de uma formação integral e crítica. A autora argumenta que essa segmentação compromete o papel emancipatório da escola, ao limitar o acesso dos estudantes a conhecimentos amplos e diversificados.

Outro ponto relevante da análise de Oliveira (2022) é a crítica à implementação desigual da reforma, que agrava as desigualdades regionais e sociais. A ausência de infraestrutura adequada e a falta de professores capacitados limitam a oferta de itinerários diversificados em escolas públicas, especialmente nas regiões periféricas e rurais. Essa realidade transfere para os estudantes a responsabilidade por escolhas educacionais que, na prática, são condicionadas por fatores estruturais.

A autora também destaca a redução do escopo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza disciplinas específicas voltadas para avaliações em larga escala. Oliveira (2022) argumenta que essa priorização enfraquece a formação crítica e cidadã dos estudantes, comprometendo o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício pleno da cidadania.

Por fim, Oliveira (2022) conclui que a reforma do Ensino Médio reflete um projeto político que reforça a dualidade educacional no Brasil, destinando às classes populares uma educação segmentada e voltada para o mercado de trabalho.

Silva (2022) também realiza uma análise crítica da Reforma do Ensino Médio, enfatizando os desafios impostos pela Lei nº 13.415/2017. A autora explora como a reforma intensifica a lógica neoliberal ao flexibilizar o currículo e introduzir os itinerários formativos, desarticulando a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) e priorizando competências específicas em detrimento de uma formação ampla e crítica. Argumenta que a reforma compromete a função social da escola ao fragmentar o

currículo, limitando a integração entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia. A autora critica a priorização de disciplinas voltadas para avaliações em larga escala, como Língua Portuguesa e Matemática, que reduzem o escopo da formação integral e relegam ao segundo plano disciplinas humanísticas e culturais.

A implementação desigual da reforma é outro ponto central na análise de Silva (2022). A autora destaca que a falta de investimentos públicos em infraestrutura e a ausência de formação continuada para professores comprometem a eficácia da reforma, especialmente nas redes públicas de ensino. Esse cenário agrava as desigualdades educacionais, ao restringir a oferta de itinerários diversificados em escolas de regiões periféricas e rurais.

Além disso, Silva (2022) aponta que a reforma transfere para os estudantes a responsabilidade por escolhas educacionais que são condicionadas por limitações estruturais. Essa abordagem reforça a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro, ao destinar às classes populares uma formação tecnicista e instrumental, enquanto as elites continuam tendo acesso a uma educação ampla e crítica.

Por fim, a autora conclui que a reforma do Ensino Médio reflete uma visão tecnicista e mercadológica da educação, que desconsidera as necessidades sociais e culturais dos estudantes. Silva defende a necessidade de um modelo educacional que promova a equidade, a inclusão e a formação integral, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

O estudo de Gontijo (2018) examina como a reforma educacional, consolidada pela Lei nº 13.415/2017, impacta o ensino de Filosofia no Ensino Médio, a partir das mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O autor argumenta que a reforma desvaloriza disciplinas humanísticas e críticas, como Filosofia, ao reduzir sua carga horária e relegá-las a um papel secundário no currículo escolar.

O texto destaca que a flexibilização curricular introduzida pela reforma prioriza competências específicas voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e crítica. Nesse contexto, a disciplina de Filosofia, que tem como objetivo principal promover o pensamento reflexivo e a análise crítica da realidade, perde espaço no novo modelo curricular. O autor aponta que essa mudança compromete o desenvolvimento de competências cidadãs nos estudantes e limita sua capacidade de questionar e transformar as condições sociais em que vivem.

Além disso, o texto discute os desafios enfrentados pelos professores de Filosofia para implementar as mudanças impostas pela reforma. A ausência de formação continuada e de recursos pedagógicos adequados dificulta a adaptação dos docentes ao novo modelo curricular, agravando as desigualdades entre redes públicas e privadas de ensino. O autor argumenta que a reforma intensifica a exclusão educacional, ao restringir o acesso dos estudantes de classes populares a uma formação ampla e humanística.

Outro ponto relevante é a relação entre a reforma e a lógica neoliberal, que subordina o sistema educacional às demandas do mercado. O autor critica a redução do escopo da BNCC, que enfraquece disciplinas humanísticas como Filosofia e Sociologia, e reforça uma visão instrumental da educação. Essa abordagem, segundo o texto, compromete o papel da escola como espaço de emancipação social e reprodução cultural.

Por fim, o autor conclui que a reforma do Ensino Médio representa uma ameaça à formação crítica e cidadã dos estudantes, ao desvalorizar disciplinas essenciais para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Ele defende a necessidade de políticas educacionais que valorizem o ensino de Filosofia e outras disciplinas humanísticas, promovendo uma formação integral e inclusiva para todos os estudantes.

O estudo de Castro (2020) analisa as dinâmicas entre o Ensino Médio e a relação com o mercado de trabalho, considerando o impacto da Reforma do Ensino Médio, consolidada pela Lei nº 13.415/2017. O autor explora como a reforma intensifica a segmentação curricular e a desarticulação entre a formação geral e a formação técnica, comprometendo a proposta integradora do Ensino Médio Integrado).

O autor argumenta que a introdução dos itinerários formativos reforça a dualidade educacional no Brasil, ao priorizar trajetórias técnicas e instrumentais, destinadas majoritariamente às classes populares, enquanto mantém uma formação ampla e crítica acessível às elites. Essa estrutura reflete uma visão tecnicista da educação, que subordina o sistema educacional às demandas do mercado de trabalho. Outro ponto central no texto é a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao reduzir a carga horária destinada às disciplinas humanísticas e científicas, enfraquece a formação integral dos estudantes. O autor destaca que a reforma prioriza conteúdos voltados para avaliações em larga escala, negligenciando a importância de uma formação que articule ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

O texto também aborda as desigualdades regionais e estruturais na implementação da reforma. A ausência de infraestrutura adequada, como laboratórios e equipamentos, e a falta de formação continuada para professores comprometem a oferta de itinerários diversificados em escolas públicas, especialmente nas regiões periféricas e rurais. Essa realidade agrava as desigualdades educacionais, limitando as possibilidades de escolha dos estudantes de classes populares.

Por fim, o autor conclui que a reforma do Ensino Médio reflete um modelo de acumulação flexível, que molda a educação para atender às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação ampla e crítica. Ele defende a necessidade de políticas educacionais que promovam a integração curricular e a equidade.

Canelas (2016) aborda os indicadores de qualidade social na Educação Profissional de Nível Médio, destacando os desafios e as limitações impostos pela Reforma do Ensino Médio, consolidada pela Lei nº 13.415/2017. O autor analisa como a reforma compromete os princípios de integração curricular e inclusão social defendidos pela Educação Profissional Integrada.

A pesquisa enfatiza que os indicadores de qualidade social devem ir além dos resultados em avaliações padronizadas, considerando aspectos como equidade, formação cidadã e desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, a introdução dos itinerários formativos pela reforma promove uma segmentação que dificulta a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, enfraquecendo o potencial emancipatório da escola.

O autor também destaca que a flexibilização curricular intensifica a lógica neoliberal, ao priorizar competências específicas voltadas para o mercado de trabalho. Essa abordagem tecnicista desvaloriza a formação integral e limita o acesso dos estudantes de classes populares a uma educação ampla e diversificada. Além disso, a falta de investimentos públicos em infraestrutura e formação continuada para professores compromete a implementação da reforma, ampliando as desigualdades educacionais.

Outro ponto central do texto é a crítica ao modelo de gestão educacional imposto pela reforma, que transfere para as escolas a responsabilidade pela oferta de itinerários formativos, sem considerar as limitações estruturais do sistema público de ensino. Essa abordagem reforça a dualidade educacional no Brasil, ao privilegiar as escolas privadas e bem equipadas, em detrimento das instituições públicas.

Por fim, o autor conclui que os indicadores de qualidade social na Educação Profissional devem ser reformulados para incluir dimensões como inclusão, equidade e formação cidadã através de políticas públicas que promovam a integração curricular e a valorização da Educação Profissional Integrada.

Em “Escola de Ferro: Um Trem Desgovernado pela Reforma do Ensino Médio”, Gomes (2018) utiliza a metáfora de uma “escola de ferro” para ilustrar os impactos da Reforma do Ensino Médio na educação pública brasileira, destacando as contradições e desafios impostos pela Lei nº 13.415/2017. O autor critica a reforma por sua implementação antidemocrática, fragmentação curricular e priorização de interesses mercadológicos.

A metáfora da “escola de ferro” reflete a rigidez e a falta de flexibilidade da reforma, que desconsidera as especificidades regionais e as demandas locais das comunidades escolares. A introdução dos itinerários formativos, segundo o autor, reforça a lógica neoliberal, ao adaptar o sistema educacional às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação ampla e crítica. Essa abordagem compromete a função social da escola e intensifica as desigualdades educacionais.

O texto também destaca a implementação desigual da reforma, que afeta especialmente as escolas públicas em regiões periféricas e rurais. A ausência de infraestrutura, recursos pedagógicos e formação continuada para professores limita a oferta de itinerários diversificados, ampliando as disparidades entre redes públicas e privadas de ensino. Essa realidade transfere para os estudantes a responsabilidade por escolhas educacionais condicionadas por fatores estruturais, reforçando a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro.

Outro ponto relevante na análise é o esvaziamento do currículo, promovido pela redução da carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O autor argumenta que essa mudança enfraquece disciplinas humanísticas e científicas, comprometendo a formação integral dos estudantes e limitando sua capacidade de compreender e transformar a realidade social.

Por fim, o autor conclui que a reforma do Ensino Médio representa um retrocesso para a educação pública brasileira, ao priorizar interesses mercadológicos e negligenciar as demandas sociais e culturais dos estudantes. Ele defende a necessidade de políticas educacionais que valorizem a escola pública como espaço

de emancipação social, garantindo acesso universal a uma formação ampla e inclusiva.

Pinheiro (2017) examina os desafios e as perspectivas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), considerando os impactos da Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017. O autor analisa como a reforma compromete a proposta integradora do EMI, ao introduzir itinerários formativos que fragmentam o currículo e reforçam a lógica neoliberal.

O texto destaca que o EMI, regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004, tem como objetivo articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia em uma perspectiva crítica e emancipatória. Contudo, a reforma desarticula essa proposta ao priorizar competências específicas e instrumentais voltadas para o mercado de trabalho. Essa abordagem reduz o potencial transformador da escola, limitando a formação integral dos estudantes.

Outro ponto central na análise é a desigualdade na implementação da reforma, que afeta especialmente as escolas públicas em regiões periféricas e rurais. A falta de infraestrutura, como laboratórios e equipamentos, e a ausência de formação continuada para professores dificultam a adaptação ao novo modelo curricular. Essa realidade amplia as disparidades educacionais, restringindo o acesso dos estudantes de classes populares a uma formação ampla e diversificada. A autora também critica a ausência de diálogo com educadores e especialistas na formulação da reforma, o que comprometeu sua legitimidade e eficácia. Ele aponta que a implementação foi conduzida sem considerar as especificidades regionais e locais do sistema educacional brasileiro, dificultando a adaptação das escolas às novas exigências. Por fim, o texto conclui que a reforma do Ensino Médio intensifica a dualidade educacional no Brasil, ao segmentar o currículo e priorizar interesses mercadológicos.

Negrão (2020) analisa as primeiras etapas de implementação da Reforma do Ensino Médio, com ênfase na análise das mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017. O autor aborda os desafios encontrados pelas escolas públicas no processo de adaptação ao novo modelo curricular e destaca as implicações legais e pedagógicas da reforma. A autora argumenta que a reforma foi implementada de forma apressada e antidemocrática, sem a devida participação de educadores, estudantes e especialistas. Ela critica a introdução dos itinerários formativos, que fragmentam o currículo e transferem para as escolas a responsabilidade pela adaptação ao novo modelo, sem o suporte necessário. Essa abordagem reflete a

lógica neoliberal, que prioriza competências específicas voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e crítica.

