

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RERLEN RICARDO SILVA PAGLIA

**A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: ALICERCE PARA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

CURITIBA

2021

RERLEN RICARDO SILVA PAGLIA

**A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: ALICERCE PARA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração: história e políticas da educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

CURITIBA

2021

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

P138e
2021

Paglia, Rerlen Ricardo Silva
A escola em tempo integral : alicerce para educação no ensino médio integrado / Rerlen Ricardo Paglia ; orientadora: Maria Lourdes Gisi. – 2021. 180 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021
Bibliografia: f. 148-155

1. Ensino profissional. 2. Ensino integrado. 3. Educação integral. 4. Ensino médio. I. Gisi, Maria Lourdes. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 371.425



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 180
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Rerlen Ricardo Silva Paglia

Aos seis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, às 14h30min, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Prof. Dr. Rodrigo Rossi Horochovski, Prof.^a Dr.^a Silvia Sell Duarte Pillotto, Prof. Dr. Peri Mesquida e Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens para examinar a Tese do doutorando **Rerlen Ricardo Silva Paglia**, ano de ingresso 2018, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. O doutorando apresentou a tese intitulada **“A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: ALICERCE PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO”** que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h20min. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: A Banca destaca a qualidade científica do trabalho e recomenda a sua divulgação em forma de artigos, capítulos de livro e eventos científicos.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

Convidado Externo:

Prof. Dr. Rodrigo Rossi Horochovski

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof.^a Dr.^a Silvia Sell Duarte Pillotto

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens

Participação por videoconferência

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Dedico à memória de minha mãe Iracema Ana Nepomuceno
quem sempre esteve ao meu lado e me proporcionou
a Educação enquanto pilar de todas as outras que tive
e continuo tendo acesso. Eternamente grato!

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre me dar forças e confiança em minha trajetória de vida.

Aos meus familiares por estarem sempre torcendo por mim.

À minha sobrinha Dani, pelas parcerias acadêmicas e reflexivas.

Aos professores do o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUCPR), pelo conhecimento compartilhado e reflexões, em especial à professora e orientadora Maria Lourdes Gisi que sempre esteve ao meu lado.

Aos professores da banca examinadora: Peri, Rodrigo, Romilda e Silvia pelas valiosas contribuições.

À minha companheira de grupo, pesquisa, escrita e doutorado Dulcelina, que nossas publicações continuem...

Aos colegas de doutorado, em especial do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Médio e Juventudes - NEPEMJ, grupo que construímos e continuará sendo nosso elo de pesquisas e amizade.

RESUMO

A presente tese, cujo objeto de pesquisa é a Escola em Tempo Integral no Ensino Médio Técnico Integrado, tem como objetivo geral analisar a formação no ensino médio técnico integral, integrado e em tempo integral, e como objetivos específicos: i. Compreender, a partir de uma retrospectiva histórica, as modalidades de oferta do ensino médio técnico integral e integrado; ii. Investigar como a formação em tempo integral pode oportunizar uma formação integral; iii. Investigar como está sendo colocado em prática o EMI em diferentes instituições e regiões geográficas; iv. Identificar as dificuldades para que o tempo integral viabilize uma formação integral; e v. Propor estratégias de superação a eventuais obstáculos ao tempo integral no EMI. Com abordagem qualitativa, a escolha foi pelo método do materialismo histórico-dialético. O percurso metodológico abarcou as pesquisas bibliográfica e documental assim como o questionário semiestruturado no âmbito da coleta de dados. A análise de conteúdo foi a técnica que proporcionou a síntese, inferência e interpretação dos dados. O estudo teve apoio de teóricos como: Dias (2012), Frigotto (2006, 2012), Gramsci (1991, 2011), Konder (1998), Kosik (1995), Lukács (2013, 2018), Manacorda (1990), Nosella (2016) e Saviani (2008, 2019). O estudo revelou que: i. a maioria dos professores que trabalham na iniciativa pública possui experiência no Ensino Médio Integrado; já os que lecionam na iniciativa privada, ao contrário, não a possuem; ii. o fator temporal, ou seja, maior tempo para planejar e socializar seus conteúdos, assim como o excesso de aulas sequenciais da mesma disciplina são obstáculos a serem superados no atual modelo do Ensino Técnico Integrado; iii. o tempo integral no ensino médio integrado é fundamental para que os estudantes tenham uma formação mais abrangente e integral, abarcando conteúdos básicos, profissionais e sociais; iv. os principais atributos para o Ensino Médio Integrado levantados foram: estrutura adequada da instituição, formação pedagógica continuada dos professores da base técnica, implementação de políticas educacionais de qualidade, metodologias ativas e recursos tecnológicos; e v. a forma mais adequada de ensino médio é a que consegue realizar todo o ensino médio regular de forma integrada ao técnico em um período de três anos. Em conclusão, para termos um programa crítico e emancipador para o ensino médio técnico integral, é preciso que o tempo integral abarque todas as dimensões do processo formativo, sejam elas emocionais, intelectuais, físicas, culturais, sociais e profissionais. Também, faz-se necessário salientar a importância de uma formação continuada adequada aos professores, uma estrutura e gestão institucional séria e comprometida com o processo ensino-aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Educação Integral. Tempo Integral. Educação Profissional.

ABSTRACT

The present thesis, whose object of research is the Full-Time School in Integrated Technical High School, has the general objective: to analyze the training in full-time, integrated and full-time technical high school. And as specific objectives: i. Understand, from a historical retrospective, the modalities of offer of full and integrated technical secondary education; ii. Investigate how full-time training can provide opportunities for full-time training; iii. Investigate how EMI is being put into practice in different institutions and geographic regions; iv. Identify the difficulties for full-time training to enable full-time training. v. Propose strategies to overcome any obstacles to full-time at EMI. With a qualitative approach, the choice was for the method of historical-dialectical materialism. The methodological approach included bibliographic and documental research, as well as the semi-structured questionnaire in the context of data collection. Content analysis was the technique that provided the synthesis, inference and interpretation of data. The research was supported by theorists such as: Dias (2012), Frigotto (2006; 2012), Gramsci (1991, 2011), Konder (1998), Kosik (1995), Lukács (2013, 2018), Manacorda (1990), Nosella (2016) and Saviani (2008, 2019). The study revealed that: i. most teachers who work in the public sector have experience in Integrated Secondary Education, whereas those who teach in the private sector, on the contrary, do not. ii. the temporal factor, that is, more time to plan and socialize its contents, as well as the excess of sequential classes in the same subject are obstacles to be overcome in the current Integrated Technical Education model. iii. full-time integrated secondary education is essential for students to have a more comprehensive and comprehensive education, covering basic, professional and social content. iv. the main attributes for Integrated Secondary Education that were surveyed were: adequate structure of the institution, continued pedagogical training of teachers from the technical base, implementation of quality educational policies, active methodologies and technological resources. v. the most adequate form of secondary education is the one that manages to carry out all regular secondary education in an integrated way with the technician, in a period of three years. In conclusion, in order to have a critical and emancipatory program for full-time technical secondary education, it is necessary that full time encompass all dimensions of the training process, whether they are: emotional, intellectual, physical, cultural, social and professional. It is also necessary to emphasize the importance of adequate continuing education for teachers, a serious institutional structure and management committed to the quality teaching-learning process.

Keywords: Integrated High School; Integral Education; Full-Time School; Professional Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação de matrículas por nível e tipo de cursos (%) na rede federal de educação profissional e tecnológica.....	69
Figura 2 - Relação inscritos/vagas no ensino médio (todas as modalidades) da rede federal de educação profissional.....	69
Figura 3 - Relação inscritos/vagas no ensino médio integrado da rede federal de educação profissional.....	70
Figura 4 - Fluxo do desenvolvimento de uma análise de conteúdo.....	82
Figura 5 - Trajetória da Pesquisa	83
Figura 6: Empecilhos para o trabalho integrado entre as bases comum e técnica: Categorias Institucionais (CI)	107
Figura 7 - Empecilhos para o trabalho integrado entre as bases comum e técnica: Categorias Geográficas (CG)	109
Figura 8 - Concepções de Educação Integral: Categorias Institucionais (CI)	119
Figura 9 - Concepções de Educação Integral: Categorias Geográficas (CG)	122
Figura 10 - Impedimentos à implementação da Educação Integral: Categorias Institucionais (CI).....	127
Figura 11 - Impedimentos à implementação da Educação Integral: Categorias Geográficas (CG)	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas no Ensino Médio brasileiro no período 2016-2020.	49
Gráfico 2 - Número de matrículas por faixa etária e sexo na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil em 2019.....	65
Gráfico 3 - Relação de matrículas na Educação Profissional no período 2016-2020....	71
Gráfico 4 - Matrículas na Educação Profissional de acordo com a dependência administrativa	72
Gráfico 5 - Distribuição das disciplinas lecionadas pelos professores participantes da pesquisa	79
Gráfico 6 - Experiência no Ensino em Tempo Integral: CI	96
Gráfico 7 - Experiência no Ensino em Tempo Integral: CG	97
Gráfico 8 - Importância do tempo integral para o alcance da educação integral: CI	100
Gráfico 9 - Importância do tempo integral para o alcance da educação integral: CG	101
Gráfico 10 - Configuração ideal para o tempo integral no Ensino Médio: CI	104
Gráfico 11 - Configuração ideal para o tempo integral no Ensino Médio: CG	106
Gráfico 12 - Possibilidade de se trabalhar de forma integrada em período parcial: CI..	113
Gráfico 13 - Possibilidade de se trabalhar de forma integrada em período parcial: CG	114
Gráfico 14 - Características fundamentais para o êxito do EMI: CI	116
Gráfico 15 - Características fundamentais para o êxito do EMI: CG	118
Gráfico 16 - Sequência de importâncias de atributos para se ter uma educação integral – Quantidade de citações dentre 1ª a 4ª importâncias: CI.....	125
Gráfico 17 - Sequência de importâncias de atributos para se ter uma educação integral – Quantidade de citações dentre 1ª a 4ª importâncias: CG	126
Gráfico 18 - Ensino Médio ideal: CI	132
Gráfico 19 - Ensino Médio ideal: CG	134

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Mapa do Brasil com localização dos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica.....	68
Mapa 2 - Localização da Cidade de Paulínia/SP – sede do CEMEP	84
Mapa 3 - Localização da Cidade de Curitiba/PR – sede do TECPUC.....	85
Mapa 4 - Localização da Cidade de São Bento do Sul/SC – sede do IFC/campus São Bento do Sul	86
Mapa 5 - Localização da Cidade de Barracão/PR – sede do IFPR/campus avançado Barracão.....	87
Mapa 6 - Localização da Cidade de Curitiba/PR – sede do IFPR/campus Curitiba ..	88
Mapa 7 - Localização da Cidade de Caxias do Sul/RS – sede do IFRS/campus Caxias do Sul	89
Mapa 8 - Localização da Cidade de Joinville/SC – sede do SENAC/Joinville.....	90

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Categorias conceituais, questões e respectivas relações hipotéticas91
- Quadro 2 - Categorização Institucional das Instituições participantes da pesquisa ..93
- Quadro 3 - Categorização Geográfica das Instituições participantes da pesquisa.....94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos matriculados/frequência em Escolas de Aprendizizes e Artífices por Estados (1910)	52
Tabela 2 - Experiência no Ensino em Tempo Integral: Categorias Institucionais (CI)....	95
Tabela 3 - Experiência no Ensino em Tempo Integral: Categorias Geográficas (CG) ...	97
Tabela 4 - Importância do tempo integral para o alcance da educação integral: Categorias Institucionais (CI)	100
Tabela 5 - Importância do tempo integral para o alcance da educação integral: Categorias Geográficas (CG)	101
Tabela 6 - Configuração ideal para o tempo integral no Ensino Médio – Categorias Institucionais (CI).....	104
Tabela 7 - Configuração ideal para o tempo integral no Ensino Médio – Categorias Geográficas (CG)	105
Tabela 8 - Possibilidade de se trabalhar de forma integrada em período parcial: Categorias Institucionais (CI)	111
Tabela 9 - Possibilidade de se trabalhar de forma integrada em período parcial: Categorias Geográficas (CG).....	113
Tabela 10 - Características fundamentais para o êxito do EMI: Categorias Institucionais (CI).....	115
Tabela 11 - Características fundamentais para o êxito do EMI: Categorias Geográficas (CG)	117
Tabela 12 - Sequenciamento dos atributos, de primeira a quarta importância, na educação integral: Categorias Institucionais (CI)	124
Tabela 13 - Sequenciamento dos atributos, de primeira a quarta importância, na educação integral: Categorias Geográficas (CG).....	126
Tabela 14 - Ensino Médio ideal – Categorias Institucionais (CI).....	132
Tabela 15 - Ensino Médio ideal – Categorias Geográficas (CG)	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EAG	Education at a Glance
EI	Educação Integral
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ETI	Ensino em Tempo Integral
FTP	Formação Técnica e Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito

	Santo
IFFAR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFGOIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSERTÃOPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
IFSUDESTEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de

	Minas
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
UNED	Unidades Descentralizadas de Ensino

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO	18
1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: HISTÓRICO, FUNÇÕES E AMBIGUIDADES.....	25
1.1 PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA COLONIZAÇÃO AO IMPÉRIO	25
1.2 PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PRIMEIRA REPÚBLICA E AS REFORMAS NO SÉCULO XIX	29
1.3 PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ESTADO NOVO – 1930	31
1.4 PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: N. REPÚBLICA...	34
1.5 FUNÇÕES E AMBIGUIDADES	35
1.6 NOVO ENSINO MÉDIO E SUA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	37
2 ENSINO INTEGRADO, INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL.....	40
2.1 ORIGENS E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO MUNDIAL E NO BRASIL.....	40
2.2 ENSINO INTEGRADO: AGLUTINANDO OS ENSINOS REGULAR E PROFISSIONAL.....	45
2.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: IMPLEMENTAÇÃO E DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	46
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): RECORTE HISTÓRICO BRASILEIRO E CONTEXTO ATUAL	51
3.1 INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTMN) NA LDBEN.....	62
3.2 CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS E ALGUNS DADOS INFORMATIVOS ATUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	64

3.3 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT) - UMA EXPERIÊNCIA FAVORÁVEL AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	66
3.4 OUTRAS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	70
4 PERCURSO METODOLÓGICO	73
4.1 CARTOGRAFIA DA PESQUISA.....	83
4.2 ANÁLISE DOS DADOS: PONDERAÇÕES, DESENVOLVIMENTO E INTERPRETAÇÕES.....	91
4.2.1 Categorias conceituais: experiência vivenciada no ETI na CI e CG	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES.....	156
APÊNDICE B – DADOS DO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	161
APÊNDICE C – DISSERTAÇÕES E TESES QUE APARECERAM NA PESQUISA COM DESCRITORES, MAS NÃO ESTÃO RELACIONADOS À TEMÁTICA DA TESE.....	162
APÊNDICE D – DISSERTAÇÕES E TESES QUE ARTICULAM O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	169
ANEXO 1 - ROTEIRO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	170
ANEXO 2 - PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA	173
ANEXO 3 - RESUMO DOS EIXOS E CURSOS DO CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS – CNCT (4ª EDIÇÃO - JANEIRO/2021)	174

INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira enfrenta vários desafios, a fim de se afirmar como uma educação de qualidade¹ para uma formação integral em todos os níveis e modalidades. O nível médio, em especial, é o que tem estado em conflito constante tanto em questões das políticas e legislações educacionais quanto em suas finalidades. Nesse aspecto, qual seria a real função do ensino médio? Para além de sua função básica e regular, o ensino médio brasileiro pode ser também desenvolvido em um caráter profissionalizante, nesse caso, a modalidade da educação profissional, que, sendo realizado no mesmo local e série escolar, passa a ser denominado Ensino Médio Integrado ao Técnico ou abreviadamente Ensino Médio Integrado (EMI).

Com essa diversificação e possibilidades, podemos verificar a complexidade do ensino médio no Brasil. Esse fato sempre me despertou curiosidade e instigação no sentido de pesquisar e desvelar as reais intencionalidades e funções dessa etapa da educação nacional.

Aliado ao discorrido anteriormente, sou professor de uma instituição de educação técnica e tecnológica, em que o público-alvo é constituído por estudantes do EMI. Nesse contexto, muitas situações me faziam refletir, como, por exemplo, por que, em algumas instituições, o EMI é realizado em tempo integral, durante três anos e, em outras, em tempo parcial, por quatro anos.

Outras situações que me faziam ponderar eram quando alguns pais me relatavam sobre a importância e a felicidade de terem seus filhos, boa parte do dia, na escola (tempo integral), o que os deixava tranquilos ao saberem que estes não estavam fazendo “coisa errada”. Ao mesmo tempo, chegavam reclamações de exaustão por parte dos estudantes pelo mesmo fato de ficarem por muito tempo na escola.

¹ Qualidade na Educação, em nossa concepção, é quando está associada aos processos de transformação estrutural da sociedade, em uma perspectiva crítica e intercultural, sendo assim: [...] a importância da educação como direito humano que não pode ser reduzido a um produto que se negocia na lógica do mercado. Defendem o papel do Estado na democratização da educação e se opõem às formas diretas e indiretas de privatização da escola pública. Lutam pela valorização da profissão docente e pelo reconhecimento dos movimentos promovidos por educadores e educadoras. Propõem “reinventar” a escola, seus espaços, tempos, organização, dinâmicas etc. (CANDAUI, 2020, p. 5).

Diante dessas situações, iniciei uma busca por referências que defendiam a obrigatoriedade ou não do tempo integral para o EMI. Todavia, não encontrei nenhuma defesa contundente e definitiva; apenas defesas do tempo integral de forma genérica, mas não especificamente no EMI.

Dessa maneira, surgiram questões que culminaram nesta pesquisa de doutorado, tais como: o EMI precisa ser em tempo integral? O ideal seria a realização do EMI em três anos em tempo integral ou em quatro anos em tempo parcial? Será que o EMI tem sido desenvolvido de forma que abarque uma “educação integral”? Como o EMI vem sendo ofertado pelas diferentes redes e instituições (pública federal/municipal, sistema S e privada)?

Escola em Tempo Integral, alicerce para a educação integral no Ensino Médio Integrado, foi uma pesquisa tanto empírica, utilizando questionários semiestruturados, quanto bibliográfica e documental junto a recursos metodológicos, como livros, legislações, catálogos, manuais, artigos e materiais digitais da *internet* baseados em referências de estudiosos da área abordada. O objeto de pesquisa é, portanto, a Escola em Tempo Integral no Ensino Médio Técnico Integrado.

A partir das questões levantadas, foi definido o seguinte problema de pesquisa: “Como viabilizar, com o tempo integral, a formação integral e integrada no Ensino Médio Técnico, na percepção de professores desta modalidade de ensino?”

A Tese defendida é que a viabilização da formação integral e integrada no Ensino Médio Técnico requer, além da existência de tempo integral na escola, um programa formativo crítico e emancipador.

O objetivo geral foi analisar a formação no Ensino Médio Técnico Integrado, Integrado e em Tempo Integral. Já os objetivos específicos foram:

1. Compreender, a partir de uma retrospectiva histórica, as modalidades de oferta do Ensino Médio Técnico Integrado e Integrado;
2. Investigar como a formação em tempo integral pode oportunizar uma formação integral;
3. Investigar como está sendo colocado em prática o EMI em diferentes instituições e regiões geográficas;
4. Identificar as dificuldades para que o tempo integral viabilize uma formação integral;
5. Propor estratégias de superação a eventuais obstáculos ao tempo integral no EMI.

No intuito de alcançar os objetivos propostos, foi organizado o caminho metodológico a percorrer. Optou-se nesta pesquisa pela abordagem qualitativa baseada nos preceitos de Bogdan e Biklen (1994); O método escolhido foi o materialismo dialético, sendo utilizadas suas categorias de contradição, totalidade e historicidade, e referenciado pelos autores: Frigotto (1984; 2006), Konder (1998), Kosik (1995; 2002), Lefèbvre (1975), Lukács (2008; 2013; 2018), Marx (2013) e Gramsci (1991; 2011); Para coleta dos dados foram utilizados a pesquisa documental e o questionário semiestruturado, de acordo com as ideias de Bogdan e Biklen (1994); Já para a análise, reflexiva e crítica dos dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo seguindo as etapas elaboradas por Bardin (2011). Nas inferências e interpretações, lançamos mão das categorias conceituais: Ensino em Tempo integral (ETI), Ensino Médio Integrado (EMI) e Educação Integral (EI), tendo como referência central o filósofo Antonio Gramsci e seus estudiosos: Dias (2012), Manacorda (1990) e Nosella (2016), em especial no âmbito da teoria da Escola Unitária.

Delineamos o percurso da tese, desde o início, com a escolha da temática a ser trabalhada até as principais considerações advindas de todo o processo da pesquisa.

Do limiar da problemática às fontes de pesquisa

Ao iniciar o doutorado em Educação no ano de 2018, deparei-me com o primeiro desafio: preciso pensar em uma temática que seja inédita para que seja realmente uma tese a ser defendida, como coloca Saviani (2007, p. 186):

[...] os candidatos aos programas de doutorado necessariamente terão que apresentar, já para o processo de seleção, um projeto próprio de pesquisa, atendendo ao requisito de originalidade, pelo menos em um dos seguintes aspectos: o próprio objeto, investigando algo nunca antes estudado; a forma ou o método, analisando-se um objeto que, embora já estudado por outros, não o fora segundo os procedimentos agora adotados; a perspectiva teórica, que assegurasse o exame de um mesmo objeto sob um ponto de vista ainda não explorado; e as fontes de apoio, isto é, o estudo de um mesmo objeto lançando mão de procedimentos já adotados e sob um ponto de vista também já considerado, baseando-se, porém, em fontes nunca antes utilizadas.

Nesse sentido, eu me questioneei: por que não pesquisar algo que está próximo de minha realidade profissional já que trabalho na área educacional? O fato de trabalhar em um Instituto Federal de Educação, em que a maioria dos estudantes está no nível médio técnico integrado, fez com que surgisse a problemática central de minha pesquisa. Outras questões relacionadas ao EMI me faziam refletir; por exemplo: enquanto em algumas instituições, dentre as quais a minha, o EMI é realizado em tempo integral, com duração de três anos, em outras instituições ele é em tempo parcial, de quatro anos.

Antes de tomar a decisão sobre a temática, procurei me inteirar sobre como estudiosos da área concebiam como seria trabalhar o EMI em tempo integral sem se descuidar da formação integral. Para responder a essa questão e a outras que a permeiam, iniciei a pesquisa com um levantamento da produção científica e a busca por conceitos e reflexões relacionados à temática, tais como: educação integral, educação em tempo integral, ensino integrado e educação profissional.

O primeiro passo foi realizar um levantamento das produções científicas com o objetivo de assegurar que minha pesquisa era de fato inédita conforme podemos verificar nos Apêndices B, C e D. Pela leitura e análise dos quadros localizados nos Apêndices C e D, foram elencados os descritores “Ensino médio, tempo integral e integrado” de forma que fossem articulados. Para a busca dos trabalhos, foi utilizada como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Ciente dos poucos trabalhos que poderiam articular tais descritores, praticamente não utilizei critérios de inclusão e exclusão. Apenas os trabalhos em duplicidade foram excluídos.

Foram encontrados 25 trabalhos, dos quais dois estavam replicados, restando, portanto, 23 para serem analisados, sendo que 21 deles, embora foram selecionados devido aos descritores utilizados na busca, não tinham relação direta com os objetivos ou q tese. Desse modo, apenas dois trabalhos estavam relacionados com minha temática. Mesmo assim, nenhum dos dois relacionava, refletia ou analisava o tempo integral para possibilitar a educação integrada e integral aos estudantes do ensino médio, confirmando a originalidade de minha tese.

Com as ideias estruturadas e o esboço do trabalho formatado, passamos a assimilar os conceitos-chave da pesquisa, iniciando com a educação integral e perpassando pela Educação Integrada e, finalmente, pela educação em tempo integral.

Inicialmente, apresentamos nossas concepções sobre cada um dos conceitos-chave: Educação Integral, Tempo Integral e Educação Integrada no Ensino Médio.

Educação Integral é um conceito polissêmico. Com base nas ideias de Arroyo (2021), é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

O Tempo Integral diz respeito ao tempo, ou seja, à ampliação da jornada escolar dos estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar. A maioria das unidades de ensino que adota esse modelo, geralmente, implementa a extensão do tempo em turno e contraturno escolares – durante metade de um dia letivo, os estudantes estudam as disciplinas do currículo básico, como Português e Matemática, e o outro período é utilizado para aulas ligadas às artes ou esporte (APRENDIZ, 2018). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o tempo integral de escolarização equivale a uma jornada igual ou superior a sete horas diárias, podendo ser em um mesmo turno ou em dois como verificamos no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010):

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno e tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

Já Educação Integrada no Ensino Médio ou Integração Curricular são terminologias usadas no Brasil para caracterizar a educação geral ou propedêutica articulada à educação profissional do ensino médio, salientando que o termo “integração” traz uma ideia de “junção, união ou aglutinação de conteúdos ou disciplinas em um currículo escolar” (BRASIL, 2008a).

Diante dos conceitos, em especial da questão de integração escolar entre o currículo básico e o técnico ou profissional, precisamos cuidar para que essa integração não se torne um tecnicismo educacional² inviabilizando e descaracterizando todo o processo de formação integral no ensino médio integrado. Então, é necessário que conheçamos quando surgiram bem como seus percursos históricos, para compreendermos, adequadamente, quais são suas verdadeiras finalidades e objetivos.

Assim, a presente tese foi dividida em quatro capítulos na seguinte sequência:

No Capítulo 1, “Ensino Médio no Brasil: histórico, funções e ambiguidades”, apresentamos aspectos do percurso histórico do Ensino Médio brasileiro desde a época jesuítica, do Brasil colonial, até o atual “Novo Ensino Médio” em implantação. A trajetória histórica nos faz refletir sobre os avanços e retrocessos, assim como todas as contradições ainda estão presentes até os dias atuais dessa etapa da educação brasileira.

No Capítulo 2, “Ensino integrado, integral e de tempo integral”, foi feito, não só um recorte histórico, mas, principalmente, foram apresentadas as concepções e significados dos termos integrado, integral e tempo integral, que, muitas vezes, são empregados, erroneamente no dia a dia, como sinônimos. Também, são abordados dados e informações atuais.

² A Teoria Tecnicista foi desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 1960, e teve como principal objetivo fazer com que a escola assumisse o modelo empresarial e se inserisse nos padrões da racionalização e da produtividade capitalistas (OLIVEIRA, 2003).

No Capítulo 3, “Educação Profissional e Tecnológica (EPT): recorte histórico brasileiro e contexto atual”, a modalidade da educação profissional é a temática central desse capítulo com ênfase no Ensino Médio. São abarcadas as questões históricas, as implicações sociais e econômicas além das várias alterações ocorridas no percurso da EPT no Brasil. O enfoque principal da EPT é o atual modelo dos Institutos Federais de Educação, implementados a partir do ano de 2008, mas também serão abordadas outras iniciativas.

Por fim, no Capítulo 4, “Percurso metodológico”, será demonstrado, de forma detalhada, todo o caminho metodológico realizado, trazendo desde a abordagem até as interpretações dos dados analisados.

Após os capítulos, foram realizadas as principais considerações retomando todo o processo da tese, visando a explicitar os principais pontos abordados e suas principais importâncias para chegarmos ao resultado da tese.

1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: HISTÓRICO, FUNÇÕES E AMBIGUIDADES

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica Nacional, é a etapa da educação nacional responsável pela transição entre a Educação Básica e a Superior. Além dessa função, é, também, uma etapa de acesso ao trabalho. Mesmo com essas funções aparentemente vislumbradas, há muitas confusões, dúvidas e conflitos quanto aos seus propósitos. Para termos mais clareza quanto às suas funções, é preciso conhecermos seus aspectos históricos e as legislações que o permeiam, para que possamos construir uma concepção mais adequada e sem intenções ambíguas.

O Ensino Médio passou e continua passando por várias mudanças tanto em nomenclaturas – ensino secundário, segundo grau e ensino médio – quanto na estrutura e concepção desde a colonização até os dias atuais. Para ilustrarmos, faremos um resgate histórico de sua trajetória iniciando com a educação jesuítica e culminando no famigerado “Novo Ensino Médio” que temos hoje. Nesse contexto, ressaltamos a importância de conhecermos mais detalhadamente como se deu este processo histórico.

1.1 PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA COLONIZAÇÃO AO IMPÉRIO

Podemos conceber “a gênese da educação no Brasil no ano de 1549 marcado pela chegada do primeiro grupo de jesuítas em nosso país”, como coloca Saviani (2019, p. 26). O autor, ainda, ressalta que podemos dividir a educação colonial brasileira em três etapas distintas a saber:

A primeira etapa corresponde ao chamado ‘período heroico’, que, segundo Luiz Alves de Mattos (1958), abrange de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte do padre Manuel da Nóbrega em 1570. Considero, entretanto, mais apropriado estender essa fase até o final do século XVI, quando ocorre a morte de Anchieta, em 1597, e a promulgação do *Ratio Studiorum*, em 1599.

A segunda etapa (1599-1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*. A terceira etapa (1759-1808) corresponde à fase pombalina³, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2019, p. 31).

Na primeira etapa, podemos destacar alguns planos de ensino elaborados por Nóbrega como o aprendizado do português elementar direcionado às populações indígenas, a escola de ler e escrever e, finalmente, o que poderíamos entender como educação secundária: a aprendizagem profissional e agrícola, por um lado, visando à profissionalização, e, por outro, a gramática latina direcionada aqueles que almejavam prosseguir ao ensino superior na Europa. Assim, foram criados vários colégios em regiões litorâneas do Brasil, destacando que o principal viés epistemológico era a doutrinação religiosa de base católica (SAVIANI, 2019).

Com relação à segunda etapa, o *Ratio Studiorum*⁴ era quem balizava todas as regras relacionadas ao ensino. Nesse novo Plano, foram suprimidos os estágios iniciais, sendo iniciado pelos “estudos inferiores” (compreendendo o atual ensino médio). O currículo compreendia cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. A duração dos estudos inferiores era de seis a sete anos com conteúdos reeditados pelo *Trivium*⁵ da Idade Média.

³ “As reformas pombalinas da instrução pública se inserem no quadro das reformas modernizantes levadas a efeito por Pombal visando colocar Portugal ‘à altura do século’, isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo. Essa fase estende-se até o início do Império, abrangendo, portanto, o momento joanino (1808-1822), assim denominado porque teve início com a vinda de Dom João VI em consequência do bloqueio continental decretado em 1806 por Napoleão contra a Inglaterra, da qual Portugal era ‘nação amiga’, completando-se em 1822 com a independência política” (SAVIANI, 2019, p. 32).

⁴ A Sociedade, ou Companhia de Jesus, procurou, desde a sua fundação, elaborar as bases teóricas da sua prática pedagógica, o método adotado e as regras que iriam nortear a ação educativa. Estas se consubstanciaram no que ficou conhecido por *Ratio Studiorum*, tendo como modelo as Constituições, em especial o seu capítulo IV, os “Exercícios Espirituais”, de Inácio de Loyola, e o *modus parisiensis* como método capaz de ensinar de forma rápida e perfeita. Podemos dizer que a elaboração do *Ratio* definitivo, aquele que iria universalizar uma peculiar forma de educar, constituindo um sistema de ensino, é fruto de uma “caminhada” de meio século. O primeiro *Ratio Studiorum* se deve a Jerônimo Nadal e foi elaborado em 1548; o segundo foi o *Ratio* de Aníbal Coudret, em 1551; o terceiro, o *Ratio*, de Diego de Ledesma, de 1553 (*De ratione et ordine studiorum collegii romani*); o quarto é o *Ratio* de Borja, elaborado em 1573, tendo como título *Summa Sapientia*; a elaboração do quinto *Ratio* coube ao padre Cláudio Aquaviva, em 1586. Finalmente, aparece o *Ratio* de 1591, uma preparação para o *Ratio* definitivo publicado em 1599, depois de uma rigorosa consulta aos “doutos” da Companhia (MESQUIDA, 2021).

⁵ *Trivium* da Idade Média: compreendido pela gramática (quatro a cinco séries); esta, por sua vez, se dividia em gramática inferior, média e superior, sendo que cada uma das duas primeiras podia se subdividir em duas (inferior A e B e média A e B); a gramática era ensinada com o objetivo de assegurar expressão clara e precisa; a dialética, chamada no *Ratio* de humanidades (uma série), destinava-se a assegurar expressão rica e elegante; e a retórica (uma série) buscava garantir uma expressão poderosa e convincente. No conteúdo trabalhado nesses cursos, o latim e o grego

A terceira etapa – fase pombalina – se iniciou com o Alvará de 28 de junho de 1759 relacionado à “reforma dos estudos menores” e correspondendo aos ensinos primário e secundário. Essa reforma privilegiou os estudos das humanidades correspondente ao ensino secundário. Um dos maiores impactos causados pelo Alvará foi a extinção das classes e escolas até então dirigidas pelos jesuítas, causando enorme retrocesso nos avanços conquistados pela educação escolar conquistadas no período anterior. Salientamos que as reformas pombalinas abrangeram tanto Portugal quanto seus domínios (SAVIANI, 2019).

Outra característica da era pombalina foi a introdução das “aulas régias”⁶. Segundo Queiroz *et al.* (2012), no sistema educacional das aulas régias, os professores tinham cargos vitalícios e seus métodos de ensino eram baseados no modelo educacional dos jesuítas, nos quais foram formados.

O ensino secundário das aulas régias era o equivalente ao curso de humanidades dos jesuítas e abrangia várias disciplinas como o latim, a gramática e o grego dentre outras. Hoje, corresponde ao ensino médio propedêutico⁷.

Após a independência, mais precisamente na Assembleia Constituinte de 1823, houve uma reapresentação do documento denominado “Memória de Martim Francisco”⁸. A primeira versão foi apresentada na Capitania de São Paulo em 1816, a qual estabelecia que o segundo grau teria duração de seis anos com os estudos básicos direcionados às mais diferentes profissões. Saviani (2019) salienta que, embora esse documento tenha bases em *Cinq mémoires sur l’instruction publique*,

constituíam as disciplinas dominantes. A elas, subordinavam-se a língua vernácula, a história e a geografia, ensinadas na leitura, versão e comentários dos autores clássicos (SAVIANI, 2019, p. 57).

⁶ As aulas régias foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias pelo Alvará de 28 de junho de 1759, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I (1750-1777). A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livros. A posição-chave ocupada pelos jesuítas e a crescente influência destes nos assuntos seculares contrariavam os pressupostos das reformas empreendidas por Pombal, que possuíam um caráter marcadamente secularizador e regalista, inspirado pelo ideário ilustrado da época. O que estava em causa não era, portanto, a Igreja em seu sentido espiritual, mas seu papel no terreno cultural do contexto português da época (FALCON, 1982, p. 423-424; 432).

⁷ Propedêutica, de forma geral, se refere a uma educação iniciadora para uma especialização posterior. Como característica principal, temos uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo. No caso do Ensino médio, seriam todas as disciplinas que darão base ao Ensino superior, ou seja, exceto as disciplinas de base técnico-profissional (MENEZES, 2001).

⁸ Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado era um dos três irmãos Andradas, conhecidos como “a santíssima trindade”. Os outros dois eram Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva e José Bonifácio de Andrada e Silva, o Patriarca da Independência (SAVIANI, 2019, p. 120).

de Condorcet, houve algumas alterações de cunho ideológico, como a alteração das palavras “sociedade e cidadãos” de Condorcet por “soberanos e vassalos” em Martim Francisco, além a supressão da palavra “igualdade”. Nesse sentido, podemos verificar que, no primeiro período imperial, a educação continuava com suas características com forte teor elitista, ou seja, um ensino médio dual, sendo um para as elites e outro para o povo.

Na primeira Constituição Imperial Brasileira de 1824, houve apenas a menção de que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos. Desse modo, a educação secundária, como citada anteriormente, caiu no ostracismo. No ano de 1835, por meio da Lei nº 10, de 4 de abril, foi criada a primeira Escola Normal do Brasil, na cidade de Niterói/RJ, objetivando a formação para o magistério, que, de certa forma, pode ser incluída no ensino secundário (CASTANHA, 2008, p. 19).

Entre os anos de 1835 e 1836, foram criados os primeiros liceus do Rio Grande do Norte (1835), Bahia (1836) e Paraíba (1836). O objetivo principal dos liceus era dar formação básica aos estudantes para acessarem o Ensino superior, até aproximadamente a metade do século XX, caracterizando o que temos hoje como Ensino médio.

Nesse contexto, foi criado no Rio de Janeiro, em 1837, o Colégio de D. Pedro II – antigo Seminário de São Joaquim. Com estrutura de ensino orgânica e seriada, o Colégio de D. Pedro II foi frequentado pela elite da época e seus cursos tinham duração de seis a oito anos. Couto Ferraz, deputado geral e conselheiro de Estado da época, por meio do Decreto nº 1.331, de 1854, tentou ampliar a função do ensino secundário colocando-o em base de especializações técnicas. Precisamos salientar, também, que, no artigo 89 do mesmo decreto, há uma tendência à educação em tempo integral, no que tange à permanência dos estudantes em regime de internato e pensionistas no Colégio de D. Pedro II (SANTOS, 2010).

1.2 PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PRIMEIRA REPÚBLICA E AS REFORMAS NO SÉCULO XIX

Por meio da primeira constituição republicana de 1891, a educação não teve tanta relevância e destaque. Ficava a cargo das legislações estaduais tais regulamentos, cabendo à Federação apenas o ensino superior e a instrução militar (arts. 34 e 87). Nesse contexto, os Estados passaram a desenvolver reformas na instrução pública.

Em São Paulo, com a reforma Caetano de Campos, criou-se a Escola Modelo. Segundo Carvalho (2000, p. 225): “Na Escola Modelo (anexa à Escola Normal criada pela Reforma), os futuros mestres podiam ver como as crianças eram manejadas e instruídas”. Assim, podemos perceber que, nessa Escola Modelo, a formação era baseada no modelo de práticas pedagógicas centradas na homogeneização e na imitação, levando à propagação desses métodos intuitivos republicanos a toda vida escolar. Também, foram criados os dispositivos de inspeção escolar para assegurar esse modelo. Dessa forma, cumprindo um ensino baseado na reprodução de um modelo escolar por dispositivos de visibilidade das práticas pedagógicas, o sistema paulista se organizou nas duas primeiras décadas da república, até o início da década de 1920, quando esse sistema entrou em crise.