Outro ponto relevante é a desigualdade na implementação da reforma, que afeta principalmente as escolas públicas localizadas em áreas rurais e periféricas. A ausência de infraestrutura adequada, como laboratórios e materiais pedagógicos, e a falta de formação continuada para professores dificultam a oferta de itinerários diversificados. Essa realidade reforça as desigualdades regionais e sociais, limitando as opções educacionais disponíveis para os estudantes.

O texto também destaca a redução da carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfraquece disciplinas como filosofia, sociologia e artes. O autor argumenta que essa mudança compromete a formação integral dos estudantes, dificultando o desenvolvimento de uma educação que promova a cidadania e a compreensão crítica da realidade social. Por fim, a autora conclui que a reforma representa um retrocesso para a educação pública brasileira, ao priorizar interesses mercadológicos e negligenciar as demandas sociais e culturais dos estudantes.

Amorim (2018) examina a trajetória da formação técnica integrada ao Ensino Médio, desde a implementação de políticas que buscavam a politecnia até as mudanças estruturais impostas pela Reforma do Ensino Médio, consolidada pela Lei nº 13.415/2017. O autor analisa como a reforma desconfigura a proposta de integração curricular e intensifica a dualidade educacional no Brasil.

O autor argumenta que a politecnia, baseada na articulação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, buscava superar a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro, promovendo uma formação ampla e crítica. Contudo, a reforma fragmenta o currículo ao introduzir itinerários formativos, que priorizam trajetórias voltadas para o mercado de trabalho. Essa abordagem tecnicista compromete a articulação curricular e limita o potencial emancipador da educação. O estudo também critica a lógica neoliberal subjacente à reforma. O autor destaca que a flexibilização curricular transfere para os estudantes a responsabilidade por suas escolhas educacionais, ignorando as desigualdades estruturais que condicionam essas decisões. Essa abordagem reflete uma visão mercadológica da educação, que reduz a formação escolar a um instrumento de adaptação às demandas do mercado de trabalho.

Além disso, o texto aborda os desafios enfrentados pelas escolas públicas na implementação da reforma. A falta de infraestrutura adequada, como laboratórios e equipamentos, e a ausência de formação continuada para professores dificultam a oferta de itinerários diversificados, ampliando as desigualdades regionais e sociais. Essa realidade restringe o acesso dos estudantes de classes populares a uma formação ampla e diversificada. O autor conclui que a reforma do Ensino Médio representa um retrocesso para a formação técnica integrada, ao priorizar interesses mercadológicos.

Broduchi (2021) analisa o processo legislativo que resultou na aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017, consolidada pela Lei nº 13.415/2017, com ênfase na rápida tramitação e na resistência de parlamentares contrários à medida. O autor explora como a utilização de uma Medida Provisória (MP nº 746/2016) refletiu uma estratégia de imposição política que excluiu a ampla participação social e democrática.

O autor destaca que a reforma foi aprovada em um contexto político marcado pela instabilidade institucional e pela pressão de grupos empresariais alinhados à lógica neoliberal. A Medida Provisória foi utilizada como instrumento para acelerar a tramitação e evitar debates mais aprofundados, desconsiderando a complexidade do tema e as implicações para o sistema educacional brasileiro. Essa estratégia foi amplamente criticada por movimentos educacionais e parlamentares de oposição, que denunciaram a ausência de diálogo com educadores, estudantes e especialistas.

Outro ponto central no texto é a crítica à fragmentação curricular introduzida pela reforma, que prioriza competências específicas voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e crítica. O autor argumenta que a desarticulação entre os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos compromete a coesão do currículo e a qualidade da educação pública.

Além disso, a pesquisa aborda as implicações da reforma para a gestão educacional, destacando os desafios enfrentados pelas escolas públicas na adaptação ao novo modelo curricular. A falta de infraestrutura, como laboratórios e materiais pedagógicos, e a ausência de formação continuada para professores ampliam as desigualdades regionais e sociais, restringindo o acesso dos estudantes de classes populares a uma formação ampla e diversificada.

O autor conclui que a aprovação apressada da reforma comprometeu sua legitimidade e eficácia, ao desconsiderar as demandas reais do sistema educacional

brasileiro. Ele defende a necessidade de um processo legislativo mais inclusivo e participativo, que promova a valorização da escola pública e a integração curricular, garantindo acesso universal a uma educação de qualidade.

Heeren (2019), em sua pesquisa, examina as implicações da Reforma do Ensino Médio para a organização político-normativa do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), destacando os conflitos gerados pela incompatibilidade entre as diretrizes da Lei nº 13.415/2017 e os princípios da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. O autor investiga como a reforma desconfigura a proposta integradora do IFSP e intensifica as desigualdades educacionais.

A pesquisa destaca que o IFSP foi concebido como uma instituição de ensino que articula ciência, cultura, trabalho e tecnologia em uma perspectiva crítica e emancipatória. Contudo, a reforma fragmenta o currículo ao introduzir itinerários formativos que priorizam competências específicas voltadas para o mercado de trabalho. Essa abordagem compromete a articulação curricular e reforça a dualidade educacional no Brasil.

Outro ponto central no texto é a crítica à lógica neoliberal subjacente à reforma, que transfere para os estudantes a responsabilidade por suas escolhas educacionais, ignorando as desigualdades estruturais que condicionam essas decisões. Essa abordagem reflete uma visão tecnicista da educação, que reduz a formação escolar a um instrumento de adaptação às demandas econômicas.

Além disso, o texto aborda os desafios enfrentados pelo IFSP na implementação da reforma. A ausência de infraestrutura adequada e de formação continuada para professores dificulta a adaptação ao novo modelo curricular, ampliando as disparidades regionais e sociais. Essa realidade restringe o acesso dos estudantes de classes populares a uma formação ampla e diversificada. O autor conclui que a reforma compromete a função social do IFSP e o potencial emancipador da Educação Profissional Integrada. Ele defende a necessidade de políticas públicas que promovam a integração curricular, a inclusão e a valorização da escola pública como espaço de formação cidadã e transformadora.

Principe (2017) explora a prática de escrita de monografias no contexto do Ensino Técnico Integrado ao Médio, destacando como essa prática pode servir como ferramenta para o desenvolvimento do letramento acadêmico e a articulação entre saberes técnicos, científicos e culturais. A pesquisa destaca que a escrita de monografias, ao integrar diferentes áreas do conhecimento, promove o

desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e argumentativas nos estudantes. Contudo, a reforma do Ensino Médio, consolidada pela Lei nº 13.415/2017, fragmenta o currículo e dificulta a implementação de práticas pedagógicas integradoras como essa. A introdução dos itinerários formativos e a priorização de competências técnicas comprometem a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, pilares essenciais para uma formação completa do estudante.

Outro ponto relevante é a falta de infraestrutura e de suporte pedagógico para a implementação de práticas como a escrita de monografias em escolas públicas. A ausência de recursos, como bibliotecas e laboratórios, e a falta de formação continuada para os professores limitam as possibilidades de integração curricular e aprofundamento acadêmico, especialmente em regiões periféricas e rurais.

Além disso, o texto critica a lógica neoliberal subjacente à reforma, que reduz a educação a um instrumento de adaptação às demandas do mercado de trabalho. Essa abordagem desconsidera o potencial emancipador da escrita acadêmica e outras práticas pedagógicas integradoras, que promovem o pensamento crítico e a compreensão das condições sociais. A autora conclui que a escrita de monografias no Ensino Técnico Integrado ao Médio representa uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento do letramento acadêmico e a formação crítica dos estudantes.

Moraes (2020) aborda os impactos históricos da Reforma do Ensino Médio, destacando as contradições e desafios impostos pela Lei nº 13.415/2017. O autor argumenta que a reforma reflete a intensificação de políticas neoliberais que priorizam as demandas do mercado em detrimento de uma formação integral. A introdução dos itinerários formativos fragmenta o currículo, desconsiderando a proposta integradora defendida anteriormente pelo Ensino Médio Integrado (EMI). Moraes também enfatiza que a reforma intensifica desigualdades regionais e sociais, dificultando o acesso a uma educação ampla e diversificada para os estudantes de escolas públicas. Além disso, a falta de formação continuada para professores e de infraestrutura adequada agrava os desafios impostos pela reforma. O autor conclui que é necessário rever as políticas educacionais, priorizando a integração curricular e a inclusão social.

Esteves (2020) examina as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, com foco específico nas mudanças introduzidas pela Reforma do Ensino Médio. Ele destaca como a redução da carga horária destinada a disciplinas humanísticas e culturais compromete a formação crítica e cidadã dos estudantes. O autor argumenta que a fragmentação curricular promovida pelos

itinerários formativos reflete uma visão tecnicista e mercadológica da educação, subordinando-a às demandas do mercado de trabalho. Esteves também critica a implementação desigual da reforma, que amplia as desigualdades educacionais, especialmente nas regiões periféricas e rurais. Ele conclui que a reforma enfraquece o potencial emancipador da escola pública, destacando a necessidade de políticas públicas que promovam a formação integral e a equidade.

Pereira (2019) analisa a relação entre a Reforma do Ensino Médio e a lógica neoliberal, destacando os impactos sobre a estrutura curricular e as práticas pedagógicas. A autora enfatiza que a flexibilização curricular transfere para os estudantes a responsabilidade pela escolha de itinerários educacionais, desconsiderando as desigualdades estruturais que limitam essas escolhas. Pereira argumenta que a reforma compromete a proposta integradora do Ensino Médio Integrado (EMI), ao fragmentar o currículo e reduzir a carga horária destinada a disciplinas fundamentais para a formação crítica e cidadã. Ela também destaca os desafios enfrentados pelos professores na adaptação às novas demandas curriculares, agravados pela falta de investimentos em formação continuada e infraestrutura escolar. A autora conclui que a reforma intensifica as desigualdades educacionais e compromete o papel social da escola pública.

Kossak (2020) explora os desafios impostos pela Reforma do Ensino Médio no contexto das políticas educacionais neoliberais. Ele analisa como a introdução dos itinerários formativos e a flexibilização curricular desarticulam a proposta integradora do Ensino Médio Integrado (EMI). O autor argumenta que a reforma enfraquece disciplinas humanísticas e científicas, priorizando competências técnicas voltadas para o mercado de trabalho. Kossak também critica a implementação desigual da reforma, que agrava as desigualdades regionais e sociais, especialmente em escolas públicas localizadas em regiões periféricas. Além disso, o autor destaca a ausência de diálogo com educadores e especialistas na formulação da reforma, comprometendo sua legitimidade. Ele conclui que a reforma representa um retrocesso para a educação pública brasileira, reforçando a exclusão educacional.

Pacheco (2022) investiga os impactos da Reforma do Ensino Médio sobre a qualidade da educação pública no Brasil, enfatizando a fragmentação curricular e a priorização de competências técnicas. O autor argumenta que a reforma reflete a intensificação da lógica neoliberal, ao adaptar o sistema educacional às demandas do mercado de trabalho. Ele destaca que a redução da carga horária destinada à Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) compromete a formação integral dos estudantes, enfraquecendo disciplinas essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico. Pacheco também explora os desafios enfrentados pelos professores, que lidam com a falta de formação continuada e infraestrutura adequada para implementar as mudanças curriculares. O autor conclui que a reforma intensifica as desigualdades educacionais, propondo a necessidade de políticas públicas que garantam equidade e inclusão.

Após a análise dos estudos sobre a reforma do Ensino Médio, fica evidente que os impactos negativos dessa mudança legislativa permeiam diferentes dimensões do sistema educacional brasileiro.

A fragmentação curricular, a priorização de itinerários formativos e a flexibilização promovida pela Lei nº 13.415/2017 revelam uma adaptação às demandas mercadológicas em detrimento de uma formação integral e cidadã.

Esses trabalhos reforçam a ideia de que a reforma intensifica desigualdades regionais e sociais, agravadas pela falta de infraestrutura e pela ausência de investimento em formação continuada de professores.

A lógica neoliberal subjacente à reforma transfere para os estudantes a responsabilidade por escolhas educacionais condicionadas por fatores estruturais, comprometendo o papel emancipador da escola pública.

Portanto, os autores convergem na crítica às políticas públicas com raízes neoliberal e na defesa de políticas públicas que priorizem a equidade, a inclusão e a valorização do Ensino Médio Integrado como ferramenta para uma educação inteira, transformadora e democrática.

A partir da revisão da literatura estudada para compreender o objeto estudo, apresentam dados que **convergem com os dados coletados nessa pesquisa de empírica**, a qual será apresentada no capítulo seguinte, por meio da análise das categorias apresentadas nas entrevistas, tais como: a **fragmentação curricular** proposta pela contrarreforma do EM não tem compatibilidade política-filosófica e pedagógica com a proposta de uma educação emancipatória proposta pelo EMI.

Não foi ofertada a formação continuada no processo de implementação do NEM; reduz a função social da escola quando prioriza a oferta de disciplinas sem caráter científico em detrimento de disciplinas que possuem um acúmulo de conhecimento científico constituído historicamente na sociedade, como as disciplinas sociais e filosóficas. Dessa forma, a contrarreforma aprofunda a dualidade

educacional quando organiza o currículo por meio de itinerários formativos, limitando o acesso ao conhecimento científico e.

#### **4. PERCEPÇÃO DA GESTÃO, EQUIPE DOCENTE E DISCENTE ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO POR MEIO ITINERÁRIO FORMATIVO FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NA ETEMB**

Essa seção apresenta a análise das percepções dos gestores, docentes e discentes acerca do desenvolvimento do Ensino Médio Integrado (EMI) na Escola Técnica Estadual Magalhães Barata (ETEMB), com ênfase nas contradições e desafios impostos pela implementação do Novo Ensino Médio (NEM). A partir das entrevistas realizadas, a análise se propõe a compreender os impactos dessas mudanças na formação técnica e geral dos estudantes, situando as tensões entre as categorias apresentadas: a) trabalho e b) qualidade do ensino.

A abordagem metodológica utilizada para analisar os dados foi a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite interpretar comunicações de maneira sistemática, categorizando-as em temas centrais. Esse método foi escolhido por sua capacidade de organizar dados qualitativos e revelar significados que emergem das falas dos participantes. O processo analítico seguiu as três etapas definidas por Bardin: a pré-análise, que envolveu a leitura inicial e a identificação de aspectos relevantes nas entrevistas; a exploração do material, com a codificação das falas e a identificação de categorias temáticas; e o tratamento dos resultados, que articulou os dados empíricos com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

A análise foi estruturada em categorias que dialogam com as contradições do ensino técnico-profissional no Brasil, a partir de duas dimensões centrais: Trabalho, Qualidade do Ensino. Essas dimensões são fundamentais para compreender o contexto histórico, social e político em que se insere o EMI. A primeira categoria, **Trabalho**, aborda seu sentido ontológico para a formação da classe trabalhadora, destacando as suas transformações históricas e as implicações no contexto educacional. A segunda, **Qualidade do Ensino**, a qual reflete sobre a função social da escola e o seu papel na socialização do saber científico enfatizando a importância do ensino integrado para implementação da modalidade do EMI, com objetivo na construção de uma educação emancipadora.

Por fim, apresenta-se a **síntese analítica** dessas categorias, apresentadas pela luta de classes, por meio da qual surgem dinâmicas sociais e econômicas que

influenciam na organização do trabalho pedagógico da EPT e nas desigualdades reproduzidas no contexto escolar.

O referencial teórico utilizado inclui autores como Saviani (2011), Frigotto (2015) e Kuenzer (2016), que discutem a articulação entre trabalho, educação e as contradições inerentes à sociedade de classes. Segundo Saviani (2011), o trabalho é a atividade essencial que distingue o ser humano, pois é por meio dele que se transforma a natureza e se produzem bens materiais e imateriais. Essa perspectiva é central para compreender o ensino técnico como um espaço de produção e transmissão de saberes historicamente construídos, mas também como um reflexo das contradições entre as demandas do mercado e a formação integral dos sujeitos.

No contexto da ETEMB, essas categorias serão exploradas para analisar as mudanças trazidas pelo NEM, especialmente no que se refere à reorganização curricular, às práticas pedagógicas e às condições de trabalho docente. As entrevistas realizadas com gestores, professores e estudantes revelam um panorama complexo, com avanços pontuais, mas também com desafios significativos que comprometem a articulação entre educação geral e formação técnica. Ao longo deste capítulo, os dados serão apresentados e discutidos em profundidade, com a inclusão de trechos das entrevistas que ilustram as tensões e as possibilidades de aprimoramento do Ensino Médio Integrado.

#### **4.1 Trabalho, Educação e Luta de Classes**

Faz-se necessário retomar algumas categorias centrais as quais nos permitirá uma discussão e análise mais sólida sobre a formação dos jovens trabalhadores no Brasil e suas contradições emergentes nas reformas neoliberais.

Para isso, buscamos autores clássicos como Dermeval Saviani (2011), Acácia Kuenzer (2016), Gaudêncio Frigotto (2015), Lino (2017), entre outros. Os quais serão base para reflexão sobre as categorias de Trabalho, Educação e Luta de Classes.

O que diferencia os seres humanos dos outros animais é o trabalho, pois estes modificam a natureza por meio do trabalho, para garantir sua subsistência, enquanto os demais animais se adaptam a realidade dada. Para que haja transformação o ser humano age sobre a natureza com intencionalidade, com vistas a garantir sua existência. (Saviani, 2011)

Quando o homem transforma a natureza para garantir sua subsistência ele produz bens materiais e bens não material, ou seja, há o “Trabalho não-material e o

Trabalho material". O trabalho não material está relacionado a produção de saberes, valores, símbolos, entre outros. E, diante disso, o autor afirma que há duas modalidades voltadas para produção do saber: a) quando há o intervalo entre a produção e o consumo; b) e quando não há intervalo entre a produção e o consumo do saber. A aula, de acordo com o autor é produzida pelo Professor e consumida pelos alunos concomitantemente. Dessa forma, a educação, portanto, é produto do trabalho não material. (Saviani, 2011)

Entender que o Trabalho é a categoria essencial que possibilita a produção (não material) do saber dos ser humanos nos mostra o quanto importante e relevante é esta categoria, pois é por meio do Trabalho não material que se produz, também, a existência, produz-se a história, os valores, os saberes historicamente construídos pelos seres humanos, os quais deverão ser transmitidos e construídos pela continuidade da humanidade.

A escola, por exemplo, é a Instituição responsável em socializar esse saber científico historicamente construído pela sociedade "[...] não se trata, pois de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular." Saviani (2011) Dessa forma, a escola deve garantir aos seus alunos a socialização do saber científico sistematizado por seus docentes, tendo em vista, que o saber científico é fundamento base para própria formação da natureza humana e sua subsistência.

Saviani (2011) é enfático ao dizer que o papel da escola é voltar-se a socialização do saber científico, ou seja, a escola precisa transmitir os saberes científicos construídos historicamente e possibilitar a construção e transformação desses saberes sistematizados consolidados nas raízes da ciência, em hipótese alguma sistematizar saberes do conhecimento popular.

E é por meio da ciência que deve ser consolidado o currículo da escola. Mas, o que é currículo? Para Saviani (2011) "Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola." O autor enfatiza que é preciso separar o "principal do secundário" no espaço da escola, haja vista que nem todas as ações desenvolvidas no nesta instituição são ações com bases científicas. O autor não desencoraja os sujeitos da escola no desenvolvimento das atividades secundárias, entretanto, ele é certo ao afirmar que essas atividades, de forma alguma, deve

interromper ou atrapalhar o desenvolvimento de atividades nucleares, tais como o “saber científico elaborado.” (Saviani, 2011, p. 15)

De acordo com Manfredi (2002), a relação entre trabalho, escolaridade e profissionalização é complexa, por isso a análise dessas categorias precisa ser consubstancial para que permita essa complexa relação. É certo que a categoria Trabalho se apresenta a partir de abordagens diversas, ao que Manfredi (2002, p. 33) destaca três ideias centrais que demonstram a importância e a centralidade do trabalho, são elas: “a) o trabalho é a base da economia de qualquer sociedade; b) o trabalho é a base da organização da sociedade em classes sociais; por fim, c) o trabalho é o objeto de ação e intervenção de políticas governamentais”.

A partir dessas três ideias, entendemos que a noção de trabalho se ajusta por meio de construções e reconstruções, de acordo com a organização da produção em uma sociedade. Por exemplo, Manfredi (2002) afirma que “a primeira divisão social do trabalho se dava segundo a diferenciação sexual e de idade”, ou seja, a organização do trabalho dividia-se entre crianças e jovens, mulheres e homens.

Dessa forma, até esse momento apresentado pela autora, ainda não se configura a categorização dessas sociedades em classes sociais, porém, os homens realizavam as atividades mais nobres e que exigiam maiores habilidades no manuseio de ferramentas e instrumentos, enquanto as mulheres, crianças e jovens eram responsáveis pelas tarefas domésticas e cuidados com os animais domésticos.

O aparecimento da divisão social do trabalho e das classes sociais se dará com a expansão das cidades e a ampliação do comércio. Vale ressaltar que, nesse momento, surgem as corporações de ofício, onde as pessoas especializavam-se em uma categoria socioprofissional, estabelecendo a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. (Manfredi, 2002)

De outro modo, a concepção de trabalho na sociedade pré-industrial tinha, como objetivo, a subsistência da comunidade, uma vez que as pessoas são responsáveis pelo trabalho e seu ritmo de desenvolvimento. Portanto, como as técnicas são mais rudimentares, qualquer pessoa poderia desempenhar essa função “[...] independente de escolaridade ou disponibilidade de meios financeiros.” (Manfredi, 2002, p. 37)

A partir de então, o trabalho e o trabalhador passam por transformações em suas concepções e organização. Manfredi (2002) retrata o período histórico do surgimento das profissões, o que se dá concomitante ao surgimento da

industrialização, com o intuito de atender às necessidades da época, bem como as transformações nos diferentes ofícios. O desenvolvimento tecnológico gerou o surgimento de novos ofícios, ao passo que outros foram desaparecendo, criando a necessidade de aperfeiçoamento profissional a algumas profissões, bem como provocando a diminuição dos “postos de trabalho” e, consequentemente, aumentando o nível de desemprego.

Essa explicação nos leva a considerar que o trabalhador perde o controle do seu processo da produção, não controlando o tempo de execução no processo ou o caminho a ser percorrido. Ou seja, ao passo que ocorre a ampliação da industrialização, amplia-se na mesma proporção o processo de “qualificação/desqualificação” do trabalhador.

#### **4.2 Categoria 1: Trabalho**

A **categoria Trabalho** emerge como eixo central para compreender as dinâmicas do Ensino Médio Integrado (EMI) no contexto da ETEMB, especialmente sob a influência da Reforma do Ensino Médio (NEM). O trabalho é aqui entendido como um elemento no seu sentido ontológico na formação dos sujeitos, não apenas como uma categoria subordinada à preparação para atuar no setor econômico, mas, também, como um processo histórico, social e cultural que contribui para a constituição da identidade dos indivíduos (SAVIANI, 2011; FRIGOTTO, 2015). Essa perspectiva transcende a lógica meramente produtivista, e visa integrar a formação técnica ao desenvolvimento crítico e humanístico.

De acordo com Saviani (2011), o trabalho é a atividade fundante que diferencia o ser humano de outras espécies, pois, ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo. No contexto do EMI, essa transformação deve ser entendida como um processo dialético que articula os saberes científicos, técnicos e culturais em prol de uma formação integral. Contudo, os relatos dos entrevistados sugerem que a implementação do NEM na ETEMB tem desarticulado essa proposta, priorizando um modelo fragmentado que **subordina a educação às demandas imediatas do mercado**.