A partir do século XIX, como coloca Carvalho (2008, p. 67-71), durante a primeira República, houve uma série de reformas no ensino secundário da época. No entanto, foram reformas pontuais e com o intuito de preparar os estudantes para adentrar ao ensino superior. Dentre elas, podemos citar as seguintes:

- Reforma Leôncio de Carvalho (1879): foi um extenso documento contando com 174 itens reunidos em seus 29 artigos, considerando, além do ensino secundário, os ensinos primário e superior no município da Corte. A base principal dessa Reforma era proporcionar condições de moralidade e higiene, essa última foi influenciada pela constituição da medicina como um campo disciplinar autônomo. A Reforma Leôncio de Carvalho preconizava o método de ensino intuitivo.

- Reforma Benjamin Constant (1890): visava a oferecer aos jovens brasileiros a instrução secundária e fundamental de forma que se preparassem adequadamente para os cursos superiores da República. Também, ressaltava a importância dessa etapa para o desempenho adequado, enquanto cidadão, de seus deveres na sociedade. Uma novidade desta Reforma foi a introdução do ensino público laico, o que oportunizou a expansão do ensino de diferentes escolas confessionais. A duração do ensino secundário era de sete anos.
- Reforma Epitácio Pessoa (1901): tinha o objetivo de ofertar uma cultura intelectual necessária para a matrícula em cursos superiores assim como para obter o grau de bacharel em Ciências e Letras com redução da carga horária para seis anos.
- Reforma Rivadávia Correia (1911): propunha uma cultura geral de teor basicamente prático com o intuito de ser aplicada em sua vida social. Também, tinha como objetivo a expansão dos ensinamentos tanto das ciências, quanto das letras, não tendo, aqui, o foco nos cursos preparatórios para o ensino superior, sendo dividido em Externato de seis anos e Internato de quatro anos.
- Reforma Carlos Maximiliano (1915): visava a ministrar aos estudantes uma instrução fundamental concreta, que os habilitasse e preparasse a concorrer aos diversos e rigorosos exames de vestibular da época, com duração de cinco anos.
- Reforma João Luís Alves (1925): tinha como preceito ter uma base sólida para o acesso aos cursos superiores além de proporcionar uma cultura média geral ao País com duração de cinco anos.

1.3 PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ESTADO NOVO – 1930

Podemos dizer que, a partir da década de 1930, iniciou-se uma verdadeira política oficial governamental voltada à estruturação do sistema educacional. Entretanto, não se pode desconsiderar as tentativas anteriores surgidas na República Velha.

Durante o governo provisório de Getúlio Vargas, mais precisamente em 1932, foi posta em prática a Reforma Francisco Campos, baseada na criação dos cursos complementares em que as propostas pedagógicas eram diversificadas de acordo com o curso escolhido pelo estudante. A Reforma Francisco Campos organizou em dois ciclos o ensino secundário: fundamental (cinco anos de duração) e complementar (dois anos de duração). O complementar tinha como objetivo a preparação para acesso ao nível superior. Assim, conforme Gonçalves e Pimenta (1992), a Reforma Francisco Campos, com seus seis decretos baixados, representou a primeira organização em nível nacional do sistema de ensino brasileiro, destacando, todavia, que teve um caráter elitista por não incluir os ensinos primário, normal e outros do ramo técnico.

Ainda no ano de 1932, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros do movimento “renovação educacional”. Segundo Romanelli (2010, p. 145), “inicia-se estabelecendo a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento, colocando aquela, porém, numa situação de primazia no que respeita aos problemas nacionais”. De acordo com as ideias da autora, embora o Manifesto apresentasse uma concepção avançada de educação ligada ao desenvolvimento social, denunciando a visão globalizante desse último, permanecia, no entanto, uma visão romantizada, pois a concepção liberal estava próxima à compreensão de realidade educacional e idealista dos “pioneiros”.

Com a formulação da segunda Constituição republicana, houve um dispositivo determinando que a educação era dever do Estado. Cabe destacarmos que o Brasil vivia em uma democracia. Entretanto, na institucionalização do “Estado Novo” de 1937 e com a implantação de uma nova Carta, verificamos que a

responsabilidade pela educação era dividida entre União, Estados e Municípios. Com isso, o Estado manteve uma postura de certo modo omissa.

Com a introdução da Reforma Capanema, em 1942, o Ensino médio foi estruturado como curso de estudos regulares. Assim, surgiu a divisão dos cursos colegiais, chamados de científico e clássico, com duração de três anos. Nesse modelo, a formação do estudante passava por conhecimentos que lhe proporcionassem um desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, visando a ser base sólida para o nível superior.

No que tange ao ensino técnico-profissionalizante, em um contexto em que a demanda econômica por ele fosse maior, era significativamente menosprezado pelas classes média e alta, sendo mais procurado pelas classes sociais mais baixas, pois as classes mais abastadas almejavam o ensino superior. Além da questão social, havia outro fator para que as classes média e alta não escolham o ensino técnico: o fato de essa modalidade de ensino inviabilizar o acesso aos exames para o ensino superior. Para que isso ocorresse, era necessária a frequência no ensino secundário integral.

Nesse sentido, havia uma divisão socioeducacional em que a formação técnica era voltada às populações mais carentes, sendo direcionada ao trabalho, o que, conseqüentemente, inviabilizava o acesso ao nível superior dessa camada da população. Assim, o ensino secundário era voltado à minoria da população brasileira, inviabilizando o acesso ao ensino superior da maioria dos jovens, exceto aqueles que pertenciam às classes sociais abastadas (SANTOS, 2010).

O novo cenário econômico brasileiro, ocorrido a partir da década de 1920, com a difusão da industrialização, alterou substancialmente os hábitos de vida dos brasileiros, impactando a educação. No ensino secundário, houve um total desarranjo ao ser relacionado com aquela nova ordem econômica vigente.

As conseqüências das alterações socioeconômicas pioraram ainda mais a realidade dos estudantes secundaristas, provocando um número altíssimo relacionado às evasões nessa etapa de ensino. No ano de 1945, os estudantes ingressantes no ensino superior equivaliam a menos de 10% daqueles que acessavam o ensino secundário.

Por outro lado, começou a despontar o ensino secundário voltado à profissionalização, já que as oportunidades empregatícias estavam se despontando nos setores agrícolas e industriais. Na década de 1940, houve um crescente

interesse nas chamadas escolas técnicas ligadas aos setores agrícolas, comerciais e industriais, salientando que essas escolas já existiam no século XIX.

Nesse contexto, surgiram as famigeradas instituições do Sistema “S”. Foram elas: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado no ano de 1946. Somada a esses movimentos socioeconômicos, a política não ficou atrás, como salienta Santos (2010). Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024. Nessa legislação, em seu título VII, relacionado à educação de nível médio, dizem os artigos 33 e 34:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.
Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961).

Podemos verificar, nessa LDBEN, uma grande preocupação em legitimar o ensino médio como propulsor e formador de mão de obra para a economia que se despontava no contexto da época. Com a Ditadura Militar, a partir de 1964, esta relação entre ensino e formação de mão de obra especializada para a indústria foi ainda mais latente. Segundo Santos (2010), além de o ensino servir como instrumento do trabalho, a educação passou a ser um aparelho de controle ideológico. Os acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e organismos internacionais contribuíram, de maneira considerável, para que a educação e o trabalho estivessem imbricados.

Em 11 de agosto de 1971, foi sancionada outra legislação para a Educação Nacional, a Lei nº 5.692, fixando Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Santos (2010) salienta que essa legislação apresentava basicamente dois pontos principais: o atendimento à Constituição de 1967, na qual colocava a obrigatoriedade da escolarização dos estudantes de sete a 14 anos, vinculando essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (oito anos), sendo uma junção entre primário e ginásio; assim como a generalização do ensino profissionalizante em todo o 2º grau – atual ensino médio.

Essa questão da profissionalização exacerbada, de forma basicamente tecnicista, sendo desconectada do ensino propedêutico, fez com que a educação

profissional carregasse por anos uma visão estereotipada, na sociedade, de algo puramente manual e desprovida de teorias reflexivas. Contudo, no início de 1980, houve uma enorme recessão econômica e, somada a esse fato, uma luta da sociedade pelo retorno do sistema democrático, culminando com a queda do regime ditatorial em 15 de março de 1985 e, conseqüentemente, um fracasso nesse “modelo” educacional.

1.4 PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: NOVA REPÚBLICA

A Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova fase democrática brasileira. Promulgada em outubro daquele ano, trouxe várias inovações e reconfigurou vários aspectos sociais, em especial na educação. Em seu artigo 205, coloca:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, há uma divisão de responsabilidade social entre família e o Estado em relação à educação. Isso, ao mesmo tempo, coloca como uma de suas principais funções a qualificação para o trabalho, trazendo a educação profissional para o centro do debate enquanto modalidade de ensino. Tal fato irá repercutir de modo mais consistente nas legislações relacionadas à educação, iniciando pela nova LDBEN – Lei nº 9.394 – aprovada, após dez anos de tramitação no Congresso Nacional, em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A LDBEN – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) trouxe uma reformulação geral em todas as etapas e modalidades da educação nacional. No entanto, quando fazemos um recorte na etapa do Ensino Médio, houve certa estagnação em suas reformulações, por quase 12 anos, quando, finalmente, no ano de 2008, por meio da Lei nº 11.741 (2008a), foi incluída a Seção IV-A, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Mais recentemente, por meio da Lei nº 13.415 de 2017, a qual trata da reformulação do Ensino Médio (EM), mais conhecido como Novo Ensino Médio, além da BNCC-EM (Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018⁹), tivemos alterações mais profundas na atual LDBEN, as quais estão em vigência. Nos tópicos “2.3 Novo Ensino Médio e sua Base Nacional Comum Curricular” e “4.1 Inserção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTMN) na LDBEN”, falaremos mais especificamente sobre tais alterações.

Mesmo passando por reformas, ainda assim continuamos nos questionando: quais as reais funções do EM? Desse modo, discutiremos sobre as funções e ambiguidades do Ensino médio bem como a implementação do Novo Ensino Médio e sua Base Nacional Comum Curricular.

1.5 FUNÇÕES E AMBIGUIDADES

O ensino médio é uma das etapas da educação básica que vem sendo discutidas com mais afinco pelos estudiosos e pesquisadores das Ciências da Educação, assim como de áreas correlatas, uma vez que a própria LDBEN – Lei 9.394 (BRASIL, 1996) não é precisa em descrever as funções como definidas no artigo 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

⁹ Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2018a).

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Verificamos que os incisos I e II se contradizem ao explicitar a função do ensino médio no Brasil. Isso torna ainda mais difícil a compreensão, principalmente por parte dos estudantes, das características dessa etapa de ensino.

Paglia (2021) faz justamente um questionamento sobre essas incoerências e contradições da LDBEN. Ainda traz a questão da inserção da Seção IV-A, que, ao invés de definir o papel do ensino médio na educação brasileira, trouxe outra questão para pensarmos – a Educação Profissional:

Como podemos verificar no ‘inciso II’, são duas funções pouco definidas, quase contraditórias, como a preparação básica para o trabalho e a continuidade da aprendizagem, assim questionamos: afinal os currículos e os projetos de ensino para o ensino médio são voltados para que o estudante se profissionalize e esteja apto a trabalhar logo após concluí-lo, ou de forma antagônica, em que precisaria continuar estudando nas etapas posteriores para que realmente esteja apto a trabalhar? No ano de 2008, por meio da Lei 11.741, parece que ocorreu certo discernimento sobre essa dissonância, quando é adicionada na LDBEN a Seção IV-A – ‘Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio’. Assim, nos pareceu que a LDBEN começou a focar a questão da aptidão para o trabalho na modalidade da educação profissional técnica, descrita pela Seção IV-A, e a Seção IV – ‘Do Ensino Médio’ continuou generalizada (PAGLIA, 2021, p. 19).

Nesse sentido, é essencial ter uma visão clara e objetiva das verdadeiras funções do ensino médio no contexto nacional, para que se possa elaborar políticas públicas educacionais assim como executá-las de forma que atenda às reais demandas dessa etapa de ensino. O que está ultimamente em discussão e em vias de implementação é o tão propagado “Novo Ensino Médio”, que, atrelado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do mesmo nível de ensino, forma um arcabouço com diretrizes e itinerários formativos¹⁰, indicando quais percursos educacionais os

¹⁰ Itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2021).

estudantes pretendem percorrer. No próximo tópico, serão colocadas e discutidas as principais reflexões sobre esta “nova política” da área educacional.

1.6 NOVO ENSINO MÉDIO E SUA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Na Base Nacional Comum Curricular, propõem-se conteúdos comuns que estudantes de todo o País necessitarão aprender em todas as etapas educacionais. Segundo o MEC (BRASIL, 2018a), a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Embora a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, tenha iniciado as reflexões sobre a necessidade de se ter uma base nacional comum curricular, o documento final foi elaborado pelo MEC.

Em 17 de julho de 2015, com a Portaria nº 592, foi instituída a Comissão de especialistas responsáveis pela elaboração da BNCC, que dizia em seu artigo 1º:

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime.

§ 3º A composição da Comissão de Especialistas será determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018b).

O documento, também, estabeleceu o prazo até dezembro de 2016 para que a Comissão entregasse o relatório das discussões públicas realizadas sob

coordenação das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Em 16 de setembro de 2015, foi entregue a primeira versão da BNCC; em 3 de maio de 2016, a segunda versão; e, finalmente, em abril de 2017, a terceira e última versão, sendo que a homologação da BNCC ocorreu apenas em 20 de dezembro de 2017 por meio da Portaria nº 1.570 do MEC.

A BNCC relacionada à etapa do Ensino médio foi a última a ser homologada. Somente em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação na época, Rossieli Soares, a homologou, iniciando-se, então, todo o processo de ajustes e implementação. Assim como a BNCC do Ensino Médio, o Novo Ensino Médio passou por muitas discussões e ainda está em fase de implantação.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), foi a responsável pela implantação da reforma do Ensino Médio, sendo fruto da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Essa Lei trouxe mudanças substanciais no Ensino Médio em relação à atual LDBEN, em especial a forma de organização curricular, pedagógica e carga horária total dessa etapa do ensino.

De acordo com a reforma do Ensino Médio, os currículos ficaram estabelecidos em basicamente duas partes, sendo uma geral (Português, Matemática e Inglês) e outra diversificada, composta por cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e formação técnica e profissional). Outra grande mudança foi na duração total do Ensino Médio, passando de 800 horas anuais para 1.400 horas a serem implementadas de forma gradativa, com funcionamento em tempo integral para atingir o total das horas anuais (BRISKIEVICZ; STEIDEL, 2018, p. 37).

Precisamos refletir sobre quais funções ou interesses atendem às reformas do Ensino Médio. Segundo o professor Carlos Roberto Jamil Cury (*apud* BRISKIEVICZ; STEIDEL, 2018, p. 12), esta atual reforma já é a 17ª desde a independência do Brasil, sendo que a primeira foi no ano de 1854, totalizando uma média menor de dez anos para cada reforma nestes 167 anos percorridos. Tal fato realmente nos chama a atenção: depois de tantas reformas, ainda continuamos com um Ensino Médio com funções ambíguas. Fazendo um percurso histórico pelas reformas, verificamos continuidades e descontinuidades e, portanto, com mais

caráter de políticas educacionais de governo¹¹ atendendo aos seus interesses do que de Estado.

Com relação à ampliação para o período integral e, especificamente, ao itinerário da formação técnica e profissional, precisamos compreender detalhadamente os conceitos de tempo integral e ensino integral assim como são estabelecidas as formações técnico-profissional – se são de forma isoladas ou integradas – para vislumbrarmos os desdobramentos da reforma. Passaremos a refletir sobre tais conceitos no próximo capítulo.

¹¹ Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando a responder às demandas da agenda política interna ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

2 ENSINO INTEGRADO, INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL

Embora haja semelhança entre os termos Integrado, Integral e Tempo Integral relacionados ao ensino e à educação em geral, há diferenças conceituais básicas que as definem. Esses termos não são sinônimos.

Nesse sentido, precisamos esclarecer quais são esses conceitos e como eles se diferenciam. É o que passaremos a discorrer nos próximos dois tópicos.

2.1 ORIGENS E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO MUNDIAL E NO BRASIL

A educação integral surgiu em um contexto histórico de uma recusa de alguns setores da classe operária do século XIX em aderir ao sistema escolar disciplinador reservado às futuras gerações dos trabalhadores industriais europeus. As origens do conceito de educação integral estão, portanto, na resistência ativa de trabalhadores contra a alienação do processo produtivo consolidada pela Revolução Industrial (MARIANA, 2011).

Destarte, o conceito surgiu da emergência da emancipação humana perante a exploração imposta ao homem pelo domínio do regime capitalista, conforme Gallo (2002) citando o pedagogo e ativista francês da época, Paul Robin (1837-1912), que atuou para estabelecer uma prática pedagógica baseada na educação integral, quando assumiu a direção do orfanato Prévost (Cempuis, França) de 1880 a 1894. Também no século XIX, podemos citar o revolucionário russo Bakunin (1814-1876), que trouxe importantes contribuições sobre a concepção de formação integral:

[...] uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros (BAKUNIN, 1979, p. 50).

No Brasil, o termo “Educação Integral” surgiu inicialmente documentado no final do século XIX, por volta do ano de 1890, no documento da primeira reforma de instrução pública do estado de São Paulo como assevera Souza (1998, p. 31):

[...] da existência de um conjunto de escolas sem uniformidade para um sistema mais ordenado, estandardizado e de caráter estatal de uma escola de ler-escrever-contar para uma escola de educação integral com um programa enriquecido e enciclopédico; de acesso restrito para uma de acesso obrigatório, generalizado e universalizado.

Quanto ao tempo integral na escola, podemos pensar que teve suas origens na Antiguidade, mais especificamente com os romanos, quando as crianças ficavam boa parte do dia na escola, pois, na Grécia antiga, as crianças tinham tempo para fazer exercícios físicos, diferentemente das crianças romanas, conforme coloca Cambi (1999, p. 114), referindo-se à educação primária na Roma antiga:

[...] Destinada a oferecer alfabetização primária: ler, escrever e, calcular, a *escola primária* funcionava em locais alugados ou na casa dos ricos; as crianças chegavam até ao local acompanhadas do *paedagogus* [...] escreviam com o estilete sobre tabuletas de cera, aprendiam as letras do alfabeto e sua combinação, calculavam usando os dedos ou pedrinhas – calculi – passavam boa parte do dia na escola e eram submetidas à rígida disciplina do magister [...].

A gênese da escolarização em turno integral no Brasil está ligada ao movimento escolanovista, influenciado pelo pragmatismo e pelo pensamento de John Dewey (1859-1952). São dois tipos de estruturação para a escola de tempo integral, cujos focos se distinguem entre si: um focado na estrutura da escola e outro, no entorno da escola.

A escola de tempo integral, cujo foco está na estrutura da escola, remete ao ideário de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Ainda dentro da leitura pragmatista de Dewey e da escola nova, o primeiro educador brasileiro a defender a ideia da escola de turno integral como possibilidade qualitativa da escola pública, foi o baiano Anísio Spínola Teixeira. Nessa concepção, a escola é o foco, dotada de recursos materiais e de profissionais. A rotina de aprendizado acontece em horário mesclado, favorecendo o contato entre professores e alunos ao longo do dia.

Quando o foco está no entorno na escola, está implícita a concepção de Cidade Educadora. Trata-se de uma escola com menos recursos materiais, onde as

diversas linguagens são exploradas em diversos espaços. Há uma articulação maior com a comunidade e menor entre os membros da própria escola. Ainda que os focos evidenciem discursos políticos distintos, a estruturação da escola de tempo integral implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativos ou uma articulação entre serviços de diversas instituições, a fim de que seja garantida a efetividade dessa escola.

Além disso, devemos considerar que a articulação entre tempo e espaço só tem sentido se os conteúdos a serem desenvolvidos forem significativos. A proposta para o desenvolvimento da Escola de Tempo Integral depende da articulação entre tempo, espaço e conteúdos, e a movimentação entre esses eixos é o que garante a singularidade de cada uma das unidades de ensino.

A Escola de Tempo Integral se refere à extensão do tempo de escolaridade, mas também à ampliação de oportunidades de conhecimento de mundo e consequente formação integral do indivíduo. Trata-se da busca por uma educação ideal, transformadora. O grande desafio é superar a ideia de apenas mais tempo de escola e não perder de vista a necessidade de tornar esse tempo útil, nem somente preenchê-lo com uma série de atividades desconectadas e, portanto, meramente mecânicas.

Outro detalhe a ser considerado é o fato de quais conhecimentos serão privilegiados nesse espaço e nesse tempo. Frigotto (1993) coloca que precisamos cuidar sobre quais as capacitações e qualificações que são oferecidas nas escolas. Muitas vezes, estão alinhadas à lógica do capital puramente produtivista, não se importando, assim, com a ideia de construção consciente do conhecimento para a vida do educando:

[...] um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma 'quantidade' ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

A Escola de Tempo Integral, em seu tempo e espaços adequados, tem a intencionalidade de articular hábitos, valores e conhecimentos para o exercício da

cidadania. Precisa, também, estar articulada com a realidade dos educandos de acordo com a concepção de Anísio Teixeira:

Anísio Teixeira defendia uma educação de base nacional, mas em consonância com a realidade local/regional, considerando que as decisões que respeitam o particular, o específico dos envolvidos tendem a ser mais democráticas (BUFFA; NOSELLA, 1997).

Precisamos conceber que tempo e espaço implicam custos e nem sempre a despesa é considerada como investimento. Podemos inferir que um bom está diretamente ligado ao que proporciona qualidade. Ao mesmo tempo, a qualidade da educação não deve ser direcionada para poucos estudantes, tornando-se, dessa forma, excludente. Com o grande aumento das escolas de tempo integral em todo o país necessita, parece ser fruto de experiências exitosas, nesse sentido, tal aumento deve ser avaliado, como coloca Casali (*apud* MANHAS, 2011, p. 33): “Entretanto, uma vez demarcada e estabelecida como exitosa uma nova reconfiguração com mais qualidade do espaço escolar e do currículo, ela se torna um novo direito a ser reivindicado para ser acessível a todos.

A primeira escola pública de tempo integral foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) – Centro de Educação Popular –, datada do final da década de 1940, uma solicitação do governador da Bahia para o então secretário de Educação e Cultura, Anísio Spínola Teixeira. A justificativa era ter um sistema escolar que contemplasse a crescente demanda por vagas em escolas públicas (TEIXEIRA, 1994).

Os Centros de Educação Popular em tempo integral eram divididos em dois períodos – das 7h30 às 16h30 – com as conformações de Escolas Classe (instrutivo seguindo o currículo escolar proposto) e Escolas Parque (atividades artísticas e sociais, educação física e trabalhos). Conforme Branco (2012), Teixeira tinha o seguinte arranjo de escola em tempo integral: quatro Escolas-Classe, onde cerca de 500 alunos, em cada uma delas, recebiam, em um turno, o ensino dos conteúdos tradicionais e, no contraturno, almoçavam na Escola Parque. Eles participavam de atividades culturais, esportivas, artísticas, sociais e de iniciação ao trabalho. Além das atividades escolares, os alunos recebiam atendimento médico e odontológico. O complexo da Escola Parque atendia a mil alunos por turno.

Precisamos, também, ressaltar o relatório sobre a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) apresentado por Darci Ribeiro, em que traz importantes contribuições ao ensino em tempo integral à luz dos CIEPS¹² como condição à autonomia e prosperidade da sociedade brasileira. De acordo com o autor:

Assim é a lei que propomos, uma espécie de constituição que estabeleça os princípios gerais que regerão a reedificação educacional do Brasil, principalmente seu alicerce, que é a escola pública fundamental, formadora da cidadania e da força de trabalho. Nossa preocupação é estabelecer diretrizes e bases para a criação de uma escola fundamental, ajustada às condições da infância brasileira e capacitada para prepará-la para a cidadania, para o trabalho e para a solidariedade. Uma escola que, progressivamente, passe a funcionar em regime de tempo integral para os alunos e para os professores, a fim de dar ao Brasil condições efetivas de ingresso na futura civilização, como um povo dono de si mesmo, progressista e próspero (RIBEIRO, 2003, p. 175; 179).

Apesar dos avanços da Escola Nova na temática da escola em tempo integral, o método, todavia, permaneceu positivista, continuando, portanto, o anterior. Durkheim (1966, p. 14-15) ressalta que, se não mudarmos o método, estaremos perpetuando tal processo: “O nosso método não tem nada de revolucionário, pelo contrário, é essencialmente conservador, porque considera os fatos sociais como coisas cuja natureza, por mais maleável que seja, não pode ser modificada pela vontade humana”.

Pensamos, também, em se tratando do ensino profissionalizante no escopo da formação integral, que temos que conceber uma escola que abarque as dimensões tanto técnicas quanto humanísticas, em igual importância, evitando,

¹² Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) são instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender às suas necessidades e interesses. Os CIEP foram criados na década de 1980 por Darcy Ribeiro, quando era secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, essas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. Alguns estudiosos acreditam que, para criar os CIEP, Darcy Ribeiro havia se inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, datado de 1950. A ideia dos CIEP considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. No entanto, o projeto dos CIEP recebeu muitas críticas, entre elas algumas referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, à sua localização e até sobre o sentido de um período letivo de oito horas. Muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional. Os CIEP ainda existem com esse nome, mas, no governo de Fernando Collor de Melo, novas unidades passaram a se chamar Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC). A partir de 1992, esses últimos passaram a ter novo nome Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC). Ao todo, foram construídos cerca de 500 CIEP e 400 CIAC (MENEZES, 2001).

assim, um tecnicismo exacerbado. Gramsci (1979, 1991) denomina “escola única” essa escola de formação integral no ensino profissionalizante:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (p. 118).

Sobre o processo implementado por Anísio Teixeira e a trajetória da Escola Nova, entende-se que foram importantes como mudanças formais naquele período em que o Brasil estava em um processo de crescimento econômico-industrial e em busca da “modernização”. No entanto, o Brasil continuou com uma educação elitista e tradicional, precisando hoje, de acordo com Saviani (1991), avançar e superar as Pedagogias da Escola Nova e Tecnista para de fato alcançarmos a “emancipação humana”, que está na busca dos conhecimentos junto às relações sociais, saindo da lógica mantenedora do *status quo*. Nesse sentido, precisamos conhecer melhor, inicialmente, a questão da Educação Profissional, para que possamos compreender a Educação Integrada, o que passarei a decorrer no próximo item.

2.2 ENSINO INTEGRADO: AGLUTINANDO OS ENSINOS REGULAR E PROFISSIONAL

Ensino Integrado pode ser concebido, em síntese, como um viés que objetiva a integração entre os ensinos regular e profissional. Porém, essa forma “integrada” não é simplesmente trabalhar as duas perspectivas – propedêutica e profissional – mas sim conseguir fazer uma integração de forma consistente e articulada de maneira que não consigamos constatar tais perspectivas independentes uma da outra, e sim interdependentes.

Nesse contexto, Gramsci (1979, 1991, p. 118) traz significativas contribuições para pensarmos como construir uma educação integrada quando o autor conceitua a “escola única”, no item 2.1.

A ideia gramsciana da integração, na qual ele irá nomear de “escola única”, ou seja, uma escola politécnica capaz de unir o ensino regular ao profissional, deixa evidente a contraposição ao modelo da escola dual, em que há a separação entre a educação para o trabalho intelectual e a educação para o trabalho manual. Saviani (2008, p. 25; 28) esclarece bem o conceito da escola dual ou dualista, que foi comentado criticamente por C. Baudelot e R. Establet no livro *L'École Capitaliste em France*, de 1971:

Chamo de ‘teoria da escola dualista’, porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. [...] não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burquesa sob um disfarce pequeno-burguês.

Cientes da importância e dos cuidados que precisamos ter ao concebermos uma educação integrada, na perspectiva da escola única gramsciana, necessitamos refletir como esta foi implementada no contexto do Ensino Médio brasileiro. É o que será apresentado a seguir.

2.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: IMPLEMENTAÇÃO E DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Como verificamos anteriormente, a integração entre o ensino propedêutico e o profissional não pode ser um mero formalismo de “juntar” e lançar no currículo do ensino médio as disciplinas a serem cumpridas. Precisamos ter clareza do que representa essa união das duas modalidades no sentido em que ambas sejam articuladas de tal forma que uma não se estabeleça sem a outra, isoladamente. Nesse aspecto, resgatamos as noções de politecnicidade e de escola única, que, ao contrário da polivalência, vislumbram a formação omnilateral, abrangendo todas as interfaces da aprendizagem.

Ciavatta (2012, p. 85) pontua que as possibilidades de formação integrada ajudam a superar a ideia limitada e reducionista de educação profissional vinculada apenas à preparação para o trabalho – visão unilateral, possibilitando uma perspectiva omnilateral, ou seja, com formação em várias dimensões, ressaltando que:

[...] trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

No Brasil, as discussões e reflexões sobre escola em um viés politécnico e unitário começaram a ser aprofundadas somente na década de 80 do século passado. Com a Lei nº 5.692/1971, durante o período da ditadura militar, o ensino médio (segundo grau na época) era composto apenas por disciplinas profissionalizantes e só terminou essa obrigatoriedade apenas com a reforma da Lei nº 7.044/1982. Passou-se, assim, a serem oferecidas as disciplinas profissionais em escolas para esse fim e as disciplinas básicas em escolas regulares (BRASIL, 1971, 1982).

Um dos grandes pensadores que iniciou os estudos sobre a educação politécnica e unitária no Brasil, à luz de Gramsci, foi Demerval Saviani, ainda no final da década de 1980, quando escreveu um texto em que detalhou como funciona tal proposta. No documento, Saviani (1989) destaca eixos que definem o processo da educação politécnica. Como exemplos, temos: a politecnicidade está diretamente relacionada à questão do trabalho; a escola precisa valorizar o conhecimento outrora desprezado pelo modelo capitalista fordista-taylorista; o ensino não pode estar dividido em trabalhos manuais e intelectuais; os conhecimentos mais avançados nas áreas técnico-científicas precisam estar atrelados ao processo produtivo; o fim da dualidade no ensino médio entre ensino propedêutico (direcionado à elite) e ensino profissionalizante (direcionado aos trabalhadores); e, finalmente, a politecnicidade vista como múltiplas técnicas superando a concepção monotécnica profissionalizante da Lei nº 5.692/1971.

Assim, para Saviani (1989, p. 17):

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio destes princípios, desses fundamentos.

Diante do momento de representar o processo de Assembleia Nacional Constituinte, a preocupação era justamente vislumbrar a politecnia e o trabalho como princípios educativos, o que iria influenciar sobremaneira as discussões nos anteprojetos da então “nova LDB” – Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No entanto, ao final da década de 1980 e início de 1990, com uma crise econômica fortíssima, o Brasil passava por grandes mudanças com a eleição de presidentes alinhados ao neoliberalismo e à produção flexível japonesa (toyotismo), o que colocava o País na era da Globalização, relegando os direitos trabalhistas e sociais a segundo plano. Assim, todo o “avanço” reflexivo da Constituição Federal de 1988 e projetos educacionais acabaram ficando “ultrapassados” diante do contexto que o País estava vivenciando. Nessa época, as tendências à polivalência ganhavam força e legitimidade, visto que esta foi concebida perante a produção flexível japonesa com suas tecnologias automatizadoras, que estava em alta na época, como coloca Paiva (1989, p. 17):

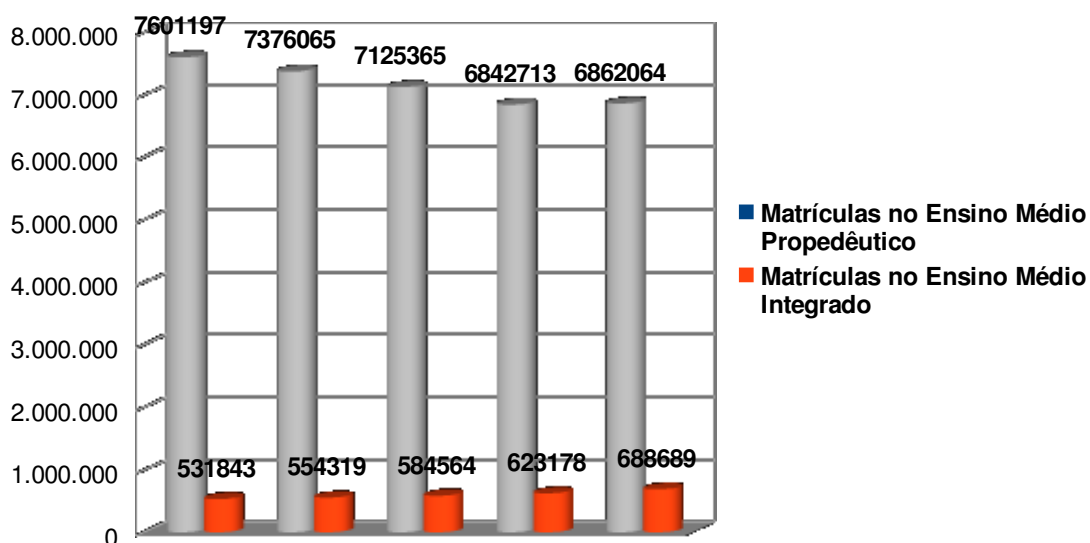
[...] a automação provocaria a diminuição do número de trabalhadores e promoveria sua reclassificação qualitativa ao criar novos postos de trabalho e novas tarefas. Aumentando as tarefas de manutenção e vigilância estaríamos diante da exigência de polivalência do trabalhador. As transformações em curso provocariam o deslocamento de pessoal, especialmente entre aquele ligado à criação, estudo e preparação cujas tarefas se apoiam em conhecimentos científicos e técnicos.

A dualidade preconizada anteriormente no modelo fordista-taylorista – de um lado, o saber básico e o profissional – se diferencia desta visão polivalente (toyotista) em que a educação precisaria se adaptar às novas exigências do mercado, com saberes amplos e flexíveis com formação geral, eliminando o conhecimento profissionalizante em si e, conseqüentemente, a dualidade.

Nesse contexto, a educação profissional foi sendo deixada de lado, inclusive pela própria Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) (nova LDB), colocando o ensino médio, principalmente, em uma questão que permanece até os dias atuais: qual formação seria adequada a esse nível de ensino: a básica? A técnica-profissional? Ambas (de forma integrada)? Até que, em especial, no final da primeira década do século 21, foram criados, em nível federal, os Institutos federais de Educação Profissional, cujo principal foco é justamente a formação técnica de nível médio de forma integrada e em tempo integral. Ou seja, o estudante tem a formação básica e a profissional ao mesmo tempo, propiciando, a meu ver, uma experiência de formação politécnica.

Os dados do Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021c) nos mostram que, enquanto as matrículas no Ensino Médio Propedêutico vêm caindo desde o ano de 2016, com uma pequena alta em 2020, no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, ao contrário, só tem aumentado, indicando um sucesso na modalidade profissional, como podemos ver no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Número de matrículas no Ensino Médio brasileiro no período 2016-2020



Fonte: o autor, com dados do censo escolar 2020 do INEP (BRASIL, 2021-C).

Mas, até chegarmos à atual configuração da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), precisamos conhecer como se deu todo o processo histórico e

entendermos como as questões políticas e sociais estão diretamente ligadas a todo o percurso, como veremos no capítulo 3 ao realizarmos um recorte histórico e do contexto sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): RECORTE HISTÓRICO BRASILEIRO E CONTEXTO ATUAL

Embora houvesse algumas iniciativas de profissionalização dos trabalhadores brasileiros no século XVIII como as Corporações de Ofícios, podemos conceber que o ensino profissional no Brasil se iniciou, de fato, no século XIX, mais precisamente no ano de 1809, com a implantação do Colégio das Fábricas, ou Casa do Antigo Guindaste, pelo Príncipe Regente. Dois anos depois, o Decreto n.º 847, de 31 de outubro de 1811 deixou clara a sua finalidade, pois visou a “socorrer à subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal, enquanto se não empregassem nos trabalhos das fábricas que os particulares exigissem” (BRASIL, 1890, p. 131).

Nesse sentido, como naquela época colonial ainda se carecia de estruturas adequadas para serem realizadas as atividades de ensino, inicialmente, foram utilizados diversos estabelecimentos, como áreas das forças armadas, portos e hospitais dentre outros. Somente mais tarde, os ofícios ocorreram em seus próprios estabelecimentos.

No período imperial, não houve avanços considerados. Podemos citar a criação dos Liceus de Artes e Ofícios¹³ no ano de 1858, que ainda continuavam carentes de recursos e estruturas para a realização de aulas práticas (SANTOS, 2016, p. 210).

Com a proclamação da República em 1889, houve grande mudança estrutural e econômica no Brasil, até então fundado no modelo agrícola. Nessa época, ocorreu forte pressão de grupos sociais para transformar o Brasil em um país industrial, onde a ideologia da industrialização era a base para o progresso e a emancipação econômica nacional durante o governo de Marechal Floriano. Consequentemente, em 1909, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro, o presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, iniciando-se, assim, a educação profissional institucionalizada e estruturada propriamente dita no

¹³ O primeiro Liceu de Artes e Ofícios foi inaugurado no Rio de Janeiro em 1858. Um de seus principais objetivos era a propagação e o desenvolvimento de instruções relacionadas ao exercício de parte artística e técnica, pela classe operária, das artes e ofícios industriais. Ressaltamos que seus cursos eram gratuitos a qualquer indivíduo livre, sendo vedado aos escravos (SANTOS, 2016, p. 210).

Brasil. Todo esse sistema de educação profissional era mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e sua finalidade era ofertar ensino profissional primário e gratuito a alunos de 10 a 13 anos, especialmente “desfavorecidos da fortuna”, ou seja, das camadas mais baixas da sociedade (SANTOS, 2016, p. 211-212).

Na Tabela 1, podemos verificar como estava a situação de matrículas, frequência e evasão dos estudantes nas Escolas de Aprendizizes e Artífices divididas pelos Estados brasileiros no ano de 1910.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados/frequência em Escolas de Aprendizizes e Artífices por Estados (1910)

Estado	Matrícula	Frequência	Evasão %
Amazonas	33	18	45,5
Pará	160	74	53,7
Maranhão	74	56	24,3
Piauí	52	28	46,2
Ceará	128	55	57,0
Rio Grande do Norte	151	86	41,7
Paraíba	143	112	21,7
Pernambuco	70	46	34,3
Alagoas	93	60	35,5
Sergipe	120	69	42,5
Bahia	40	30	25,0
Espírito Santo	180	52	71,1
Rio de Janeiro	209	145	30,6
Minas Gerais	32	24	25,0
São Paulo	135	95	29,6
Paraná	219	153	30,1
Santa Catarina	100	59	41,0
Goiás	71	29	59,2
Mato Grosso	108	57	47,2
Total Geral	2.118	1.248	-

Fonte: FONSECA (1986, p. 169).