Um docente entrevistado deixa claro que o **objetivo principal do EMI na ETEMB** é: “Proporcionar ao aluno que ao mesmo tempo que ele termina a educação básica, tirando o ensino médio, é que ele também tem uma qualificação profissional, viabilizando um acesso mais rápido ao trabalho” (Entrevistado A).

Ou seja, a concepção da categoria trabalho no seu sentido ontológico, que visa a formação de um sujeito crítico diante das demandas da sua realidade, é renunciada ao atrelar a formação técnica às demandas imediatas do mercado de trabalho. É possível perceber uma ausência na compreensão das concepções do trabalho, ciência e cultura, as quais são essenciais para a formação integrada e integral do sujeito (Ramos, Ciavatta e Frigotto, 2005).

Manter uma concepção de trabalho indefinida, no decorrer do processo formativo, favorece a alienação da classe trabalhadora aos desmontes das políticas neoliberais.

É o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista (Ciavatta, 2005, p. 92)

Um gestor da escola expressou sua preocupação com a desconexão entre o planejamento curricular e as necessidades formativas dos estudantes: “*O que vemos hoje é um foco maior no técnico, mas sem uma base sólida de formação geral. Isso enfraquece o desenvolvimento integral dos alunos*” (Entrevistado B).

Essa crítica encontra respaldo em Frigotto (2015), que alerta para o risco de reformas educacionais que, ao priorizarem a formação técnica para atender às demandas econômicas, negligenciam a formação política e cultural dos estudantes. Esse modelo reduz o trabalho à esfera da empregabilidade, comprometendo a capacidade de reflexão crítica e de ação transformadora.

Ao mesmo modo que os entrevistados enfatizam que o EMI possibilita o acesso ao mercado de trabalho, eles, também, enfatizam que a carga horária e quantidade de disciplinas ofertadas nessa modalidade é superior ao ensino médio regular, considerando maior probabilidade desse aluno de acessar uma formação superior com maior qualidade técnica. Como afirma um docente que atua na base comum e na base técnica: “*Dessa forma, ao mesmo modo que a escola forma para que o educando tenha acesso ao mercado ela permite o acesso ao ensino superior, a escolha, portanto, vai de acordo com a trajetória de vida do aluno*” (Entrevistado A).

A implementação do NEM trouxe mudanças significativas na organização curricular da ETEMB, que, segundo os relatos, impactaram negativamente a

articulação entre trabalho e formação. Antes da reforma, os cursos integrados eram estruturados em quatro anos, permitindo uma integração mais consistente entre disciplinas técnicas e da base comum. Com a redução para três anos, essa integração tornou-se superficial e desarticulada. Um servidor entrevistado destacou: “*A ausência de física nos primeiros semestres prejudica muito os alunos de mecânica e automação, que precisam dessa base desde o início*” (Entrevistado C, 2024).

Essa reorganização curricular implementada pela contrarreforma do EM, não prioriza o ensino técnico, nem prioriza as disciplinas científicas e humanísticas, reflete o que Manfredi (2002) denomina de “qualificação superficial”, em que o trabalho técnico é descolado de uma formação mais ampla e crítica. Tendo em vista que reduz a carga horária das disciplinas técnicas essenciais para a formação do jovem trabalhador ao incluir disciplinas sem base científica comprovada, e desobriga a oferta de disciplinas sociais e filosóficas essenciais para construção de um sujeito crítico e reflexivo da sua realizada.

Essa percepção dialoga com as críticas de Pacheco (2005) sobre a ***precarização da formação técnica no Brasil***, que muitas vezes prioriza habilidades imediatas em detrimento de uma formação de longo prazo.

Um reflexo dessa precarização é a ***retirada da obrigatoriedade do estágio supervisionado*** a qual foi amplamente criticada pelos docentes entrevistados. De acordo com os docentes entrevistados, foi retirada a obrigatoriedade do estágio do currículo da instituição, contudo, a ETEMB ainda permanece com o setor denominado de Integração, o qual faz a mediação dos seus alunos com as demandas das empresas públicas e/ou privadas. Sendo assim, os estudantes são encaminhados para o estágio, não mais supervisionado, quando essas empresas encaminham suas demandas à escola.

Os docentes entrevistados identificaram essa mudança como um retrocesso: “*O estágio era o diferencial da nossa escola, porque permitia ao aluno aplicar o que aprendia. Sem ele, muitos saem daqui sem experiência prática*” (Entrevistado B, 2024).

O estágio supervisionado, conforme argumenta Libâneo (2012), é um componente indispensável para articular teoria e prática no ensino técnico. Sua ausência não apenas enfraquece a formação profissional, mas também reduz indissociabilidade entre os princípios do trabalho, ciência e cultura, ou seja, entre a educação profissional e a educação básica, defendida por Ramos (2008) *apud* Pará

(2004): “Não defendemos, com isto, uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruture sua inserção na vida produtiva dignamente.”

Pará (2004) enfatiza que o projeto do ensino integrado deve basear-se política e ideologicamente a partir da integração do trabalho e a educação, visando formar uma classe trabalhadora intelectual que é crítico frente as demandas neoliberais. Ou seja, o embate político deve iniciar com a crítica a políticas que ferem o princípio da integração entre as categorias essenciais de formação de uma classe trabalhadora emancipada, pois ao subordinar o estágio às demandas do mercado, reduz esse instrumento formativo que poderia fortalecer o trabalho enquanto princípio educativo.

Para que o trabalho no contexto do EMI seja entendido como uma prática transformadora, é necessário superar as contradições entre as demandas econômicas e a formação humana integral. Essa perspectiva, defendida por autores como Arroyo (2013) e Frigotto (2015), requer uma articulação mais consistente entre o saber técnico e os valores éticos, políticos e culturais. Contudo, os relatos dos entrevistados evidenciam que essa articulação ainda é incipiente na ETEMB, comprometendo a potencialidade do EMI como uma modalidade educativa emancipatória.

A vice-diretora da escola sintetizou essa tensão ao afirmar: “*Estamos sempre correndo atrás de atender às mudanças impostas, mas falta uma visão mais ampla sobre o que queremos para nossos alunos. Não é só o mercado que importa*” (Entrevistada F)

Esse depoimento reforça a necessidade de uma abordagem curricular que integre trabalho, ciência, cultura e ética, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Essa integração é fundamental para promover uma formação que transcend a lógica mercadológica e contribua para o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

A análise dos relatos dos gestores e professores da ETEMB revela que o NEM trouxe desafios significativos para a articulação entre trabalho e formação no EMI. A fragmentação curricular, a desvalorização das disciplinas humanísticas e a precarização do estágio supervisionado são exemplos de como a reforma tem reproduzido contradições históricas do ensino técnico no Brasil. Para superar essas limitações, é imprescindível reconfigurar o currículo de maneira integrada, assegurando uma formação técnica que não seja desvinculada dos valores éticos e críticos necessários para a emancipação dos sujeitos.

A centralidade do trabalho como categoria analítica no EMI é reforçada por sua capacidade de articular formação humana, técnica e científica, promovendo a emancipação dos sujeitos em um contexto de transformações sociais e econômicas. Contudo, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) desvela uma série de *contradições* que tensionam o ideal de formação integral, sobretudo no caso da ETEMB.

Frigotto (2009) argumenta que o trabalho, além de ser uma atividade econômica, constitui-se como um princípio educativo que amplia a compreensão dos sujeitos sobre as relações sociais e históricas que permeiam suas práticas. Essa abordagem está em desacordo com as mudanças impostas pelo NEM, que, ao priorizar demandas de empregabilidade imediata, fragmenta os saberes e desarticula a formação ampla dos estudantes. Como observado nos relatos, a redistribuição da carga horária e a introdução de disciplinas sem preparo adequado contribuíram para esse cenário.

Um servidor entrevistado destacou que a escola frequentemente opera sob uma lógica reativa: "*Estamos sempre correndo atrás de atender às mudanças impostas, mas falta uma visão mais ampla sobre o que queremos para nossos alunos*" (Entrevistado F). A partir dessa fala, é possível afirmar que o objetivo principal do EMI na ETEMB ainda está pouco nítido, ora ele visa formar para atender as demandas mercadológicas, para outros ele forma para o acesso ao ensino superior. Entretanto, com as alterações desencadeadas pela contrarreforma, dificulta a efetivação dessas duas vertentes de EMI desenvolvida pela instituição.

Essa visão encontra eco em Kuenzer (2016), que critica o modelo de formação técnica implementado nas reformas educacionais recentes no Brasil por privilegiar uma lógica utilitarista e fragmentada. Para a autora, a educação técnica deve ser um espaço de síntese entre a ciência e o trabalho, formando sujeitos capazes de compreender os processos produtivos e de intervir criticamente neles.

A flexibilização curricular, apontada como avanço pelo discurso oficial do NEM, é na prática uma estratégia que reduz a consistência da formação geral e técnica e aprofunda a fragmentação curricular entre as disciplinas propedêuticas e técnicas. Segundo Pacheco (2005), essa flexibilização frequentemente resulta em desigualdades educacionais, uma vez que privilegia apenas determinados saberes técnicos em detrimento de uma formação integral.

Um docente de disciplina da base técnica da ETEMB enfatizou a inadequação desse modelo: "*A formação técnica exige continuidade e aprofundamento, mas o NEM trouxe uma carga horária menor para disciplinas essenciais. Isso não prepara o aluno para o mercado nem para a universidade*" (Entrevistado C, 2024).

Além disso, a retirada da obrigatoriedade do estágio supervisionado fragiliza ainda mais a formação dos estudantes. O estágio, conforme Libâneo (2012), é uma ferramenta indispensável para consolidar a relação entre teoria e prática, elemento que fundamenta o ensino técnico como modalidade formativa. Na ETEMB, a ausência do estágio foi amplamente criticada, com servidores apontando que essa medida enfraqueceu a capacidade dos estudantes de enfrentar desafios profissionais: "*O estágio era o diferencial da nossa escola, porque permitia ao aluno aplicar o que aprendia. Sem ele, muitos saem daqui sem experiência prática*" (Entrevistado C, 2024).

Adrião (2022) reforça que as políticas educacionais voltadas para o ensino técnico devem considerar as especificidades locais e promover a participação de professores e gestores na construção curricular. No entanto, os relatos indicam que o NEM foi implementado sem diálogo com a comunidade escolar, agravando a desconexão entre as necessidades dos estudantes e as exigências do mercado de trabalho. Essa **centralização das decisões** compromete o potencial formativo das escolas técnicas, conforme explicitado por um servidor: "*A matriz chegou pronta, e tivemos que nos adaptar. Não houve espaço para adequar o currículo às necessidades da nossa escola*" (Entrevistado F, 2024).

Por outro lado, Arroyo (2013) propõe uma abordagem que compreenda o trabalho como práxis, ou seja, como uma atividade que transforma o sujeito e a sociedade. Essa perspectiva exige que o ensino técnico transcendia a formação utilitarista, priorizando uma educação que promova a reflexão crítica e a ação transformadora.

Souza Júnior (2009) destaca que desenvolver a categoria da práxis político-educativa na formação é fator importante para a emancipação da classe trabalhadora, o trabalho como práxis potencializa a conscientização de classe diante da sociedade, desenvolvendo postura revolucionária e resistente diante dos desmontes de políticas neoliberais. O autor enfatiza no seu texto que a categoria trabalho, embora seja fundamental para a formação do trabalhador, ela não é determinante; tendo em vista

que a categoria da práxis possibilita uma ação consciente e crítica na sociedade possibilita, portanto, o enfrentamento das relações sociais de exploração.

Portanto, para efetivar o EMI na perspectiva de uma formação inteira, é necessário formar os jovens trabalhadores para além do exercício de uma função técnica a ser executada no mundo do trabalho. De acordo com Saviani, 2003, p. 140 *apud* Moura, 2012, p. 53, ofertar o EMI com base na formação politécnica:

[...] trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

Na ETEMB, essa abordagem ainda enfrenta desafios significativos, especialmente diante da precarização da infraestrutura e da insuficiência de formação continuada para os professores.