Destacamos, pela leitura da Tabela 1, que, durante o ano de 1910, houve grande número de evasão, passando da metade dos estudantes matriculados como verificamos nos estados do Pará, Ceará, Goiás e, principalmente, Espírito Santo, que chegou a um índice de evasão de 71,1%. Outro fato que podemos destacar na Tabela 1 é o número total de estudantes matriculados no Brasil naquela época – 2.118 –, equivalente a 10% dos estudantes do Instituto Federal do Paraná em 2018 (20.199), sendo assim um número extremamente escasso se compararmos com a atualidade.

Com o advento da Primeira República (1889 a 1930), o Estado brasileiro estava em um contexto liberal, quando praticamente “terceirizava” a educação da população. Os primeiros anos foram, na realidade, uma verdadeira reorganização das pouquíssimas instituições advindas do Império, com apoio de governantes estaduais e federal, da Igreja Católica, de associações de trabalhadores e de grupos da elite cafeeira.

Já em um segundo momento, no contexto da Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918), ocorreu uma escassez de produtos manufaturados e maquinários para importação acompanhada pela queda na exportação cafeeira (base econômica do Brasil naquela época), obrigando o País à instalação de indústrias visando a organizar a economia e a abastecer as demandas internas por produtos de primeira necessidade. Com isso, a demanda pela EPT veio nessa conjuntura, sendo organizada por meio de escolas que preparassem os professores para atuar nessa modalidade de ensino.

Caires e Oliveira (2016) salientam que, em 1922, por iniciativa do deputado mineiro Fidélis Reis, houve o projeto mais radical no que se refere à EPT até então, propondo sua obrigatoriedade em todo o território nacional. Fonseca (1986, p. 211) ainda acrescenta a pluralidade do projeto quando diz: “[...] o projeto Fidélis Reis, entretanto, tornava aquele ramo de ensino extensivo a todos, pobres ou ricos, desfavorecidos da fortuna ou representantes das classes abastadas”.

No entanto, mesmo o projeto sendo aprovado culminando no Decreto n.º 5.241, de 22 de agosto de 1927 (Lei Fidélis Reis)¹⁴, a parte da “obrigatoriedade” foi suprimida por pressões das classes mais favorecidas, cuja visão era de que a aprendizagem dos ofícios não era adequada a elas.

¹⁴ O Decreto n.º 5.241/1927 nunca entrou em vigência, em especial pela falta de recursos incumbidos às despesas de sua implantação (FONSECA, 1986).

Esse modelo “liberal”, até então difundido na República Velha, foi se esgotando e dando espaço a outro mais intervencionista e centralizador, que foi a Era Vargas (1930 a 1945). Um dos destaques dessa época foi a organização do Ensino Comercial por meio do Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931, que instituiu um ensino paralelo de Cursos Médios – propedêutico, auxiliar e técnico, criticado por Xavier (1990, p. 91-92):

A tentativa de responder à ‘necessidade’ de formação técnico-profissional precoce, sem comprometer a qualidade e a função educativa do ensino secundário, parece não ter deixado outra opção senão a oficialização da dualidade dentro do próprio sistema público de ensino. É o que representou, em última instância, a organização do ensino técnico comercial como um ramo especial do ensino médio, sem qualquer articulação com o ramo secundário e o ensino superior em geral. O ensino profissionalizante acabou por se situar, assim, como uma espécie de ‘mal necessário’ do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho.

Como podemos verificar, as legislações e as práticas na EPT estavam sempre atreladas aos interesses políticos e econômicos, assim como todo o processo educacional, culminado na fragmentação dos ensinos propedêutico e profissional, até que com o emblemático movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, com destaque a Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, começaram a mudar essa visão já consolidada historicamente. Podemos destacar um interessante trecho do Manifesto (2006, p. 198), que deixa clara a nova percepção do que seria uma EPT mais “integrada” ao Ensino Médio:

A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas: ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca), da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicação e comércio).

Já no Estado Novo, houve um redirecionamento das ações estatais, em especial nos anos de 1942 com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), passando a ter uma articulação entre o público e o privado na EPT. Caires e Oliveira (2016) ressaltam que todos esses movimentos ocorridos tinham um fundamento político em que o presidente Getúlio Vargas pretendia repassar a responsabilidade aos empresários na capacitação dos trabalhadores. Nessa lógica, surgiu a Reforma Capanema, conhecida como Leis Orgânicas do Ensino, que ditaram as regras da EPT na época:

As Leis Orgânicas promoveram duas importantes medidas: o deslocamento do Ensino Profissional para o grau médio e a criação dos Cursos Técnicos. Porém, apenas, o Curso Secundário (Ginasial e Colegial) conferia ampla e total liberdade de acesso aos diversos cursos, ofertados pelos Ensinos Médio e Superior. A mobilidade dos alunos dos cursos técnicos era realizada de modo restrito: a entrada no Curso Básico ou de 1º Ciclo dependia da conclusão do Ensino Primário e da aprovação no exame de admissão àquele curso; o adentramento no Curso Técnico ou no 2º Ciclo atrelava-se à conclusão do 1º Ciclo do Ensino Médio, no mesmo ramo escolhido (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 63).

No âmbito da Quarta República (1945-1964), em especial na década de 1950, com a grande expansão industrial impulsionada pela indústria automobilística, e no contexto brasileiro, com o Plano de Metas do presidente Juscelino Kubitschek, que “pregava” o jargão de 50 anos em 5 (50 anos de desenvolvimento econômico em 5 anos de governo) incentivou, sobremaneira, a urgência na formação de profissionais de nível técnico para atender à demanda do mercado crescente.

Assim, no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas, até então vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram transformadas em Escolas Técnicas Federais. Essa mudança teve impacto relativo na essência de tais Escolas, concebendo-lhes personalidade jurídica própria e autonomias didática, administrativa, financeira e técnica. Com isso, segundo Caires e Oliveira (2016), houve grande flexibilização em suas matrículas e cursos, sendo possível adequá-los às demandas e realidades locais.

Já em 1961, com a aprovação da primeira LDBEN (Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961) (BRASIL, 1961), houve total equiparação entre o ensino técnico e o regular – no âmbito do ensino médio – para o acesso ao ensino superior.

De acordo com Romanelli (2010), o ensino médio, na LDBEN n.º 4.024 (BRASIL, 1961), era dividido em dois ciclos: o 1º Ciclo composto pelo Ginásial compreendendo quatro anos e o 2º Ciclo composto pelo Colegial com duração de três anos. O 2º Ciclo ainda se subdividia em Secundário, Normal, Industrial, Comercial e Agrícola.

Cury *et al.* (1982, p. 20) salientam que não houve mudanças significativas com a LDBEN n.º 4.024 (BRASIL, 1961) em relação ao que já se tinha; ou seja, “[...] um ensino com marcada predominância do caráter profissionalizante, apenas temperado por certa dose de educação geral diluída, não tanto no número de matérias, mas no padrão de ensino [...]”. Assim, verificamos a predominância de certo “tecnicismo” educacional visando a atender às demandas mercadológicas vigentes. Este tecnicismo foi ampliado e consumado no período do Regime Militar (1964-1985). Durante o Regime Militar, a educação se apresentou como objeto fundamental ao desenvolvimento do País, mas em consonância à concepção tecnicista de educação.

Apesar dos cortes orçamentários para a educação e do arrocho salarial dos professores, em 1967, segundo Caires e Oliveira (2016), a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino foi, de certa forma, ampliada, com a passagem das instituições de ensino agrícolas do Ministério da Agricultura para o MEC. Além desse fato, as autoras ressaltam que, em 1968, por meio do Decreto n.º 63.914, de 26 de dezembro, foi criado, pelo então presidente Costa e Silva, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), visando a atuar junto à Equipe de Planejamento do Ensino Médio tanto nos planejamentos quanto na execução e avaliação de seus programas.

Já no ano de 1971, a Lei n.º 5.692 alterou a LDBEN de 1961, em especial no que tange à estrutura: o 1º Ciclo foi transformado em 1º Grau (Primário e Ginásial de sete a 14 anos) e o 2º Ciclo em 2º Grau (três ou quatro anos) destinados exclusivamente à formação profissional, capacitando técnicos e auxiliares técnicos. Cury *et al.* (1982) salientaram o impacto, em especial no EM, que tal legislação causou, pois:

[...] pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se procurou explicitamente aliar a função formativa à profissionalizante, como se vê no art. 1º da Lei 5.692/71: ‘O ensino de 1º e 2º graus tem por

objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania' (CURY *et al.*, 1982, p. 23).

Portanto, nessa época, a EPT, embora muito propalada e disseminada, estava “descolada” completamente da concepção de educação integrada ou “única gramsciana”, em que os saberes e técnicas são fundamentais para a formação dos estudantes.

Ao adentrarmos à Nova República, a partir de 1985, os intensos movimentos no âmbito da redemocratização culminaram na nova Constituição Federal de 1988, que, mesmo não especificando a EPT diretamente, colocou, em seu artigo 205, ênfase na importância da educação como pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo exercício da cidadania e preparação para o trabalho (BRASIL, 1988). Na perspectiva dessa grande abertura proporcionada pela Constituição Federal, diversas iniciativas foram aparecendo de vários educadores, levando à promulgação da LDBEN n.º 9.394 (BRASIL, 1996), na qual houve progresso em relação à EPT.

Com base em resgate histórico, apesar de alguns dados de ineficiência, precisamos ressaltar que as Escolas de Aprendizizes e Artífices foram a base de expansão e consolidação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira, que, nos dias de hoje, é uma modalidade de educação prevista na LDBEN de 1996, em seu Capítulo III do Título V.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação

continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Devemos salientar que a atual LDBEN traz avanços sobre as tratativas de se conceber a EPT como uma modalidade da educação nacional. Todavia, há muitas críticas pelo fato de ela ser reduzida a um capítulo e três artigos bem superficiais e tampouco organizados com relação às responsabilidades institucionais para oferecê-la e organizá-la. Saviani (2000) reflete sobre a forma como é colocada a EPT na LDBEN n.º 9.394 (BRASIL, 1996) ao explicitar:

[...] esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades. A cargo de quem estará essa educação profissional? Da União, dos estados, dos municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintamente? Localiza-se aí o chamado “Sistema CNI”, isto é, o SENAI, o SESI? E também o SENAC, o SESC etc? A nível da União o órgão responsável será o Ministério da Educação ou o Ministério do Trabalho? Ou ambos? A lei é omissa em relação a questões desse tipo (SAVIANI, 2000, p. 216).

Desse modo, a LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996) traz a EPT de forma bastante perfunctória. Ainda assim, ela foi regulamentada por meio do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997). Esse Decreto inviabilizava, embora não impedisse, que o Ensino profissional fosse integrado ao Ensino médio pelo fato de colocar, em seu artigo 2º, a palavra “articulação”, deixando certa ambiguidade na forma como seria oferecida a EPT. Caires e Oliveira (2016, p. 112) apontam esse fato como sendo algo político no sentido de reduzir a força da sociedade civil e da comunidade acadêmica dos CEFET.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em

escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, 1997).

Com base no Decreto citado, ficam definidas, em seu bojo, duas finalidades do ensino profissional técnico: aos que já possuem o ensino médio para se profissionalizar de forma sequencial ou aos que pretendem cursar concomitantemente o ensino médio regular com o profissionalizante. Tal fato nos leva a fazer uma inferência de que, ao mesmo tempo em que o Decreto proporcionou o aumento da carga horária de atividades na forma concomitante, ele levou a uma formação fragmentada e puramente mercantilista na forma sequencial, aspecto que prejudica a integralidade da formação e, conseqüentemente, sobrecarrega os estudantes, como explicam Caires e Oliveira (2016).

[...] o Ensino Médio tornou-se correquisito para o ingresso nos Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, na forma concomitante, e pré-requisito para a forma sequencial, sendo que o certificado de conclusão do Ensino Médio constituiu-se como condição *sine qua non* para a diplomação do estudante como técnico. Essa obrigatoriedade pode ser analisada em dois sentidos. Por um lado, como um avanço muito significativo, visto que assegurou o cumprimento de 2.400 horas da formação geral do Ensino Médio para os estudantes da Educação Profissional, além da formação, exclusivamente, profissionalizante. Por outro lado, como um retrocesso, pois o Ensino Técnico tornou-se destituído de *integralidade formativa*, ficando o estudante obrigado a cursar uma dupla jornada escolar para formar-se como técnico (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 117, destaque dos autores).

Como já era de se esperar e, devido às suas incongruências e ambiguidades, em especial aquelas relacionadas à forma como estava sendo oferecida a EPT de nível médio, o Decreto n.º 2.208 (BRASIL, 1997) foi revogado pelo Decreto n.º 5.154 em 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004). Esse Decreto proporcionou um novo arranjo à EPT, principalmente em seus artigos 1º e 4º, ao definir que:

Art.1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I- formação inicial e continuada de trabalhadores ¹⁵;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III- educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação...

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à

¹⁵ O termo “formação inicial e continuada de trabalhadores” foi substituído por: “qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores” por meio do Decreto nº 8.268 de 18 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2004).

Agora, sim, assegura-se, no inciso I do § 1º do art. 4º, de fato, o Ensino Médio Técnico e Integrado, e, ainda, no § 2º desse artigo, reforça a importância desta integração entre a formação geral e a profissionalizante. Com esse avanço do ponto de vista legal, constatamos, também, um direcionamento para um ensino médio politécnico, visando a uma superação da dualidade educacional e, conseqüentemente, a dualidade entre as classes sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 *apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 139).

No ano de 2008, com a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 9 de julho, foi implantado o primeiro Catálogo Nacional para os Cursos Técnicos (CTNC), composto por 12 eixos tecnológicos subdivididos em 185 cursos técnicos à escolha dos interessados em cursá-los. Ainda em 2008, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 157), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) foi incluída na LDBEN, como verificaremos no próximo tópico em detalhes.

3.1 INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTMN) NA LDBEN

Por meio da Lei n.º 11.741 (BRASIL, 2008a), aparentemente, ocorreu certo discernimento sobre a dissonância entre a preparação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos quando foi adicionada à LDBEN a Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, pareceu-nos que a LDBEN começou a focar a questão da aptidão para o trabalho na modalidade da educação profissional técnica, descrita pela Seção IV-A. Houve, também, a inclusão, nessa Seção, de quatro artigos (36-A, 36-B, 36-C e 36-D):

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

- I - articulada com o ensino médio;
- II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

- I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008-A).

Com essa nova redação atrelada ao conceito de EPTMN, reforça-se a necessidade em se consolidar o ensino técnico no âmbito do EM. No entanto, a Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008a) deixa aberta a forma como será implementada a EPTMN, podendo ocorrer na versão articulada, que as instituições oferecem, ou por meio da forma integrada (na mesma instituição e com matrícula única), ou pela forma concomitante (com duas matrículas – uma para cada curso, regular e técnico). Também, há a versão subsequente para os estudantes que já concluíram o EM regular e se interessam em cursar os cursos técnicos.

Essa “abertura”, ao mesmo tempo em que flexibiliza e facilita os trabalhos das instituições, enfraquece a ideia da educação integrada e integral preconizada no inciso I do artigo 36-C. Em nossa concepção, a versão integrada seria a única forma de se alcançar uma educação de fato integral, pois ela proporciona, ao mesmo tempo e na mesma instituição, os ensinamentos propedêutico e técnico. Ela facilita que os estudantes tenham acesso aos diferentes conteúdos de forma articulada – base para a educação integral, evitando deslocamentos entre as instituições e propiciando um ambiente adequado para oferecer o tempo integral.

Outro aspecto relevante quanto à inclusão da EPTMN na atual LDBEN, foi por meio da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) (Lei do Novo Ensino Médio), contemplando-a como um itinerário formativo – formação técnica e profissional. Além dos avanços em relação à oferta da EPTMN, precisamos ressaltar a organização ocorrida em relação aos cursos técnicos ofertados. Estes foram sistematizados em eixos e incluídos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CTNC) como veremos a seguir.

3.2 CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS E ALGUNS DADOS INFORMATIVOS ATUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A EPT nacional tem como documento orientador para a promoção de seus cursos o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos¹⁶ (CNCT) e como base de informações relativas à oferta desses cursos o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

O CNCT foi concebido como um complexo organizado e sistematizado de conhecimentos, competências e habilidades de diferentes ordens (científicos, jurídicos, políticos, sociais, econômicos, organizacionais, culturais, éticos e estéticos dentre outras). Ele é composto por 13 eixos tecnológicos, a saber: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e *Design*; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer; e Militar.

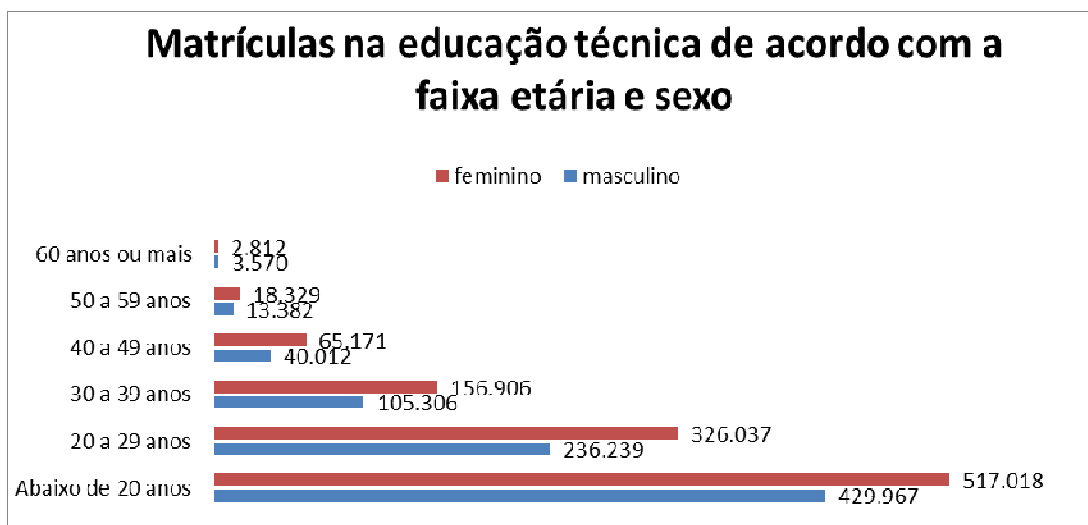
Cada eixo reúne: grupo de diferentes cursos, cada um com sua carga horária mínima correspondente, seu perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida, seu campo de atuação profissional, suas ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), suas normas relacionadas ao exercício profissional e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo. Além disso, no Catálogo, encontram-se, também, a relação de cursos que tiveram seus nomes alterados ao longo do tempo (tabela de convergência), com as denominações anteriores e as estabelecidas neste catálogo; e a relação de cursos, cuja inclusão no CNCT foi indeferida (tabela de submissão).

¹⁶ O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral. Seu conteúdo é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação para contemplar novas demandas socioeducacionais. O CNCT foi instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, e é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais, sendo que já está em sua 4ª edição aprovada por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2020. O documento atual apresenta 215 cursos, agrupados em 13 eixos tecnológicos (vide Anexo 2), (BRASIL, 2020b).

Contudo, o CNCT tem por finalidade auxiliar os estudantes no sentido das escolhas de seus cursos, apresentando-lhes: os diferentes perfis profissionais e as possibilidades de atuação, tempo de duração e demais informações pertinentes; as instituições de ensino como referencial para auxiliá-las no planejamento de quais cursos e especialidades/qualificações profissionais técnicas poderão oferecer; além do setor produtivo, que fornecerá base para contratar seus profissionais de acordo com as qualificações mais adequadas às suas necessidades (BRASIL, 2020b).

No Gráfico 2, verificamos a relação de matrículas entre diferentes faixas etárias e sexo na EPT, demonstrando que, além da diversidade de cursos presentes no CNCT, há, ainda, a participação de pessoas de diferentes faixas etárias e gênero.