Outro aspecto relevante é a **desvalorização das disciplinas humanísticas** no currículo integrado. Saviani (2009) defende que a formação técnica deve estar intrinsecamente conectada à formação política e cultural, possibilitando aos estudantes compreenderem as estruturas sociais e históricas que moldam suas práticas.

Contudo, os relatos apontam que disciplinas como filosofia, sociologia e história tiveram sua carga horária reduzida, comprometendo o desenvolvimento crítico dos estudantes: "*Disciplinas como história e física ficaram concentradas nos semestres iniciais, enquanto outras foram relegadas aos finais, sem continuidade*" (Entrevistado D)

Esse cenário reforça a crítica de Nóvoa (1992) sobre a fragmentação do conhecimento nas políticas educacionais, que tendem a tratar o ensino técnico de forma isolada, desconsiderando sua interdependência com outros saberes. Essa fragmentação também impacta negativamente a relação dos estudantes com o mercado de trabalho e a academia, conforme apontado por gestores e professores.

A superação das limitações evidenciadas na implementação do NEM na ETEMB exige a construção de um modelo educativo que articule trabalho, ciência e cultura de maneira orgânica, conforme preconizado por Frigotto (2015). Para isso, é necessário investir em uma reestruturação curricular que integre os saberes de maneira interdisciplinar, promovendo a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Além disso, políticas públicas voltadas para o fortalecimento da infraestrutura escolar e para a formação continuada dos professores são indispensáveis. Gatti (2004) aponta que a formação docente deve ser um processo contínuo, baseado no diálogo entre teoria e prática, para que os educadores estejam aptos a articular os diferentes saberes e a atender às demandas dos estudantes.

A reflexão sobre o trabalho no contexto do EMI evidencia a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva, que valorize não apenas a formação técnica, mas também a humanística e crítica. Essa perspectiva é fundamental para garantir que o trabalho, como categoria fundante, continue sendo um eixo de transformação social e emancipação.

#### **4.3 Categoria 2: Qualidade do Ensino Integrado**

A categoria ***Qualidade do Ensino Integrado*** emerge como elemento central para compreender o Ensino Médio Integrado (EMI) na ETEMB, especialmente diante dos desafios impostos pela contrarreforma do Ensino Médio (NEM).

A educação, aqui, é entendida como um direito social e um processo que visa a formação integral dos sujeitos, articulando saberes científicos, técnicos e culturais (SAVIANI, 2011; FRIGOTTO, 2015). Contudo, os relatos dos entrevistados revelam uma série de lacunas e contradições que comprometem a concretização desse ideal formativo.

Saviani (2011) argumenta que a **educação** deve ser a mediação que permite aos sujeitos a apropriação dos saberes historicamente produzidos, garantindo não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a formação crítica e cidadã. No entanto, os desafios implementados de forma compulsório no EMI prejudica a oferta de um ensino de qualidade.

No entanto, os relatos dos participantes apontam para uma desarticulação entre esses objetivos no contexto da ETEMB, como destacado por um docente: "*O ensino técnico está muito focado em atender ao mercado de trabalho imediato, mas falta uma base sólida de conhecimentos gerais que prepare os alunos para os desafios da vida e da cidadania*" (Entrevistado D).

Essa crítica se alinha às preocupações de Frigotto (2009), que alerta para o risco de uma formação que subordina a educação às demandas econômicas, negligenciando o desenvolvimento pleno dos indivíduos. A implementação do NEM,

ao priorizar a flexibilização curricular, tem reforçado essa tendência, dificultando a articulação entre educação técnica e formação geral. Uma professora da base comum relatou: "As disciplinas de base comum, como história e sociologia, tiveram sua carga horária reduzida, e isso enfraquece o potencial crítico dos alunos" (Entrevistado I)

A descontinuidade na oferta das disciplinas da base comum, relatada pelos entrevistados, reflete a fragmentação curricular promovida pelo NEM. Pacheco (2005) critica esse modelo por sua incapacidade de promover uma integração significativa entre os saberes. Na ETEMB, a reorganização da matriz curricular resultou em uma oferta reduzida e desarticulada de conteúdos humanísticos e científicos. Como afirmou um gestor: "Antes, tínhamos quatro anos para trabalhar uma formação mais completa. Agora, com três anos, temos que fazer escolhas difíceis e acabamos sacrificando disciplinas importantes" (Entrevistado F).

A crítica à redução da duração dos cursos também encontra respaldo em Kuenzer (2016), que defende a necessidade de uma formação prolongada para garantir a apropriação crítica dos saberes. Essa limitação temporal, somada à introdução de disciplinas como "Projeto de Vida" e "Empreendedorismo", foi vista como um elemento que intensifica a superficialidade da formação. Um professor comentou: "Essas novas disciplinas não têm uma fundamentação clara e acabam tomando espaço de matérias que realmente fazem diferença na formação dos alunos" (Entrevistado B).

A tensão entre a formação técnica e a humanística é uma questão recorrente nas entrevistas. Saviani (2009) enfatiza que a educação deve ser um processo integral, capaz de articular os saberes técnicos com os valores éticos e culturais. Contudo, os relatos dos professores e gestores da ETEMB sugerem que o NEM tem aprofundado a dicotomia entre essas dimensões, como destacou uma docente: "Os alunos têm um bom desempenho nas disciplinas técnicas, mas sentem muita dificuldade nas disciplinas de base comum. Isso mostra que o currículo está desbalanceado" (Entrevistado B).

Essa desigualdade curricular compromete a capacidade dos estudantes de integrar os diferentes saberes, uma vez que a base comum é frequentemente tratada como secundária. Para Arroyo (2013), essa separação enfraquece a educação como prática emancipatória, reduzindo-a a uma lógica instrumental.

Outro aspecto relevante destacado pelos entrevistados é a ausência de formação continuada para os docentes. Gatti (2004) aponta que a formação docente

é essencial para a implementação de políticas educacionais eficazes, especialmente em contextos de mudanças estruturais como o NEM. Contudo, os professores da ETEMB relataram que não receberam suporte adequado para adaptar suas práticas pedagógicas às novas diretrizes: “*Não tivemos nenhuma formação específica para trabalhar com o Novo Ensino Médio. Isso nos deixou inseguros e sem direção*” (Entrevistado I).

Essa lacuna impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido, uma vez que os professores são os principais mediadores do processo educativo. Para Nóvoa (1992), a valorização da docência passa pela garantia de condições adequadas de trabalho e pelo investimento em formação continuada, elementos que ainda são insuficientes na realidade da ETEMB.

A análise dos relatos revela que a implementação do NEM na ETEMB tem reproduzido contradições históricas da educação técnica no Brasil. A fragmentação curricular, a desvalorização das disciplinas humanísticas e a ausência de formação continuada para os professores são elementos que comprometem a formação integral dos estudantes. Contudo, os participantes também apontaram caminhos para superar essas limitações.

Uma das sugestões mais recorrentes foi a necessidade de uma construção curricular participativa, que envolva gestores, professores e estudantes. Adrião (2022) defende que as políticas educacionais devem considerar as especificidades locais e promover o diálogo entre os diferentes atores da escola. Um gestor destacou: “*Precisamos de mais autonomia para adaptar o currículo às nossas realidades. Cada escola tem suas demandas, e isso precisa ser levado em conta*” (Entrevistado F, 2024)

Além disso, a valorização das disciplinas de base comum e a integração entre os saberes técnicos e humanísticos foram apontadas como medidas essenciais para promover uma formação mais completa e crítica. Como afirmou uma professora: “*A educação só faz sentido se for capaz de transformar a realidade. Para isso, precisamos ensinar os alunos a pensar, a questionar e a agir*” (Entrevistado F).

A análise dos dados coletados revela nuances significativas no campo educacional da ETEMB, com destaque para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e seu impacto sobre a formação integral e crítica dos estudantes. Os relatos indicam que o modelo curricular instituído pelo NEM dificulta a construção de uma formação integral, especialmente ao fragmentar os saberes e priorizar demandas técnicas em detrimento da formação humanística.

Essa situação se aproxima da crítica de Arroyo (2013), que defende a necessidade de uma educação que transcendia a lógica da empregabilidade e promovia o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos. Os professores apontaram, por exemplo, a redução da carga horária de disciplinas como história e sociologia, destacando o impacto dessa mudança na capacidade dos estudantes de desenvolver o pensamento crítico. Esse ponto encontra consonância com Frigotto (2015), para quem a formação integral requer a articulação de saberes científicos e humanísticos, tratados como complementares, e não subordinados às demandas do mercado.

Outro elemento central nos depoimentos foi a **ausência de formação continuada** para os docentes, algo que compromete a qualidade da implementação do NEM. Gatti (2004) destaca que a formação docente é um pilar essencial para mudanças educacionais eficazes, especialmente em cenários de reestruturação como o da ETEMB. Muitos professores foram alocados em disciplinas para as quais não receberam treinamento específico, como "Projeto de Vida" e "Empreendedorismo," situação que gerou insegurança e dificuldade na execução das atividades. Um dos professores relatou que foi designado para ministrar "Projeto de Vida" sem qualquer orientação, evidenciando a fragilidade do suporte institucional e reforçando a crítica de Nóvoa (1992), que aponta a importância de investir na formação continuada para valorizar a prática docente e garantir a qualidade do processo educativo.

O docente que atua na disciplina de Empreendedorismo da ETEMB afirma que aceitou ministrar aulas nessa disciplina por garantia da carga-horária que havia sido reduzida da disciplina de filosofia e assistiu vídeos no youtube para compreender o processo de implementação da disciplina na escola: "*Por exemplo, nessa disciplina empreendedorismo, eu não faço nada do que está no meu plano de ensino. Não faço minha primeira aula em todas as turmas de empreendedorismo. Você pode perguntar para os alunos, minha primeira aula, vocês não vão escutar aqui nessa disciplina, entendeu, nenhum plano de gestão*" (Entrevistado B).

A **fragmentação curricular** emergiu como um dos principais desafios identificados pelos entrevistados. A dificuldade de integrar disciplinas técnicas e da base comum compromete a construção de uma formação unificada e coerente, condição essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O Currículo da modalidade integrada na ETEMB já está organizado de acordo com a Lei nº 13.415, a qual orienta a **fragmentação** do mesmo entre as disciplinas de

Base Comum e disciplinas do Itinerário Formativo, antes denominado de disciplinas de base técnicas. Com a contrarreforma do EM, é apresentado a este currículo a inserção de novas disciplinas no quadro do Itinerário Formativo força a redução de carga horária e retirada de disciplinas da base técnica dos cursos da instituição.

Outro aspecto relevante é a relação entre a formação técnica e as exigências do mercado de trabalho. Embora a **fragmentação curricular** seja apontada como uma possibilidade de adaptação às demandas locais, os relatos indicam que essa flexibilidade nem sempre considera as especificidades da formação técnica. Um professor técnico afirmou: “*A formação técnica exige continuidade e aprofundamento, mas o NEM trouxe uma carga horária menor para disciplinas essenciais. Isso não prepara o aluno para o mercado nem para a universidade*” (Entrevistado C).

Saviani (2009) argumenta que a educação deve ser um processo integrador, capaz de articular ciência, cultura e trabalho em uma perspectiva dialética. Contudo, os depoimentos dos professores revelam que essa integração ainda é incipiente, com disciplinas tratadas de forma isolada e sem conexão entre os conteúdos técnicos e científicos. A introdução de novas disciplinas, como "Projeto de Vida," foi apontada como um fator que intensifica essa fragmentação, já que, além de não contar com fundamentação clara, desloca recursos e atenção de áreas essenciais. Pacheco (2005) também critica essa desarticulação, argumentando que a falta de integração entre os saberes reforça uma visão instrumental e limitada da educação.