Gráfico 2 - Número de matrículas por faixa etária e sexo na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil em 2019



Fonte: Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (PAGLIA, 2021, p. 20).

De acordo com dados levantados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em inglês *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), dentre seus países membros e convidados, o Brasil foi considerado o penúltimo lugar em número de estudantes do ensino médio que cursam ensino técnico, contando com apenas 11% do total de acordo com a *Education at a Glance* (EAG)¹⁷ 2020 (BRASIL, 2021b).

¹⁷ A *Education at a Glance* (EAG) é uma publicação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne estatísticas educacionais do Brasil e de mais 40 países no âmbito do Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES). É divulgada

3.3 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT) - UMA EXPERIÊNCIA FAVORÁVEL AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O ano de 2008 foi um marco histórico para a Educação profissional e tecnológica brasileira. Foram criados pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia formados por 31 unidades do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas às universidades federais.

Outro detalhe que merece destaque da Lei n.º 11.892/2008 é o artigo 7º, inciso I: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Ou seja, o ensino médio técnico integrado, amparado por lei, aparece como foco principal desses Institutos. Em minha concepção, foi um grande avanço – talvez o maior, quando se vislumbra um ensino médio politécnico no Brasil (BRASIL, 2008b).

Embora a Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) permita que os Institutos Federais ofereçam diversos níveis educacionais (do ensino médio à pós-graduação), o artigo 8º destaca o público-alvo dessas instituições: “No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei”. Sendo assim, além de o nível médio de forma integrada ao técnico-profissional ser prioridade, é estabelecido o percentual mínimo a ser cumprido (50%) pelos Institutos Federais de vagas para estudantes desse nível/modalidade de ensino.

anualmente, com objetivo de oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais dos países participantes, possibilitando a comparação internacional. A EAG integra as ações do Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o representante do Brasil responsável pelo tratamento, envio e revisão dos dados nacionais na publicação – como os dos Censos Escolar e da Educação Superior e outros demais dados e estatísticas oficiais. Além de consolidar todos os dados brasileiros que compõem o levantamento, o Inep elabora o relatório Panorama da Educação, com os destaques nacionais na EAG.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são unidades vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta, também, por outras instituições, tais como: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois CEFET (MG e RJ), 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por sua vez, está vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

O processo de expansão dos Institutos Federais passou, até o ano de 2019, por três períodos a saber, de acordo com Brasil (2019):

Plano de Expansão – Fase I - A prioridade inicial foi a construção de escolas em unidades da federação ainda desprovidas destas instituições, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da instalação de instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior. Na primeira fase do plano de expansão, o projeto previu a criação de 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais, bem como a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica.

Plano de Expansão – Fase II - Em sua segunda fase, iniciada em 2007, a Setec/MEC estabelece como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica no marco do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. As instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC e mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais.

Plano de Expansão – Fase III - Sua terceira fase, iniciada em 2011, estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014, permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população. Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades. Chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades).

Atualmente, o Brasil conta com 38 Institutos Federais localizados em todos os 26 Estados e no Distrito Federal, como verificamos no Mapa 1:

Mapa 1 - Mapa do Brasil com localização dos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica

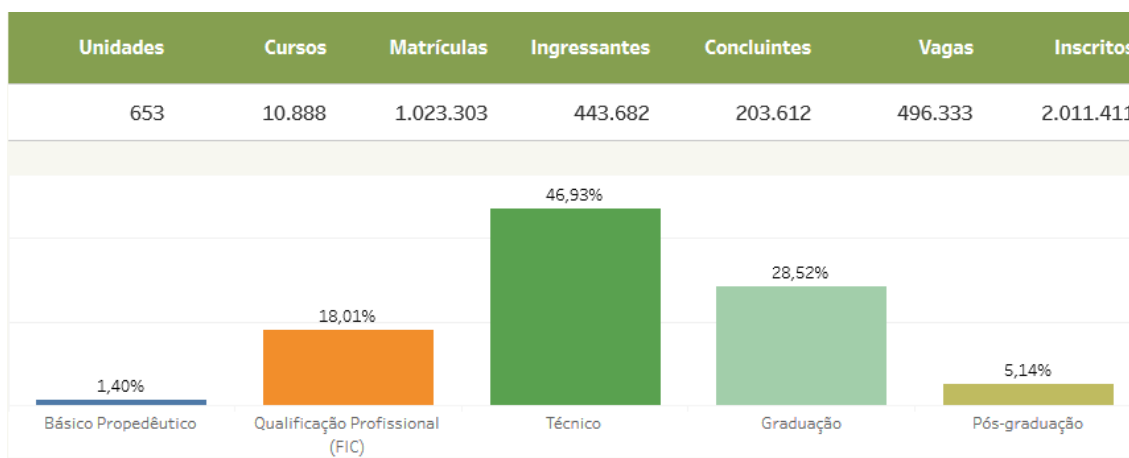


Fonte: o autor (2021).

Quando analisamos os cursos oferecidos pelas instituições pertencentes à RFEPCT, podemos verificar que a maioria das matrículas está justamente no nível médio técnico, seguindo as condições legais, tendo em vista que a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008b), coloca tal condição.

Nesse sentido, podemos verificar, na Figura 1, que as matrículas do nível técnico equivalem a 46,93% de toda a RFEPCT.

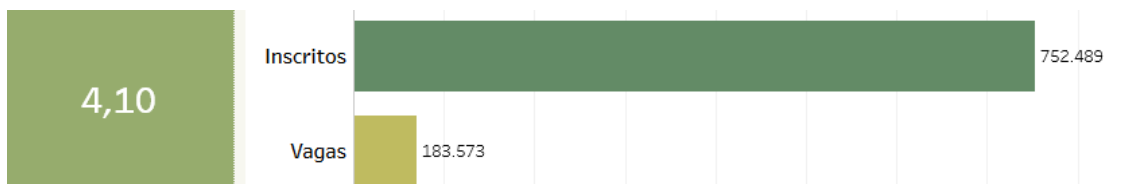
Figura 1 - Relação de matrículas por nível e tipo de cursos (%) na rede federal de educação profissional e tecnológica



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2020), no ano de 2019, houve 752.489 inscritos concorrendo às 183.573 vagas para as diferentes modalidades de Ensino médio em instituições federais de educação profissional; ou seja, um índice de concorrência 4,1, como podemos verificar na Figura 2:

Figura 2 - Relação inscritos/vagas no ensino médio (todas as modalidades) da rede federal de educação profissional



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020.

Quando fazemos um recorte apenas no ensino médio técnico integrado, obtemos uma relação candidato-vaga maior de 4,6 embora as vagas sejam em menor quantidade. Nesse caso, são 350.947 candidatos concorrendo às 76.320 vagas ofertadas pelas instituições federais de educação profissional conforme a Figura 3:

Figura 3 - Relação inscritos/vagas no ensino médio integrado da rede federal de educação profissional



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020.

3.4 OUTRAS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Como verificamos no início deste capítulo, desde 1809, com a implantação do Colégio de Fábricas no Rio de Janeiro por D. João VI, até os dias atuais, a EPT teve e continua tendo vários avanços e, infelizmente, muitos retrocessos, precisando retomar seu desenvolvimento e ressignificar sua importância no contexto da sociedade brasileira. Da mesma forma, é uma modalidade da educação, que, historicamente, foi relegada ao utilitarismo e pouco valorizada no contexto acadêmico e científico. No entanto, podemos destacar a Lei de criação e institucionalização da RFEPCT (Lei n.º 11.892/2008), como uma reviravolta nesse passado menosprezado.

Todavia, além da RFEPCT, podemos destacar outras instituições que oferecem educação profissional e tecnológica no Brasil, como o Sistema S (formado por SENAI, SENAC e SESI), escolas técnicas de redes estadual e municipal, além do sistema privado, como o TECPUC – instituição ligada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), que oferece cursos técnicos de ensino médio.

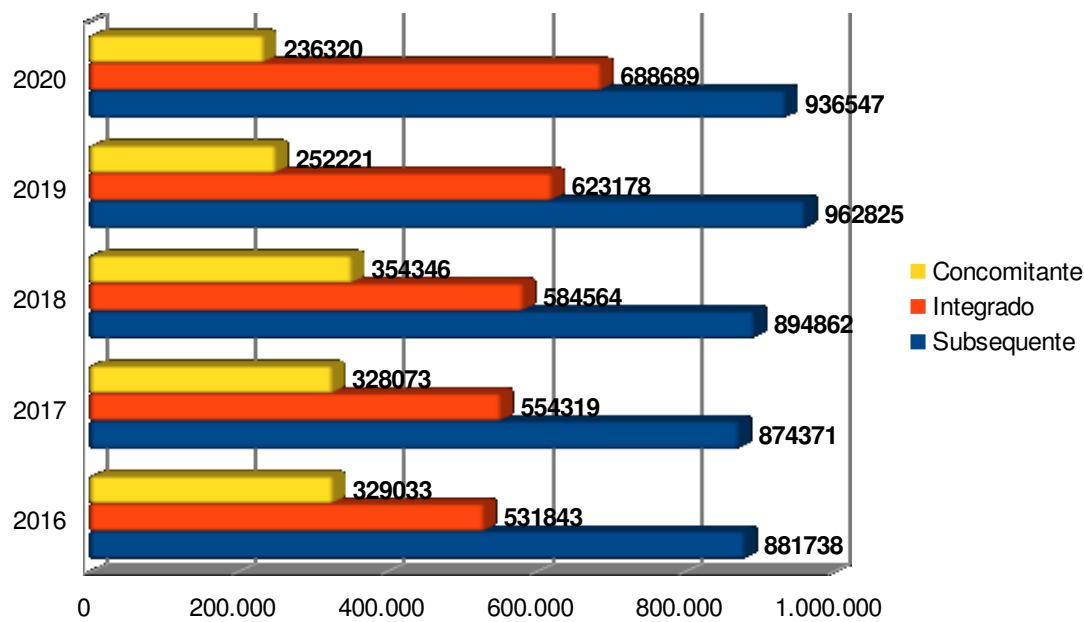
A EPT é oferecida de diferentes formas: subsequente, integrada, concomitante, PROEJA¹⁸ e qualificação profissional.

O censo escolar do ano de 2020 mostra que as matrículas na EPT tiveram um incremento de 4,1% desde 2016, somando 1.936.094. Dentre as diferentes formas de cursar a EPT, destaca-se o subsequente ao EM em números. Entretanto, a que

¹⁸ O Proeja foi criado, inicialmente, pelo Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

tem mais crescido foi a forma integrada ao Ensino Médio como podemos verificar no Gráfico 3:

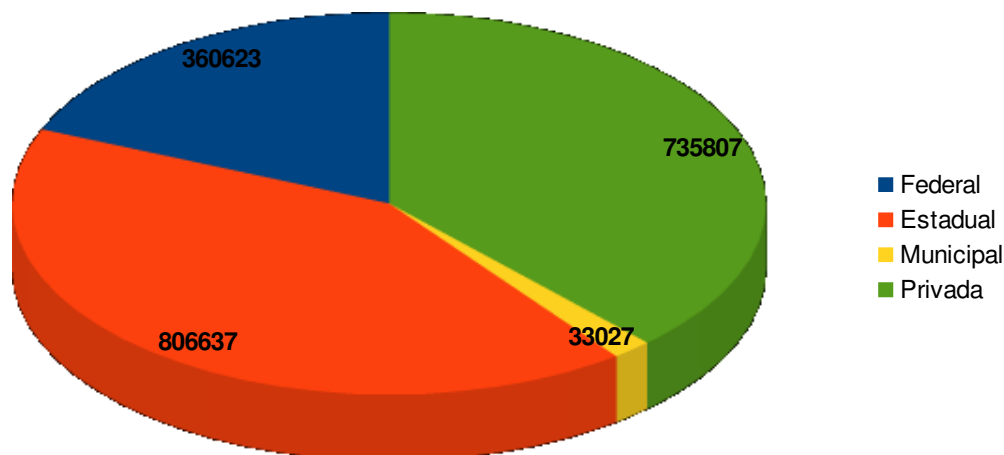
Gráfico 3 - Relação de matrículas na Educação Profissional no período 2016-2020



Fonte: o autor, com dados do censo escolar 2020 do INEP (BRASIL, 2021-C).

Quando fazemos um recorte por dependência administrativa, o censo escolar nos mostra que a maioria das matrículas na EPT está concentrada na rede estadual, enquanto a rede municipal tem menor participação como verificamos no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Matrículas na Educação Profissional de acordo com a dependência administrativa



Fonte: o autor, com dados do censo escolar 2020 do INEP (BRASIL, 2021-C).

É importante ressaltar também, no gráfico 4, que os números estão relacionados com a quantidade de escolas no âmbito das competências das diferentes instâncias, que, de acordo com o artigo 211 da Constituição Federal de 1988, são:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

Assim, a EPT vem realizando um importante e fundamental papel na formação e qualificação de trabalhadores, conseqüentemente contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico, assim como de cidadania à população brasileira, em especial na sua forma integrada, que consegue todas essas formações no tempo e no espaço adequados ao estudante.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologias de pesquisa, como conceitua Bruyne (1991), são os procedimentos a serem realizados durante a pesquisa, assim como todo desenvolvimento percorrido pelo pesquisador até culminar nos resultados obtidos. Nesse sentido, busquei realizar o caminho metodológico de forma coerente e cuidadoso. Iniciando pela escolha do método, da abordagem, da aplicação do instrumento metodológico, da coleta, da ponderação, da análise e da reflexão dos dados empíricos.

Pensando em um método que abarcasse os objetivos propostos, optei pelo materialismo dialético¹⁹, pois além de ter uma perspectiva crítica da atual situação do EMI e da educação integral, este método consegue avançar no sentido de propor novas alternativas, diretamente articulada à realidade social, de se trabalhar esta etapa da Educação Básica.

De acordo com Kosik (2002), a pesquisa materialista dialética segue três níveis subsequentes, a saber: inicia-se com a minuciosa apropriação da matéria, tendo pleno domínio do material, incluindo todos os detalhes históricos aplicáveis e disponíveis; no segundo nível é realizada uma análise detalhada das formas de desenvolvimento do próprio material, finalizando com a investigação da coerência interna, ou seja, determinar as unidades das diferentes formas de desenvolvimento.

Assim o materialismo dialético, como ressalta Lukács (2018), quando é utilizado de modo imparcial, é um método necessário para realizar uma análise detalhada do fenômeno a ser pesquisado e que nos leva ao controle consciente e livre dos que dominam a produção e às pressões de forças sociais nas quais objetivamos alcançar, propiciando uma imersão do sujeito (pesquisador) na realidade do objeto (pesquisado).

¹⁹ O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como descreve Marx (2013, p. 78-79): [...] A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

[...] é preciso utilizar a dialética materialista para indicar o caminho que leva ao controle consciente, à dominação da produção e à liberdade em relação à pressão exercida pelas forças sociais reificadas. Nenhuma análise do passado, por mais meticulosa e precisa que seja, permite oferecer uma resposta satisfatória. Apenas a aplicação – imparcial – do método dialético nesse material completamente novo é capaz disso (LUKÁCS, 2018, p. 462-463).

No que tange à abordagem materialista-histórica, como coloca Frigotto (1984, p. 77), é um método que está diretamente relacionado à nossa visão de mundo somada às nossas realidades e vivências, nesse sentido, todas as nossas ações e postura antecedem o método em si. O método será responsável por mediar os processos de aprendizagem, revelação e exposição da estruturação, do desenvolvimento e da transformação dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, precisamos estar cientes de que até chegarmos ao método propriamente dito, todas nossas experiências e ideias de como as coisas acontecem, irão certamente definir todo o escopo de nossa pesquisa.

O materialismo dialético, segundo Frigotto (2006), é um método investigativo, postura e *práxis*²⁰ do pesquisador, tornando assim um movimento crítico, criação de um novo conhecimento e formulação de uma síntese no plano do novo conhecimento. No caso da *práxis*, de acordo com Kosik (1995), ela se configura historicamente na relação entre homem e mundo, sendo assim uma articulação com o homem como um todo e determinando sua totalidade.

Em nossa pesquisa, algumas categorias do método materialismo dialético foram fundamentais para nos auxiliar, tanto nas estratégias de concepções e formulações teóricas, quanto no desenvolvimento e análise da pesquisa empírica. Destacamos assim as categorias de contradição, totalidade e historicidade como primordiais em nossa tese.

A contradição é um movimento que revela as adversidades, os conflitos, os embates, as regularidades das diferentes qualidades que definirão o *vir a ser* do ser social, ao mesmo tempo ela proporciona a afirmação e a negação do *ser*. Assim, o ser é e não é ao mesmo tempo (LUKÁCS, 2008, p. 59). Assim, podemos conceber a

²⁰ A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade [...]. A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 1995, p. 222).

realidade como algo que não é linear, ao contrário, possui rupturas, contrariedades e continuidades.

Essa categoria contribuiu de suma importância para entendermos que no decorrer do processo histórico da EPT no Ensino Médio, que diante dos conflitos entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, houve época que prevaleceu o primeiro, em outra época, o segundo, e ainda outra época que somente um, como na época do Regime Militar (1964-1985) em que o ensino de segundo grau foi profissionalizante. Ainda assim, houve continuidade no processo.

Nos dias atuais, a contradição ainda perdura, como podemos verificar na atual LDBEN (art. 35 – incisos I e II), em especial no que tange a ambiguidade contida na concepção da real função do Ensino Médio: o estudante, ao cursar o ensino médio, está “apto ao trabalho”, ou precisa acessar o ensino superior para estar “apto ao trabalho”? Precisamos também salientar que mesmo as concepções serem contraditórias, elas não são excludentes ou precisamos excluir uma para termos apenas a outra como determinante. A categoria da contradição nos traz a possibilidade de fazermos as devidas relações entre os diferentes pontos de vista, e nos auxiliar na compreensão da essência de cada um, como salienta Lefebvre (1975):

[...] descobrir um termo contraditório de outro não significa destruir o primeiro, ou esquecê-lo, ou pô-lo de lado. Ao contrário, significa descobrir um complemento de determinação. A relação entre dois termos contraditórios é descoberta como algo preciso: cada um é aquele que nega o outro; e isto faz parte dele mesmo (LEFEBVRE, 1975, p. 215).

A totalidade foi outra categoria fundamental em nossa pesquisa, pois para compreendermos os diferentes resultados e interpretá-los, precisamos conhecer inicialmente em seu conjunto ou de modo coletivo, como é o caso do grupo de professores – sujeitos da pesquisa – a forma e as realidades do trabalho pedagógico, para depois aprofundarmos em suas especificidades.

Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro (KONDER, 1998, p. 34).

Assim, ao compreendermos as questões do EMI sendo realizado em tempo integral, por todo o grupo e subgrupos de professores, ajudou-nos a realizar inferências e interpretações individuais, assim como comparações de diferentes realidades, proporcionando uma concepção mais adequada de como o ensino integrado se estabelece coletivamente e também, individualmente de forma articulada, nos subgrupos que trabalham em tempo integral e nos que trabalham em tempo parcial.

Ainda segundo Lukács (2013), ao conhecer a totalidade, não necessariamente você conhecerá tudo sobre determinado fenômeno, mas sim a lógica que se deu aquela totalidade. Nesse sentido, precisamos conhecer como ocorreu o processo histórico de construção do EMI e sua relação com o contexto sócio econômico.