Os depoimentos também revelam desigualdades no acesso ao conhecimento, aprofundadas pelas mudanças curriculares impostas pelo NEM. A reorganização da carga horária reduziu o tempo dedicado a disciplinas essenciais, como física e matemática, dificultando o aprendizado e comprometendo a formação acadêmica e técnica dos estudantes. Essa dinâmica é criticada por Pacheco (2007), que alerta para o impacto de reformas mal planejadas na ampliação das desigualdades educacionais. A percepção dos professores reforça essa análise, apontando que os alunos, especialmente aqueles que desejam ingressar no ensino superior, enfrentam dificuldades crescentes devido à descontinuidade e à superficialidade de sua formação básica.

Apesar dos desafios, os depoimentos também indicam potencialidades no modelo educacional da ETEMB, sobretudo relacionadas ao comprometimento dos professores e à resiliência dos estudantes. Mesmo em um contexto de mudanças estruturais, muitos alunos têm obtido bons resultados em exames como o ENEM,

evidenciando a dedicação dos docentes em mitigar as limitações impostas pela reforma. Esse cenário reforça a importância de uma gestão educacional que valorize o diálogo e promova a autonomia das escolas no planejamento e execução de seus currículos. Adrião (2022) defende que a democratização das políticas educacionais é essencial para que os contextos locais sejam adequadamente considerados, promovendo uma educação que responda às demandas específicas de cada comunidade escolar.

A análise das entrevistas e sua articulação com o referencial teórico reforçam que a implementação do NEM na ETEMB apresenta contradições significativas. Embora existam esforços para superar os desafios, a fragmentação curricular, a ausência de formação continuada e a desvalorização das disciplinas humanísticas destacam a necessidade de uma abordagem mais integrada e participativa. A formação docente, a valorização do currículo e a articulação entre saberes científicos, técnicos e humanísticos são elementos indispensáveis para promover uma educação que não apenas responda às demandas do mercado, mas também contribua para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A **precarização das condições de trabalho** docente, apontada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), também está intrinsecamente ligada à luta de classes, pois afeta diretamente a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas. A sobrecarga de trabalho e a falta de recursos pedagógicos não são apenas questões administrativas, mas refletem uma lógica que prioriza o custo-benefício em detrimento do investimento na educação pública. Essa precarização não só desvaloriza os profissionais da educação, como também compromete a capacidade das escolas de oferecer uma formação de qualidade aos estudantes, perpetuando o ciclo de exclusão.

#### **4.4 Síntese das Categorias**

A análise da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na ETEMB é essencial para compreender como as dinâmicas educacionais refletem e reforçam as desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. A escola, como espaço de formação, é também palco de tensões sociais e disputas ideológicas que traduzem a luta de classes em práticas concretas e políticas institucionais.

De acordo com Frigotto (2015), a educação técnica e profissional, historicamente, foi moldada para atender às demandas de um mercado de trabalho que privilegia a formação de mão de obra subordinada, em detrimento de uma educação emancipadora. Na ETEMB, os relatos dos entrevistados apontam para uma reprodução dessas dinâmicas, especialmente com as mudanças curriculares impostas pelo NEM, que priorizam competências técnicas imediatas em detrimento de uma formação integral e crítica. Um professor destacou: “*O foco da reforma está em formar trabalhadores prontos para o mercado, mas sem uma visão crítica sobre seu papel na sociedade. Isso reforça desigualdades que já existem*” (Entrevistado B).

Essa percepção está alinhada à análise de Gramsci (1991) sobre a função da escola na sociedade capitalista, que, ao invés de promover a emancipação dos sujeitos, frequentemente reforça as divisões de classe ao limitar o acesso dos trabalhadores aos conhecimentos científico e culturalmente mais complexos. Na ETEMB, a redução da carga horária de disciplinas da base comum, como história e filosofia, exemplifica como a reforma curricular restringe o espaço para a formação crítica, essencial para questionar as estruturas sociais vigentes.

Outro aspecto relevante é a flexibilização curricular, que, embora apresentada como uma medida para atender às diversidades locais, tem gerado uma segmentação que reflete as desigualdades sociais. Um gestor relatou: “*Os estudantes que precisam de uma formação mais completam para o ENEM, por exemplo, ficam prejudicados, porque a carga horária é insuficiente para prepará-los*” (Entrevistado F).

Esse modelo favorece a perpetuação de desigualdades, já que os estudantes de classes populares têm menos oportunidades de acesso a uma formação que lhes permita competir em condições de igualdade com alunos de escolas privadas ou de regiões mais favorecidas.

A análise de Adrião (2022) reforça que as políticas educacionais, quando descoladas de um compromisso com a equidade social, tendem a aprofundar as desigualdades. No caso da ETEMB, a ausência de participação dos professores e gestores na construção do novo currículo evidencia a centralização das decisões políticas, desconsiderando as especificidades do contexto local e as demandas da comunidade escolar. Um docente comentou: “*Fomos simplesmente informados sobre as mudanças, sem qualquer consulta ou espaço para sugerir adaptações que realmente atendessem às necessidades dos nossos alunos*” (Entrevistado E).

A retirada da obrigatoriedade do estágio supervisionado foi outro ponto amplamente criticado, não apenas por comprometer a formação técnica, mas também por reforçar as barreiras de classe no acesso ao mercado de trabalho. O estágio, além de oferecer experiência prática, é uma oportunidade de inserção profissional que, na ausência de redes de apoio e capital social, torna-se ainda mais crucial para os estudantes das camadas populares. Um professor técnico pontuou: "*Sem o estágio, muitos dos nossos alunos perdem a chance de entrar no mercado com alguma experiência, enquanto estudantes de escolas privadas têm acesso a redes de apoio que os favorecem*" (Entrevistado C).

A desigualdade de classes também se manifesta na precariedade das condições de trabalho docente, apontada pelos entrevistados como um fator que compromete a qualidade da educação oferecida. A sobrecarga de trabalho, a falta de formação continuada e a carência de recursos pedagógicos refletem as contradições de um sistema educacional que exige muito dos professores, mas oferece pouco em termos de suporte e valorização. Segundo Libâneo (2012), essas condições são indicativas de um modelo educacional que, ao priorizar interesses econômicos, desvaloriza os profissionais que estão na linha de frente da formação.

A vice-diretora da ETEMB sintetizou essa problemática ao afirmar: "*O sistema está sempre priorizando o mercado, mas quem sofre são os estudantes e os professores, que têm que se virar com o pouco que têm*" (Entrevistada F). Esse depoimento ilustra como a lógica da luta de classes permeia as práticas institucionais, colocando em confronto as demandas do capital e as necessidades de uma educação pública de qualidade.

Para reverter esse cenário, é imprescindível que as políticas educacionais adotem uma perspectiva crítica, voltada para a redução das desigualdades e para a promoção de uma formação emancipadora. A luta de classes, nesse contexto, não deve ser naturalizada, mas sim combatida por meio de currículos que articulem trabalho, ciência e cultura em uma perspectiva integradora e transformadora. Como defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a educação deve ser um instrumento de superação das contradições sociais, e não um reforço das estruturas que perpetuam a exclusão e a desigualdade.

A análise da luta de classes no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI) na ETEMB revela dimensões complexas e estruturais que precisam ser aprofundadas para que se compreenda plenamente os impactos do Novo Ensino Médio (NEM) na

reprodução ou transformação das desigualdades sociais. A escola, sendo uma microestrutura social, reflete as dinâmicas de classe que permeiam a sociedade, operando ora como espaço de emancipação, ora como veículo de manutenção das contradições sociais.

Ao considerarmos a implementação do NEM, percebemos uma convergência com os interesses do mercado, frequentemente em detrimento das necessidades de formação crítica e humanística. Conforme apontado por Frigotto (2015), a educação técnica no Brasil tem sido historicamente condicionada pelas demandas econômicas imediatas, priorizando a formação de mão de obra subordinada ao invés de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade. Essa tendência é intensificada pelas reformas que, ao reduzir o foco na base comum e introduzir itinerários formativos fragmentados, limitam a possibilidade de uma formação integral. A luta de classes manifesta-se, nesse caso, pela desigualdade no acesso a uma educação que articule saberes técnicos e humanísticos de forma coerente e crítica.

A centralização das decisões curriculares, sem a devida consideração das especificidades locais e da participação dos atores escolares, reforça as hierarquias de poder dentro do sistema educacional. A crítica de Adrião (2022) sobre a centralização das políticas educacionais encontra eco nas experiências da ETEMB, onde a ausência de uma construção participativa do currículo foi percebida como uma imposição alheia às demandas locais. Esse modelo desconsidera que as desigualdades sociais e regionais exigem abordagens contextualizadas, capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes e comunidades.

A exclusão do estágio supervisionado como parte obrigatória do currículo é outro reflexo das dinâmicas de classe que estruturam a educação técnica. O estágio é uma ponte crucial para os estudantes de classes populares que, muitas vezes, carecem de redes de apoio e contatos que facilitem a inserção no mercado de trabalho. Sem essa experiência prática, os estudantes enfrentam desafios ainda maiores para competir em um mercado já marcado pela desigualdade. Essa retirada, além de prejudicar a formação técnica, contribui para perpetuar a exclusão social, reforçando o abismo entre estudantes de escolas públicas e privadas.

Um aspecto fundamental da discussão sobre a luta de classes no contexto educacional é a flexibilização curricular, que, em tese, deveria ampliar as oportunidades dos estudantes, mas, na prática, tem gerado segmentações que reforçam desigualdades. Conforme Pacheco (2005) argumenta, a flexibilização,

quando mal implementada, tende a criar trajetórias educacionais que segregam os estudantes de acordo com suas origens socioeconômicas, restringindo o acesso dos mais pobres às disciplinas que promovem maior capital cultural e acadêmico. Na ETEMB, essa dinâmica é visível na redução da carga horária de disciplinas da base comum, fundamentais para o desenvolvimento crítico e para a preparação para o ensino superior.

A luta de classes no contexto educacional também é expressa nas diferentes perspectivas dos gestores e professores em relação às reformas impostas. Os gestores frequentemente se veem pressionados a atender às demandas burocráticas e financeiras, enquanto os professores, na linha de frente, enfrentam as dificuldades concretas de implementar um currículo que não dialoga com a realidade da escola e de seus estudantes. Essa tensão interna reflete as contradições externas do sistema educacional, que, ao tentar alinhar-se às demandas de eficiência e produtividade do mercado, acaba negligenciando as necessidades formativas mais amplas.

Para superar essas contradições, é necessário que as políticas educacionais adotem uma abordagem que integre os saberes técnico, científico e cultural em uma perspectiva emancipadora. Arroyo (2013) defende que a educação precisa ser entendida como um direito social, capaz de transformar as relações de poder e as condições de vida dos sujeitos. Essa perspectiva exige um esforço coletivo para reconfigurar o currículo, democratizar os processos de decisão e garantir que a formação técnica esteja integrada a um projeto educacional mais amplo, que promova a igualdade de oportunidades e a emancipação dos sujeitos.

A análise dos dados da ETEMB deixa claro que a luta de classes é uma dimensão subjacente às transformações do ensino técnico no Brasil. Superar essa realidade requer mais do que ajustes pontuais; exige um compromisso estrutural com a democratização da educação, que inclua tanto a valorização dos professores quanto a criação de condições efetivas para que os estudantes tenham acesso a uma formação integral e crítica. Somente assim será possível transformar a escola em um espaço de emancipação e justiça social.

## 5 CONCLUSÃO

A análise da regulamentação da contrarreforma do Ensino Médio, particularmente no que diz respeito ao quinto itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional", evidencia uma ruptura significativa na configuração histórica da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EMI). Essa ruptura permite que a formação dos jovens ocorra em instituições distintas da escola de origem, descaracterizando o modelo integrador que busca articular o trabalho manual e intelectual em um processo formativo único. Essa prática reforça a fragmentação do conhecimento, distanciando-se da proposta original do EMI, conforme regulamentada pela Lei nº 5.154/2004.

A permissividade da contrarreforma ao possibilitar o financiamento público em organizações e instituições privadas é uma expressão clara das políticas de privatização da educação, que vêm minando o potencial emancipatório da escola pública. Essa lógica mercantilista enfraquece o papel do Estado como garantidor do direito à educação, transferindo responsabilidades para o setor privado e, consequentemente, reduzindo a capacidade das redes estaduais de oferecer uma formação integrada e de qualidade. Como aponta Araújo (2018), a vinculação do currículo às trajetórias juvenis limitadas por essa contrarreforma compromete o futuro de jovens trabalhadores, que constituem a maioria dos matriculados no ensino médio público brasileiro.

A desintegração do conhecimento promovida pela contrarreforma atinge diretamente o currículo, desqualificando disciplinas essenciais como filosofia, sociologia, história, geografia, artes, biologia, física e química. A ausência da obrigatoriedade dessas disciplinas enquanto componentes organizados em estruturas curriculares específicas reforça um modelo educacional empobrecido, voltado para a formação mínima. Isso resulta na negação do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, fundamental para a construção de uma cidadania crítica e para a emancipação dos sujeitos.

É urgente reafirmar a obrigatoriedade dessas disciplinas como instrumentos essenciais de socialização e construção de novos saberes. Elas não apenas ampliam o horizonte educacional dos jovens, mas também desempenham um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de compreender e intervir na

realidade social. Paralelamente, é indispensável investir na profissionalização docente, assegurando condições dignas de trabalho, remuneração justa e um plano de carreira que valorize os professores. Somente assim será possível elevar a qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas, fortalecendo seu papel na construção de uma educação equitativa e transformadora.

A contrarreforma do ensino médio, embasada na Lei nº 13.415/2017, limita as possibilidades de um ensino integrado e reduz a formação dos jovens trabalhadores à perspectiva mínima, em desacordo com o ideal de formação omnilateral defendido pela tradição marxista. Essa formação omnilateral, como definida pelo materialismo histórico-dialético, pressupõe o desenvolvimento pleno das diversas dimensões humanas, abrangendo não apenas os saberes elementares como língua portuguesa e matemática, mas também as expressões culturais, artísticas e científicas, como dança, teatro e música.

Reducir a formação obrigatória aos componentes mínimos, como matemática e português, durante os três anos do ensino médio, implica uma renúncia deliberada à construção de uma educação integral. Essa configuração reflete um projeto que privilegia a formação técnica instrumental em detrimento do desenvolvimento crítico e humanístico dos estudantes, reforçando a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro, que segregava a elite dirigente da massa trabalhadora.

É preciso avançar na construção de um modelo educacional que transcendesse a lógica produtivista e utilitarista da contrarreforma, assegurando uma formação que contemple a totalidade do ser humano. Essa formação ampla deve ser pensada como um direito universal, capaz de promover a emancipação individual e coletiva, na perspectiva da transformação social. Para isso, torna-se imprescindível resgatar o papel da escola pública como espaço privilegiado para a articulação entre trabalho, ciência e cultura, em uma dinâmica que valorize a pluralidade dos saberes e a formação de sujeitos críticos.

A superação das limitações impostas pela contrarreforma requer uma luta política e social que envolva gestores, educadores, estudantes e a sociedade em geral. A defesa de uma educação pública de qualidade passa pela valorização do EMI como um projeto integrado, comprometido com o desenvolvimento omnilateral dos jovens e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse é o desafio que se impõe diante do cenário atual, e que deve orientar as políticas educacionais futuras.

O papel do docente no Ensino Médio Integrado exige competências específicas que articulem saberes técnicos e gerais, além de metodologias que promovam a interdisciplinaridade e o engajamento dos estudantes. Investir na capacitação de professores é um passo crucial para garantir que a integração não se limite à estrutura curricular, mas seja vivenciada na prática pedagógica.

Outro aspecto relevante é a valorização das especificidades culturais e regionais do Pará. A adaptação dos currículos às realidades locais pode garantir maior conexão entre o ensino e o cotidiano dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. Essa abordagem, além de respeitar a diversidade cultural, fortalece o vínculo entre escola e comunidade, promovendo um ensino médio integrado que realmente conte com as demandas e potencialidades regionais.

Araujo (2015) enfatiza que o processo de contextualização do ensino é um pressuposto fundamental para a implementação de uma formação integrada na EPT, pois a partir do reconhecimento e análise da realidade é possível aproximar esse jovem trabalhador do seu processo formativo.

O Estado desempenha um papel central na superação das desigualdades que limitam a implementação do Ensino Médio Integrado no Pará. Para isso, é necessário um compromisso político com a universalização do acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade, priorizando investimentos que reduzam as disparidades regionais e melhorem a infraestrutura das escolas públicas.

O Decreto n.º 5.154/2004 trouxe avanços importantes ao regulamentar o Ensino Médio Integrado, mas sua efetividade depende de uma execução que considere as condições locais e as necessidades específicas de cada região. No Pará, isso significa reconhecer as desigualdades entre áreas urbanas e rurais e criar políticas que ampliem o acesso e garantam a permanência dos estudantes em todas as modalidades de ensino.

Além disso, é fundamental repensar a relação entre o ensino médio integrado e o mercado de trabalho. Embora a formação para o emprego seja uma dimensão relevante da educação profissional, ela não deve ser seu único objetivo. O modelo deve priorizar uma formação omnilateral, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura de maneira crítica, capacitando os jovens para compreender e transformar suas realidades.

As perspectivas futuras para o Ensino Médio Integrado no Pará dependem, em grande parte, de um esforço coletivo que envolva gestores públicos, professores,

estudantes e a comunidade em geral. Somente com políticas públicas consistentes, formação docente de qualidade e a valorização das especificidades regionais será possível consolidar um modelo que não apenas atenda às demandas do mercado, mas também contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Gonçalves et al. **Reforma do ensino médio sob a Lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?** 2022. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA\\_9d9dd381044b8088facd52dc17346dc3](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_9d9dd381044b8088facd52dc17346dc3). Acesso em: 15 ago. 2023.

AMORIM, Gilberto José de. **Da luta pela Politecnia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio.** 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10738>. Acesso em: jun. 2024.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima [et al.] **A Educação Profissional no Pará.** – Belém: EDUFPA, 2007.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Filosofia da práxis: a didática da educação profissional.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. **Ensaio: ava.pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 197-214, jan./mar. 2014.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. O Marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: **ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.).** A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica Mínima e o Cerco ao futuro dos Jovens Pobres. **HOLOS**, 8, 219–232. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>.

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão** v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 7).

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: ava.pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2011.
- BELÉM. Mapa de localização das bacias hidrográficas do município de Belém. Belém (PA): Prefeitura Municipal de Belém, 2014. Disponível em: [http://www.belem.pa.gov.br/codem\\_mapas/Mapa%20-%20Bacias%20Hidrográficas%20de%20Belém.pdf](http://www.belem.pa.gov.br/codem_mapas/Mapa%20-%20Bacias%20Hidrográficas%20de%20Belém.pdf). Acesso em: 1 abr. 2024.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415 de 2017**. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017, Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**, 2012. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.
- COSTA, M. V. **Educação profissional e políticas públicas no Brasil: do Decreto 2.208/1997 ao Decreto 5.154/2004**. 2012.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- DOS SANTOS, Daniel Marques et al. **A reforma do ensino médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/41913>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- ECHER, Isabel Cristina. **A revisão de literatura na construção do trabalho científico. Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre. Vol. 22, n. 2, jul. 2001, p. 5-20.
- ESTEVES, Thiago de Jesus et al. **O papel do INEP na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9907>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FAZENDA, Ivani C. A. A pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Ensino de Humanidades. Estudos Avançados 32 (93), p. 25-42, 2018.

FREITAS, Tiago Barreiros. **Ensino médio personnalité: prestidigitacões do capital na educação pública**. 2022. Tese de Doutorado. [sn]. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/87392900/Freitas\\_TiagoBarreirosDe\\_M.pdf](https://www.academia.edu/download/87392900/Freitas_TiagoBarreirosDe_M.pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Ensino Médio Integrado no Brasil: avanços e contradições**. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-Revista De Educação**, (5), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32621>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rodrigo da Silva. **Escola-de-ferro: um trem (des)governado pela “reforma do ensino médio”**. 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO\\_97acca994686277e4003491fdd16696f](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_97acca994686277e4003491fdd16696f). Acesso em: 15 ago. 2023.

GOMIDES, Fernanda de Paula et al. **Nova reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17): desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24804>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GONTIJO, José Romero Machado. **Reforma do Ensino Médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas**. 2018. Disponível em: <https://dspace.uniube.br:8443/handle/123456789/2288>. Acesso em: 15 ago. 2023.

HEEREN, Marcelo Velloso. **A construção político e normativa do IFSP: a garantia do direito constitucional à educação básica e o conflito com a reforma do Ensino Médio de 2017**. 2019. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/79b9be7f-d8ce-4c67-b041-f85b268b8d3d>. Acesso em: 15 ago. 2023.

IVO, Maurício Ceroni. **O empreendedorismo e os itinerários formativos: estudo de uma proposta nas 1<sup>as</sup> séries do Ensino Médio**. 2022. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_229a3e27f82ae5837d54d92d4b73dc44](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_229a3e27f82ae5837d54d92d4b73dc44). Acesso em: 15 ago. 2023.

KOSSAK, Alex et al. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** 2020. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13247>. Acesso em: 15 ago. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho: fundamentos para o ensino médio integrado**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2005.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos de 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: **FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia. **A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 no estado do Pará**. Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertações/2020/ALICE%20RAQUEL%20MAIA%20NEGRÃO.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 60, jan./mar., p. 121-142, 2015.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **O trabalho e a educação escolar no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PARÁ. Secretaria de Estado e Educação. **O Ensino médio integrado no Pará como política pública** / elaboração e organização textual por Adriana Maria Nazaré Souza Porto, Ronaldo Marcos de Lima Araujo, Elinilze Guedes Teodoro. – Belém: Seduc, 2009.

PARÁ. Secretaria de Ciência e Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica. **Relatório de Gestão – 2022**. Disponível em: <https://www.sectet.pa.gov.br/sites/default/files/RELAT%C3%93RIO%20DE%20GEST%C3%83O%202022-FINAL.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

PARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Pará. **Relatório de Gestão – 2021**. Disponível em: [https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal\\_seduc/RELATORIO%20DE%20GESTAO%202021-2709d.pdf](https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/RELATORIO%20DE%20GESTAO%202021-2709d.pdf). Acesso em: 13 fev. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Cláudia Simony Mourão et al. **Reforma do Ensino Médio-Lei nº 13.415/2017: avanços ou retrocessos na educação?** 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/handle/jspui/5276>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PISTRAK, Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRÍNCIPE, Giovana Siqueira. **A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico**. 2017. Tese de Doutorado. [sn]. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/987965>. Acesso em: 15 ago. 2023.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero. **A reforma do ensino médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS**. 2019. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8364/0000012801.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Francely Priscila Costa. **A reforma do Ensino Médio no governo do Michel Temer (2016-2018)**. 2019.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos Da Escola**, 10(19), 533–549, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.673>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias de gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <http://www.revistase.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; DA COSTA JÚNIOR, José Gerardo; DE SOUZA, Francisca Leidiana. **A reforma do Ensino Médio: uma ameaça à formação integrada?** Research, Society and Development, v. 10, n. 2, e0310212216, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12216>. Acesso em: 15 ago. 2023.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: UNESCO, 2008.