Outra importância da totalidade, como categoria do método, foi na concepção do ensino integrado. Em nossa leitura, não conseguimos iniciar a reflexão dos ensinamentos propedêutico e técnico isoladamente/separadamente, em uma perspectiva de ensino integrado. Mas sim, precisamos analisá-la em sua totalidade, pois na prática o funcionamento, seja nas formas integrada ou fragmentada, difere completamente.

A historicidade é a categoria dialética que foi base para todo o desenvolvimento das pesquisas bibliográfica e documental. Por meio dela, conseguimos compreender como se deu o processo histórico do Ensino Médio assim como da Educação Integral e Integrada.

Os aspectos históricos foram fundamentais para verificarmos os avanços e retrocessos do EMI e integral. Também podemos apontar quando e em que contexto, histórico e político, surgiram as ideias de implantação da educação integral. Essa categoria também nos demonstrou o quanto as políticas educacionais para o EMI foram tardias e de concepções diversas, de acordo com o momento político e econômico de nosso país. Além de atender os interesses dos que detinham o poder em determinado recorte histórico e social.

Além do método, questionamos: qual seria a abordagem da pesquisa? A perspectiva desta pesquisa foi desenvolvida, por meio de dados empíricos, a partir de uma análise reflexiva, crítica e de conteúdo dos resultados obtidos por meio dos

questionários semiestruturados aplicados aos sujeitos da pesquisa. Assim, não trabalhamos com hipóteses prévias.

Nesse sentido, a abordagem escolhida foi a qualitativa, como podemos verificar suas características discorridas por Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelece mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Antes de começarmos a pesquisa empírica, precisamos realizar o percurso teórico que nos forneceu dados fundamentais, sendo utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais. Como referências bibliográficas utilizamos, em especial, os autores: Anísio Teixeira, Antonio Gramsci, Carlos Roberto Jamil Cury, Darcy Ribeiro, Demerval Saviani, Edmundo Fernandes Dias, Franco Cambi, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Mario Alighiero Manacorda, Miguel Arroyo e Paolo Nosella. Já a pesquisa documental abarcou: base de dados, catálogos, decretos, enciclopédia digital, leis, manuais, noticiários, plataformas digitais, portais institucionais e resoluções.

Em relação ao instrumento de coleta de dados, foi escolhido o questionário semiestruturado aplicado de forma “remota” devido ao contexto pandêmico mundial (segundo semestre de 2020 e início de 2021), inviabilizando pesquisas presenciais.

Ao buscarmos uma técnica de coleta dos dados da pesquisa empírica que oferecesse meios de obtermos informações mais adequadas e ao mesmo tempo nos proporcionasse um número maior de dados, optamos pelo questionário semiestruturado.

A escolha dessa técnica se justifica pelo fato de conseguir dados de forma simples e com um conhecimento prévio do assunto, assim como propiciar novos questionamentos/desdobramentos na mesma questão. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 135), a técnica semiestruturada é um dos principais meios de coleta de dados utilizados pelos pesquisadores, sendo que no enfoque qualitativo,

podemos utilizar basicamente três tipos de entrevistas/questionários: estruturado (fechado), semiestruturado e livre (aberto), sendo as duas últimas mais importantes na abordagem qualitativa. Os autores ainda explicitam que:

[...] nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. Se bem que este tipo de debate possa animar a comunidade de investigação, a nossa perspectiva é a de que não é preciso optar por um dos partidos. A escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objetivo da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135-136).

Outro detalhe que os autores destacam é quando o pesquisador controla o conteúdo de forma demasiadamente rígida, impedindo que o sujeito utilize suas próprias palavras, para contar suas histórias, nesse sentido a pesquisa ultrapassa o âmbito qualitativo.

Ressaltamos que o questionário semiestruturado nos proporcionou tanto respostas relacionadas ao fenômeno pesquisado, quanto a forma que o fenômeno ocorre na realidade das instituições em toda sua plenitude. Favorecendo assim nossa posterior análise e reflexão dos dados coletados.

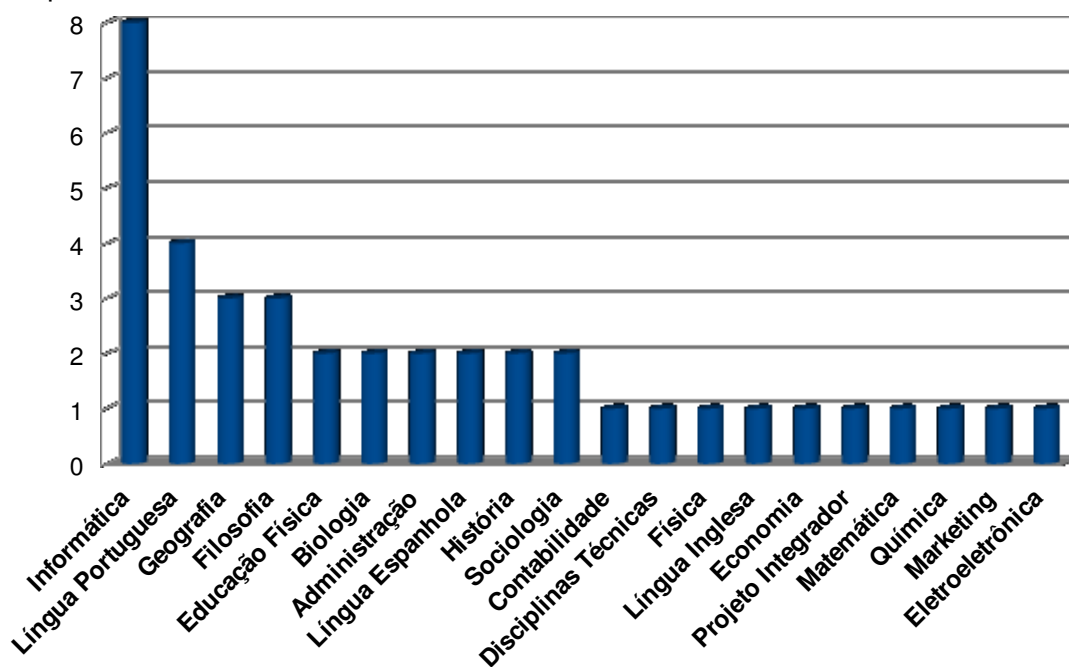
Assim, nessa pesquisa, foram utilizados 40 (quarenta) questionários semiestruturados, compostos por 10 (dez) questões, sendo aplicados a 40 (quarenta) professores de 6 (seis) instituições que possuem ensino médio técnico integrado, divididas da seguinte forma:

- **4 campi de Institutos Federais de Educação:** Instituto Federal do Paraná (*campus* Curitiba/PR e *campus* avançado Barracão/PR), Instituto Federal Catarinense (*campus* São Bento do Sul/SC) e Instituto Federal do Rio Grande do Sul (*campus* Caxias do Sul/RS).
- **1 escola do sistema "S":** Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC – Joinville/SC.
- **1 escola particular:** TECPUC/PR – Cursos técnicos de ensino médio do Grupo Marista - Curitiba/PR.
- **1 escola municipal:** Centro Municipal de Ensino Profissionalizante “Prof. Osmar Passarelli Silveira” - CEMEP - Paulínia/SP.

A escolha das instituições foi definida a partir de critérios geográficos (diferentes estados e regiões) e critérios administrativos (diferentes tipos de gestão - privada, pública e sistema S).

Ressaltamos também que os professores participantes são de 20 diferentes áreas, tanto de disciplinas regulares totalizando 12, quanto de disciplinas técnicas totalizando as outras 8. As áreas do conhecimento com maior participação foram Informática (8 professores) da base técnica e Língua Portuguesa (4 professores) da base regular, como é demonstrado no gráfico 5

Gráfico 5 - Distribuição das disciplinas lecionadas pelos professores participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dentre as estratégias de análise, a análise de conteúdo é uma técnica analítica que tem sua sistematização de forma prematura desde o século XVII na Suécia, relacionada aos hinos religiosos. Mas o primeiro nome de destaque nessa técnica foi H. Lasswell, nos Estados Unidos, por meio de suas análises de imprensa e propaganda em meados de 1915 (BARDIN, 2011, p. 20-21).

Nesse sentido, a análise foi realizada seguindo a técnica da “análise de conteúdo”, tendo como referência Bardin (2011) que entende, no contexto atual, esta técnica como:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011, p.15).

Assim, a análise de conteúdo pode ser usada por vários tipos de dados obtidos nas mais variadas pesquisas. Esse fato a torna um método de análise bastante abrangente e de alcance às respostas que o pesquisador almeja. Nesta Tese, foram utilizados questionários semiestruturados – como verificamos anteriormente – e lançamos mão da análise de conteúdo para auxiliarmos na organização geral, interpretação e reflexão dos dados empíricos.

Salientando que embora não ficamos *focados* nos dados numéricos, eles foram fundamentais para a elaboração de gráficos e tabelas.

Toda a sistematização da análise foi realizada, com base nos preceitos de Bardin (2011, p. 125-132) em que a autora traz de forma clara e precisa, o passo a passo que precisamos percorrer para realizarmos de fato uma análise de conteúdo peremptória, como veremos na forma teórica, a seguir e por meio do fluxo descrito na Figura 4.

→ **Pré-análise**: fase de organização, aqui ocorrem as intuições, porém é quando se sistematizam as ideias para que ocorram as demais fases da análise;

[...] esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formatação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha dos documentos dependem dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo

contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices (BARDIN, 2011, p. 125).

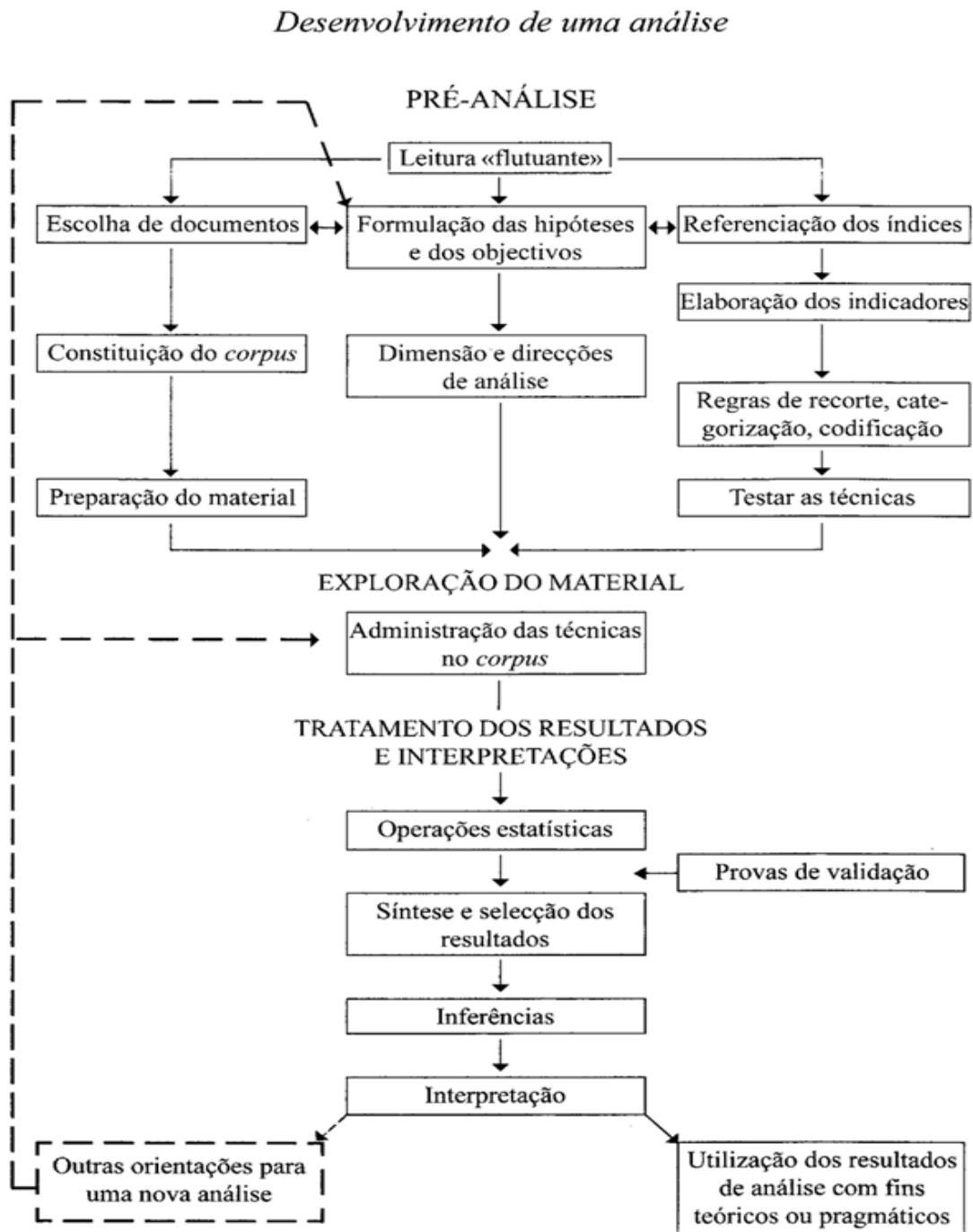
→ **Exploração do material:** é quando ocorre a enumeração ou decomposição segundo as regras formuladas anteriormente, como por exemplo os capítulos;

Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. [...] Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2011, p. 131).

→ **Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:** aqui são expostos, em quadros, diagramas ou figuras, os resultados brutos de forma que fiquem visualmente significativos e fiquem em evidência as informações a serem interpretadas.

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011, p. 131).

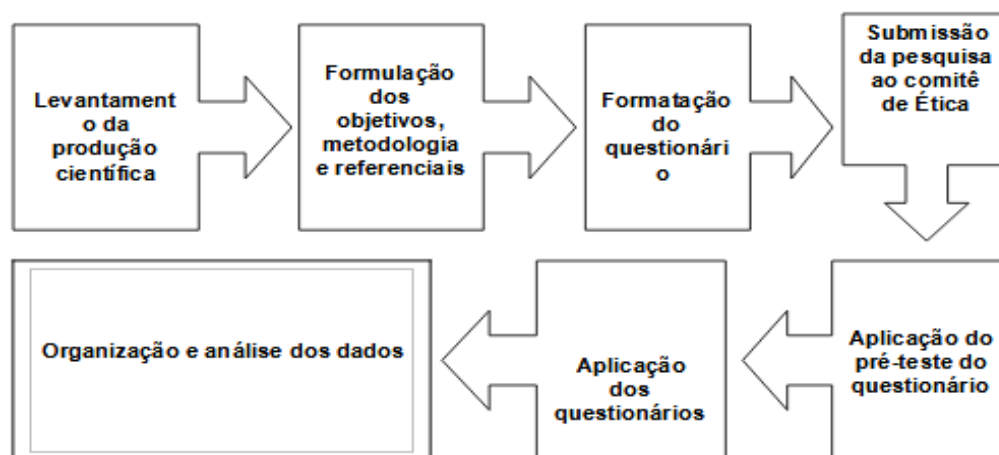
Figura 4 - Fluxo do desenvolvimento de uma análise de conteúdo



Fonte: BARDIN (2011, p. 132).

Assim, a pesquisa seguiu sua trajetória, iniciando pelo levantamento das produções científicas e culminando nas análises dos dados, como podemos verificar na Figura 5:

Figura 5 - Trajetória da Pesquisa



Fonte: o autor.

4.1 CARTOGRAFIA DA PESQUISA

Os professores – sujeitos desta pesquisa – exercem suas funções docentes em instituições educacionais de diferentes regiões e estados brasileiros. Nesse sentido, pensamos ser fundamental detalharmos e georreferenciamos as instituições, dos diferentes estados e municípios, parceiras de nossa pesquisa empírica, possibilitando assim conhecê-las e, conseqüentemente, definir as Categorias Geográficas (CG), que foram parte de nossa análise.

Passamos assim, a conhecer cada instituição, sua localização e representação.

a) Instituição representante da esfera municipal: Centro Municipal de Ensino Profissionalizante “Prof. Osmar Passarelli Silveira” - CEMEP/Paulínia:

Paulínia, elevada como município, é relativamente recente, datada de 28 de fevereiro de 1964, sendo desmembrada de Campinas (cidade vizinha). Com uma população estimada de 112.003 habitantes no ano de 2020, pertence à Região Metropolitana de Campinas/SP (IBGE, 2021).

Como representante do ente municipal, o Centro Municipal de Ensino Profissionalizante Osmar Passarelli Silveira (CEMEP), na cidade de Paulínia (Mapa 2), surgiu no bairro Bressani, tendo em vista os pedidos realizados pela comunidade local, que demandava a necessidade de ter cursos profissionalizantes, até então ausentes no município. Tais apelos foram feitos à Secretaria da Educação, que iniciou uma coleta de opiniões, registrada em livros, para saber quais as intenções e expectativas que dos moradores e quais cursos que gostariam que funcionassem no centro de ensino profissionalizante.

O decreto Municipal de criação do CEMEP foi o de número 2536, do dia 25 de agosto de 1989, sendo oficialmente inaugurado em 25 de março de 1990. O início de funcionamento foi no dia 4 de abril do mesmo ano. Atualmente, funciona o curso Técnico em Informática concomitante ao Ensino Médio, em período integral (manhã e tarde) e com duração de três anos (CEMEP, 2021).

Mapa 2 - Localização da Cidade de Paulínia/SP – sede do CEMEP



Fonte: o autor, com dados da wikipedia.org (2021).

b) Instituição representante da iniciativa privada: TECPUC:

Curitiba é a capital e cidade mais populosa do estado do Paraná (Mapa 3), assim como da região Sul do Brasil, contando com cerca de 1.948.626 habitantes, de acordo com estimativa do IBGE (2021). Elevada à categoria de cidade pela Lei Provincial de São Paulo de n.º 5 de 05 de fevereiro de 1842, e, por meio da Lei Provincial n.º 1 de 26 de julho de 1854, passou a ser capital da província.

O TEC PUC - Cursos Técnicos de Ensino Médio do Grupo Marista é uma instituição com mais de 28 anos de atuação e formação de profissionais no ensino técnico. Possui dois cursos de EMI: Administração e Informática. Os cursos possuem duração de três anos, sendo em período parcial, matutino ou vespertino, com algumas atividades no contraturno (TECPUC, 2021).

Mapa 3 - Localização da Cidade de Curitiba/PR – sede do TECPUC



Fonte: o autor, com dados da wikipedia.org (2021).

c) Instituições representantes da esfera federal:

c.1) Instituto Federal Catarinense - IFC *campus* São Bento do Sul

Situado no Planalto Norte Catarinense, o município de São Bento do Sul (Mapa 4), possui uma população estimada de 85.421 habitantes (IBGE, 2021). Em 21 de maio de 1883, pela Lei Provisória nº 1030, foi criado o município de São Bento do Sul. O campus São Bento do Sul do IFC iniciou suas atividades em agosto de 2016, sendo assim, o campus mais novo da instituição. Possui atualmente três cursos de EMI: Automação Industrial, Informática e Segurança do Trabalho. Os cursos são de tempo integral e com duração total de três anos (IFC, 2021).

Mapa 4 - Localização da Cidade de São Bento do Sul/SC – sede do IFC/campus São Bento do Sul



Fonte: o autor, com dados da wikipedia.org (2021).

c.2) Instituto Federal do Paraná – IFPR: *campus* avançado Barracão e *campus* Curitiba

Barracão (Mapa 5) é um município situado no Sudoeste do estado do Paraná, estando na tríplice divisa entre Paraná, Santa Catarina e Argentina. Com uma população estimada de 10.312 habitantes, foi elevado à categoria de município pela Lei estadual nº 790 de 14 de novembro de 1951 (IBGE, 2021).