## APÊNDICE A

### QUADRO 01 - RELAÇÃO GERAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PERÍODO DE 2016 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Título	Autor	Ano
Projeto de Lei 6840/2016: Uma Proposta Contra-hegemônica Dilacerada pelo Neoliberalismo	Alencar	2020
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO EM UM COLÉGIO MILITAR DE MINAS GERAIS	Santos	2021
REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB A LEI NO 13.415/2017: QUE FORMAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA?	Alves	2022
NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI No 13.415/17): DESVELANDO A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA	Gomides	2022
ENSINO MÉDIO PERSONNALITÉ: PRESTIDIGITAÇÕES DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	Freitas	2022
FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E ITINERÁRIOS FORMATIVOS: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE OS DOCUMENTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO PAULISTA	Cavalcanti	2022
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS	Reyes	2022
O EMPREENDEDORISMO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: ESTUDO DE UMA PROPOSTA NAS 1AS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO	Ivo	2022
A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TERRA ROXA: TEXTO E CONTEXTOS	Kozakowski	2022
Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular	Oliveira	2022
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO MICHEL TEMER (2016 – 2018)	Silva	2019
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS, FORMATIVOS, LEGAIS E PERSPECTIVAS	Gontijo	2018
INTEGRAÇÃO/NÃO INTEGRAÇÃO: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM RELAÇÃO COM OS MUNDOS DO TRABALHO E	Castro	2020

OS SABERES EXPERIENCIAIS DE EGRESSOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO CIEBT/CAMETÁ		
INDICADORES DE QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NA ESCOLA INTEGRADO	Canelas	2016
ESCOLA-DE-FERRO: UM TREM (DES)GOVERNADO PELA “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”	Gomes	2018
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPASSES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	Pinheiro	2017
A REGULAMENTAÇÃO E AS PRIMEIRAS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI No 13.415/2017 NO ESTADO DO PARÁ	Negrão	2020
DA LUTA PELA POLITECNIA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PARA ONDE CAMINHA A FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO?	Amorim	2018
A CÉLERE TRAMITAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E A OPOSIÇÃO PARLAMENTAR (PT, PC do B, PSOL): RESISTÊNCIA, ANTES, À FORMA DO QUE AO CONTEÚDO	Broduchi	2021
A CONSTRUÇÃO POLÍTICO E NORMATIVA DO IFSP: A GARANTIA DO DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONFLITO COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017	Heeren	2019
A ESCRITA DE MONOGRAFIA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO [RECURSO ELETRÔNICO] : UMA PRÁTICA DIALÓGICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO	Principe	2017
A REFORMA EDUCACIONAL DE 2017: LIBERDADE DE ESCOLHA POR ITINERÁRIOS OU RENÚNCIA AO CONHECIMENTO	Moraes	2020
O PAPEL DO INEP NA REFORMA GERENCIAL DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO NO BRASIL	Esteves	2020
REFORMA DO ENSINO MÉDIO - LEI 13.415/2017: AVANÇOS OU RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO?	Pereira	2019
NOVO ENSINO MÉDIO OU RENOVAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE MANUTENÇÃO DA VELHA DUALIDADE EDUCACIONAL?	Kossak	2020
A COEXISTÊNCIA DAS PERSPECTIVAS DE GESTÃO GERENCIALISTA E DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL	Pacheco	2022

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (INSTITUIÇÃO)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA – PPEB**  
**LINHA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA  
BÁSICA**

**PESQUISA: O ITINERÁRIO FORMATIVO ‘FORMAÇÃO TÉCNICA E  
PROFISSIONAL’: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E/OU RENÚNCIA AO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO (EMI)?**

**MESTRANDA: BÁRBARA LORENA VALOIS BANDEIRA  
ORIENTADOR: PROF. DR. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Universidade Federal do Pará – UFPA, através do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), sob a coordenação da Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita e orientador da pesquisa profº Dr Ronaldo Marcos de Lima Araujo, vem por meio deste solicitar autorização à mestrandra Bárbara Lorena Valois Bandeira para possível coleta de dados ao desenvolvimento da referida pesquisa que visa: analisar a percepção da gestão, dos docentes e discentes sobre a configuração do Ensino Médio Integrado a partir do itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional”, no período de 2022 a 2024, na EETEPA Magalhães Barata.

Além disso, constitui finalidades da pesquisa: enunciar o que dispõe a bibliografia acerca da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Brasil; compilar o que mencionam as pesquisas e os documentos regulamentadores que tratam acerca da Reforma do Ensino Médio e o Itinerários Formativo ‘Formação Técnica e Profissional; analisar como está sendo desenvolvida a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, por meio do itinerário formativo Formação Técnica e Profissional, a partir da percepção da gestão, docentes e discentes, no âmbito da EETEPA Magalhães Barata.

O que você precisa autorizar a mestrandra do PPEB/UFPA é a realização da coleta de dados conforme entrevista semiestruturada e roteiro de observação participante em anexo. Para evitar a preocupação de que seus dados sejam divulgados, esclarecemos que as informações obtidas têm uma única finalidade que é a pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma sistematizados, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação, também se manterá o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Profº Orientador da Pesquisa

---

Profª Responsável pela Pesquisa

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTORES E PROFESSORES)



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA – PPEB

**LINHA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA  
BÁSICA**

**PESQUISA: O ITINERÁRIO FORMATIVO ‘FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL’: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E/OU RENÚNCIA AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI)?**

**MESTRANDA: BÁRBARA LORENA VALOIS BANDEIRA**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “O Itinerário Formativo ‘Formação Técnica e Profissional’: flexibilização curricular e/ou renúncia ao Ensino Médio Integrado (EMI)?”, desenvolvida pela Mestranda Bárbara Lorena Valois Bandeira, orientada pelo Professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo. O objetivo desta pesquisa é analisar a percepção da gestão, dos docentes e discentes sobre a configuração do Ensino Médio Integrado a partir do Itinerário ‘Formativo Formação Técnica e Profissional’, no período de 2022 e 2024, na EETEPA Magalhães Barata.

Dessa forma, você é convidada (o) a participar do seguinte procedimento de coleta de dados: entrevistas semiestruturada, a qual será gravada em formato de áudio (MP3) e, posteriormente, transcrita, exclusivamente para fins de pesquisa. Realizarmos a entrevista a partir de um roteiro o qual compõem questões abertas que solicitam da (o) entrevistada (o) a exposição acerca das seguintes temáticas: Ensino Médio Integrado (EMI), Itinerário Formativo ‘Formação Técnica e Profissional’, Flexibilização do Ensino Médio Integrado e Currículo do Ensino Médio Integrado (EMI).

Sendo assim, assumiremos com você os seguintes compromissos:

1. As identidades de todas (os) as (os) participantes serão mantidas em sigilo;
2. As informações reunidas serão utilizadas, exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos futuros trabalhos científicos os quais poderão surgir a partir dela;
3. Os resultados lhes serão apresentados permitindo que você tenha conhecimento dos dados sistematizados durante a pesquisa, assegurando que esses dados não serão utilizados em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas;
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir de participar da pesquisa, poderá ser feito em qualquer fase, sem sanção alguma;

5. Você poderá receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail ([barbaraufpa@gmail.com](mailto:barbaraufpa@gmail.com)) e/ou telefone (91 9832028525);
6. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa;
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando um em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da(o) participante

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU REPONSÁVEL)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA – PPEB**

**LINHA: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA  
BÁSICA**

**PESQUISA: O ITINERÁRIO FORMATIVO ‘FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL’: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E/OU RENÚNCIA AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI)?**

**MESTRANDA: BÁRBARA LORENA VALOIS BANDEIRA**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados, pais e/ou responsáveis

Convidamos seu filho (a) \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa intitulada “O Itinerário Formativo ‘Formação Técnica e Profissional’: flexibilização curricular e/ou renúncia ao Ensino Médio Integrado (EMI)?”, desenvolvida pela Mestranda Bárbara Lorena Valois Bandeira, orientada pelo Professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo. O objetivo desta pesquisa é analisar a percepção da gestão, dos docentes e discentes sobre a configuração do Ensino Médio Integrado a partir do Itinerário ‘Formativo Formação Técnica e Profissional’, no período de 2022 e 2024, na EETEPA Magalhães Barata.

Dessa forma, seu filho (a) é convidada (o) a participar do seguinte procedimento de coleta de dados: entrevistas semiestruturada, a qual será gravada em formato de áudio (MP3) e, posteriormente, transcrita, exclusivamente para fins de pesquisa. Realizarmos a entrevista a partir de um roteiro que compõem questões abertas que solicitam da (o) entrevistada (o) a exposição acerca das seguintes temáticas: Ensino Médio Integrado (EMI), Itinerário Formativo ‘Formação Técnica e Profissional’, Flexibilização do Ensino Médio Integrado e Currículo do Ensino Médio Integrado (EMI).

Sendo assim, assumiremos com ele (a) os seguintes compromissos:

1. As identidades de todas (os) as (os) participantes serão mantidas em sigilo;
2. As informações reunidas serão utilizadas, exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos futuros trabalhos científicos os quais poderão surgir a partir dela;
3. Os resultados lhes serão apresentados permitindo que você tenha conhecimento dos dados sistematizados durante a pesquisa, assegurando que esses dados não serão utilizados em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas;

4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir de participar da pesquisa, poderá ser feito em qualquer fase, sem sanção alguma;

5. Você poderá receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail ([barbaraufpa@gmail.com](mailto:barbaraufpa@gmail.com)) e/ou telefone (91 9832028525);

6. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa;

Este Termo será assinado em duas vias, ficando um em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da(o) Responsável

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR (A) ESCOLAR



Nome: \_\_\_\_\_

Função que exerce atualmente: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na gestão da escola: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

- 1) Qual a sua compreensão/opinião sobre EMI?
- 2) Como a escola (gestores, professores e alunos) recebeu a Reforma do Novo Ensino Médio?
- 3) De que forma gestores e professores foram preparados para garantir o EMI, a partir do V Itinerário Formativo 'Formação Técnica e Profissional'?
- 4) A escola iniciou a implementação do NEM?
- 5) Durante essa implementação, a escola fez mudanças ou adaptações na proposta oficial da SEDUC/SECTET/PA? Houve resistência individual ou coletiva? Por quê?
- 6) Na sua prática específica de gestão, você encontrou dificuldades na apropriação e implementação do NEM para o EMI?
- 7) Você percebe mudanças na formação dos alunos a partir da implementação do NEM?
- 8) Na sua opinião, a RNEM possibilita a formação na perspectiva do EMI? Se sim, de qualquer forma? Se não, explique por quê.
- 9) Como você avalia a RNEM para a modalidade integrada?
- 10) De que forma ocorre a progressiva ampliação da carga horária na escola?

## APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo que exerce atualmente: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

1. Qual sua compreensão/opinião sobre o EMI?
2. Na sua opinião, qual o principal objetivo do EMI?
3. Qual (is) disciplina (s) você trabalha atualmente? Você optou/ ou não optou por trabalhar com essa disciplina?
4. Como é desenvolvido EMI na escola, a partir da RNEM?
5. Há um planejamento integrado entre os professores da sua área? Como ocorre? Se não há, por quê?
6. Em que medida a sua disciplina é importante para formação dos alunos do EMI?
7. Qual o principal objetivo da sua disciplina para o EMI?
8. Na sua percepção, o EMI apresenta avanços ou retrocessos, a partir da RNEM? Explique.
9. Como ocorre o processo de escolha dos itinerários formativos?
10. Quais mudanças você faria na sua disciplina, na modalidade integrada?
11. Houve resistência, na categoria dos professores, no processo de implementação do NEM?

## APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Tempo de Curso: \_\_\_\_\_

1. Quanto tempo você fica na escola?
2. Quais são as disciplinas que você tem?
3. Qual o caminho que você deseja percorrer com a sua formação no EMI?
4. De que forma a formação no curso na modalidade integrada te ajuda a trilhar esse caminho?
5. Como ocorre o processo de escolha dos itinerários formativos na escola?
6. Como você recebeu a informação das alterações curriculares no seu curso da modalidade integrada?
7. Quais mudanças você faria no seu curso?
8. Como você avalia seu curso na modalidade integrada, hoje?
9. Como, na sua opinião, seu curso na modalidade integrada contribui para sua formação?
10. Houve resistência, por parte dos alunos, para a implementação da REM? Explique.