O IFPR *campus* Avançado Barracão foi instalado no ano de 2012. Em 2015 passou a ofertar o curso integrado ao Ensino Médio de Técnico em Administração, em período parcial, matutino, com duração de quatro anos. A partir de 2018, iniciou-se a oferta do curso integrado ao Ensino Médio de Técnico em Informática, com duração de três anos, sendo que há aulas em todas as manhãs e uma tarde semanalmente (IFPR, 2021-A).

Mapa 5 - Localização da Cidade de Barracão/PR – sede do IFPR/campus avançado Barracão



Fonte: o autor, com dados da wikipedia.org (2021).

Criado no ano de 2009, o *campus* Curitiba (Mapa 6) é o que possui maior número de cursos de EMI dentre os *campi* do IFPR, totalizando oito: Administração, Contabilidade, Eletrônica, Informática, Mecânica, Petróleo e Gás, Processos Fotográficos e Programação de Jogos Digitais. Os cursos possuem duração de três anos, com aulas pela manhã e à tarde (IFPR, 2021-B).

Mapa 6 - Localização da Cidade de Curitiba/PR – sede do IFPR/campus Curitiba



Fonte: o autor, com dados da wikipedia.org (2021).

c.3) Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS *campus* Caxias do Sul

Com uma população estimada em 517.451 habitantes, Caxias do Sul (Mapa 7) é a segunda cidade mais populosa do estado do Rio Grande do Sul, atrás apenas da capital Porto Alegre. Tornou-se município em 1º de junho de 1910, embora tenha passado por vários processos de colonização e formação de distritos anteriormente

(IBGE, 2021). Em Caxias, selecionamos o IFRS como representante federal no estado do Rio Grande do Sul.

O *campus* Caxias do Sul entrou em funcionamento em 2010, em uma sede provisória no bairro Floresta. Apenas no ano de 2014, passou a funcionar na sede definitiva, num espaço de mais de 7.000m² de área construída.

Atualmente, o *campus* conta com três cursos integrados ao Ensino Médio: Fabricação Mecânica, Plásticos e Química, funcionando em período parcial (manhã ou tarde) com duração de quatro anos (IFRS, 2021).

Mapa 7 - Localização da Cidade de Caxias do Sul/RS – sede do IFRS/campus Caxias do Sul



Fonte: o autor, com dados da wikipedia.org (2021).

d) Instituição representante do “Sistema S”: SENAC - Joinville/SC

Joinville (Mapa 8) é o município mais populoso de Santa Catarina, com uma população estimada em 597.658 habitantes, segundo IBGE (2021). A cidade foi fundada em 9 de março de 1851, com a chegada dos primeiros imigrantes vindos da Alemanha, Suíça e Noruega. O SENAC escolhido como instituição parceira na pesquisa está localizado na Rua Visconde de Taunay, 730, no bairro Atiradores.

O SENAC de Joinville possui três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em tempo integral, com duração de três anos: Administração, Design de Interiores e Informática para Internet (SENAC, 2021).

Mapa 8 - Localização da Cidade de Joinville/SC – sede do SENAC/Joinville



Fonte: o autor, com dados da wikipedia.org (2021).

4.2 ANÁLISE DOS DADOS: PONDERAÇÕES, DESENVOLVIMENTO E INTERPRETAÇÕES

Ao organizarmos os dados obtidos pela pesquisa empírica, aqui o questionário semiestruturado, passamos a realizar a análise de acordo com a sequência descrita por Bardin (2011), em uma perspectiva de análise de conteúdo: pré-análise; elaboração do material; sintetização, inferências e interpretação dos dados.

a) Pré-análise

Inicialmente no âmbito da pré-análise, começamos pela organização dos questionários semiestruturados, depois passamos para a formulação de hipóteses, a categorização e codificação dos dados e a orientação dos caminhos pelos quais a análise deveria percorrer. Segue o passo a passo dessa etapa analítica:

a.1) Hipóteses

Antes de trabalharmos os dados e sistematizá-los, é necessário que formulemos hipóteses relacionadas às perguntas do questionário semiestruturado. Essas hipóteses nos auxiliarão, posteriormente, quando realizarmos as inferências e interpretações dos dados. Nesse sentido, organizamos as hipóteses em um quadro, de acordo com suas respectivas questões e categorias conceituais (Ensino em Tempo Integral (ETI), Ensino Médio Integrado (EMI), Educação Integral (EI), como podemos verificar no Quadro 1:

Quadro 1 - Categorias conceituais, questões e respectivas relações hipotéticas

Categorias Conceituais	Questões levantadas	Hipóteses
ETI	a) Experiência como docente na educação em tempo integral;	a) Pensamos que a maioria dos professores tenha lecionado, alguma vez, em período integral;

	<p>b) importância do tempo integral para se alcançar uma educação integral;</p> <p>c) configuração ideal para o tempo integral no ensino médio.</p>	<p>b) a resposta será sim entre os professores, exceto os que trabalham em tempo parcial ou os que nunca trabalharam em tempo integral;</p> <p>c) A maioria dos professores deve indicar a opção: <i>um turno com atividades curriculares e outro turno com atividades extracurriculares sempre articuladas</i>. Sendo que fazendo uma divisão temporal entre as atividades curriculares e extracurriculares e articulando-as, o processo ensino-aprendizagem seria mais organizado, sistematizado e proveitoso aos estudantes.</p>
EMI	<p>a) O maior empecilho para se trabalhar conteúdos, no ensino médio, da base comum e da base técnica de forma integrada;</p> <p>b) possibilidade de trabalhar conteúdos, no ensino médio, da base comum e da base técnica de forma integrada em período parcial;</p> <p>c) características fundamentais para o êxito do EMI.</p>	<p>a) A resistência entre os professores, das diferentes bases, de trabalhar de forma interdisciplinar;</p> <p>b) acreditamos que a maioria das respostas serão não, pelo fator tempo, em especial aos professores que lecionam no ensino médio com duração de 3 anos;</p> <p>c) Pensamos que as alternativas mais escolhidas serão: estrutura adequada da instituição, formação pedagógica continuada aos professores da base técnica/profissional; implementação de políticas educacionais de qualidade e metodologias ativas.</p>
EI	<p>a) Concepção sobre educação integral;</p> <p>b) sequência dos quatro atributos mais importantes, para se ter uma educação integral;</p> <p>c) principais entraves que impedem sua instituição de implementar uma educação integral em todas suas dimensões.</p>	<p>a) A concepção que abarca as diferentes dimensões como social, intelectual, física, cultural e emocional, deve ser mais lembrada;</p> <p>b) Os quatro atributos mais relevantes devem ser: estrutura institucional, metodologias ativas, qualificação docente e tempo integral;</p> <p>c) Os obstáculos mais citados serão a gestão da escola, carga horária/quantidade de professores e estrutura da escola.</p>

Todas	Ensino médio ideal	A maioria das respostas deve ser <i>Técnico/Profissional integrado ao regular e de tempo integral com 3 anos de duração</i> , como o mais adequado entre as versões de Ensino Médio.
-------	--------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

a.2) Categorização e codificação dos dados:

Visando ampliar possibilidades e qualidade nos dados da análise, optamos por realizar duas categorizações: a Categorização Institucional, na qual os dados foram divididos de acordo com a instituição em que o professor desempenha suas atividades, e a Categorização Geográfica que é de acordo com a localização das instituições onde os professores trabalham.

Justificamos a opção de duas categorizações, pois se escolhêssemos apenas uma, os dados ficariam restritos, e em algumas questões, incompletos, pois no decorrer da sistematização dos dados verificamos como dependendo da categorização, os resultados são diferentes. Assim, em uma abordagem qualitativa, como é o caso desta pesquisa, quanto mais diversificarmos as formas de análise, mais completa e ampla serão as análises e resultados.

Na Categorização Institucional (C) as instituições foram divididas e codificadas como apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Categorização Institucional das Instituições participantes da pesquisa

Categoria	Composição
<i>CIF – Categoria Institucional dos Institutos Federais</i>	Composta pelo Instituto Federal do Paraná - IFPR (<i>campus</i> Curitiba e <i>campus</i> avançado Barracão), Instituto Federal Catarinense - IFC (<i>campus</i> São Bento do Sul) e Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS (<i>campus</i> Caxias do Sul)
<i>CIM – Categoria Institucional Municipal</i>	Composta pelo Centro Municipal de Ensino Profissionalizante “Prof. Osmar Passarelli Silveira” - CEMEP - Paulínia/SP
<i>CIP – Categoria Institucional Iniciativa Privada</i>	Composta pelo TECPUC/PR – Cursos técnicos de ensino médio do Grupo Marista - Curitiba/PR
<i>CIS – Categoria Institucional do Sistema “S”</i>	Composta pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC – Joinville/SC

Fonte: o autor.

A Categorização Geográfica (CG) foi dividida na seguinte configuração (Quadro 3):

Quadro 3 - Categorização Geográfica das Instituições participantes da pesquisa

Categoria	Composição
<i>CGPR – Categoria Geográfica do Estado do Paraná</i>	Composta pelo Instituto Federal do Paraná - IFPR (<i>campus</i> Curitiba e <i>campus</i> avançado Barracão), pelo TECPUC/PR – Cursos técnicos de ensino médio do Grupo Marista - Curitiba/PR
<i>CGRS – Categoria Geográfica do Estado do Rio Grande do Sul</i>	Composta pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS (<i>campus</i> Caxias do Sul)
<i>CGSC – Categoria Geográfica do Estado de Santa Catarina</i>	Composta pelo Instituto Federal Catarinense - IFC (<i>campus</i> São Bento do Sul) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC – Joinville/SC
<i>CGSP – Categoria Geográfica do Estado de São Paulo</i>	Composta pelo Centro Municipal de Ensino Profissionalizante “Prof. Osmar Passarelli Silveira” - CEMEP - Paulínia/SP

Fonte: o autor.

a.3) Caminhos percorridos pela análise:

A análise seguiu a seguinte conformação: inicialmente foram analisadas as questões de número 1 a 10 (APÊNDICE A), de forma detalhada, e seguindo as duas categorizações separadamente (primeiro a *CI* e depois a *CG*). Os dados foram organizados em tabelas, gráficos e diagramas de acordo com a natureza da questão.

Após todo o processo de análise foi realizada uma síntese dos principais pontos, assim como realizadas inferências e interpretação dos dados, estes organizados em um quadro para melhor visualização, culminando assim nas considerações da pesquisa.

b) Elaboração do Material

Na segunda etapa da análise, ou fase da elaboração do material, foi realizada a sistematização dos dados propostos/categorizados/codificados na etapa anterior, *questão por questão*, imprescindível para a última etapa de inferência e interpretação.

Com o objetivo de melhor visualização, organização e compreensão dos dados, estruturamos os resultados das questões *fechadas* em tabelas (indicando os dados numéricos) e gráficos (em forma de porcentagem). Já os dados das questões *abertas* foram sistematizados em forma de diagramas contendo a categorização e três das respostas mais relevantes para a pesquisa. Nas questões *híbridas* (parte *fechada* e parte *aberta*) utilizamos a mesma técnica das questões *fechadas* e na parte discursiva, elencamos as respostas que estavam de acordo com a questão.

Dividimos as análises nas três categorias conceituais, de acordo com os assuntos abordados pelas questões.

Na Categoria conceitual do ETI, fizemos três questionamentos aos professores: sobre suas experiências anteriores nesta forma de ensino, também abordamos a importância do tempo integral para se alcançar a educação integral (graduação dividida em muito, médio, pouco ou não sei dizer/nunca trabalhei no tempo integral) e, finalmente sobre a configuração ideal do tempo integral no Ensino Médio.

4.2.1 Categorias conceituais: experiência vivenciada no ETI na CI e CG

Iniciando pela experiência vivenciada no ETI, organizamos tabelas e gráficos, assim como uma análise geral sobre as respostas apresentadas. Selecionamos também os principais pontos positivos e negativos levantados pelos professores que já trabalharam no ETI.

Como podemos verificar na Tabela 2 e no Gráfico 6, no âmbito da CI, os professores representantes de todas as categorias, exceto da CIP, possuem experiência no ETI. Tal fato vem ao encontro de nossa hipótese anteriormente mencionada.

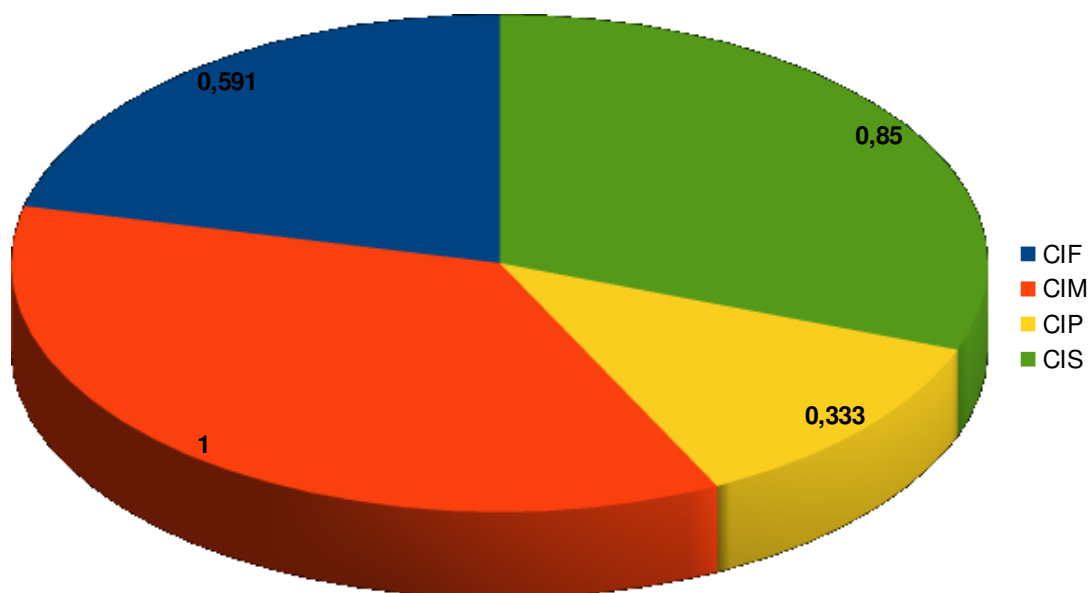
Tabela 2 - Experiência no Ensino em Tempo Integral: Categorias Institucionais (CI)

Categorias	Sim	Não	Total
-------------------	------------	------------	--------------

Institucionais (CI)			
CIF	13	9	22
CIM	5	0	5
CIP	2	4	6
CIS	6	1	7
Total	26	14	40

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 6 - Experiência no Ensino em Tempo Integral: CI



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quando lançamos nosso olhar para as CG, o cenário se altera. Sendo que metade das categorias, a maioria dos professores possuem experiência em ETI, CGSC e CGSP, e a outra metade, CGPR e CGRS, a maioria não possui. Essa constatação nos deixou, de certa forma surpresos, no que tange à falta de experiência, em especial à CGRS, em que mais de 80% dos professores não teve a oportunidade de vivenciar o ETI. Em compensação, a CGSP superou nossas

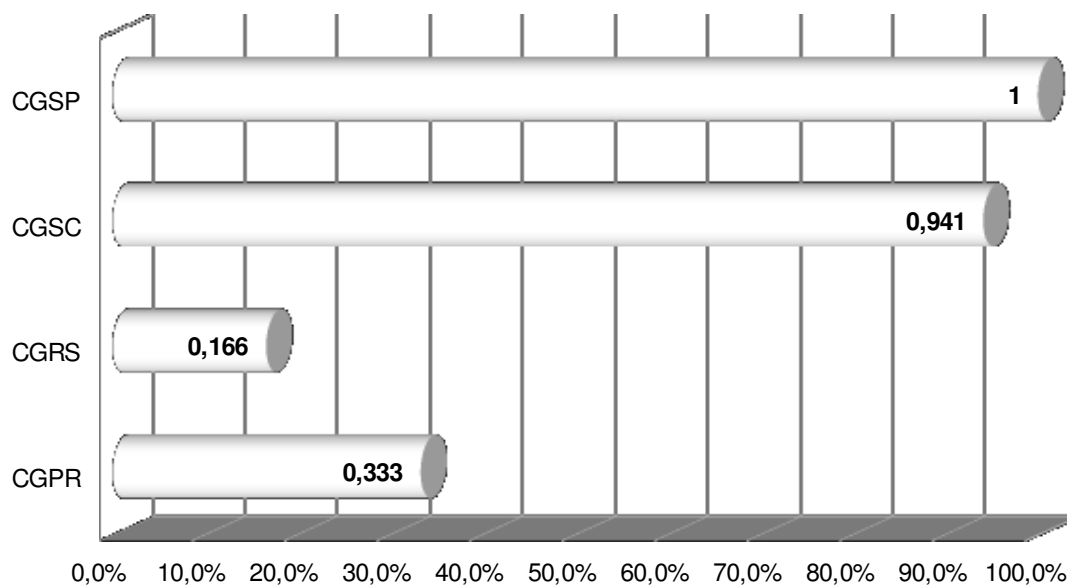
expectativas, atingindo 100% dos professores com experiência em ETI, como podemos visualizar na Tabela 3 e Gráfico 7.

Tabela 3 - Experiência no Ensino em Tempo Integral: Categorias Geográficas (CG)

Categorias Geográficas (CG)	Sim	Não	Total
CGPR	4	8	12
CGRS	1	5	6
CGSC	16	1	17
CGSP	5	0	5
Total	26	14	40

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 7 - Experiência no Ensino em Tempo Integral: CG



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Ainda nessa questão, caso os professores já tivessem experiência no ETI, foi aberta a possibilidade de apontarem os pontos positivos e negativos de se trabalhar em tempo integral. Assim, fizemos uma compilação dos principais pontos e apresentamos:

Pontos positivos:

- ✓ todo o tempo do aluno é utilizado com informações interessantes e apropriadas para seu desenvolvimento intelectual e profissional, não contemplados na educação com tempo limitado;
- ✓ qualidade no ensino-aprendizagem, socialização e profissionalização dos estudantes, quando podem ter aulas práticas que complementam as teóricas;
- ✓ socialização de forma satisfatória, tendo como princípio uma aprendizagem diferenciada, focada na teoria/prática, conseguindo desenvolver sua cognitividade, aliado às suas habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo do período, ao qual está na escola;
- ✓ proximidade com os alunos e sua relação com a instituição; adquirir experiência e conhecer a escola em suas especificidades;
- ✓ os alunos passam mais tempo na escola, proporcionando formação ampla e com qualidade, podendo realizar diversas atividades e projetos de ensino, pesquisa, extensão e esportivas;
- ✓ melhor distribuição das atividades letivas para os docentes; maior tempo de planejamento de aula; maior contato com estudante permitindo a melhor identificação de seu perfil e conhecimentos obtidos;
- ✓ convivência aluno/aluno e professor/aluno; melhor integração entre os alunos; em condições apropriadas, a escola pode oferecer atividades extracurriculares (esportes, pastoral e oficinas); espaços de convivência em atividades culturais e esportivas; comprometimento com a instituição; maior engajamento com as propostas das áreas técnicas;

Pontos negativos:

- ✓ no caso de somente aula em todo o período, causa certas barreiras ao ensino: estresse, sobrecarga e filtro emocional negativo com a escola;
- ✓ muitas instituições não possuem estrutura adequada para receber estes alunos;
- ✓ pouco tempo de preparação de aula e poucas horas de aula;
- ✓ quando está instalado em condições sociais difíceis para os alunos, o que compromete o avanço escolar;
- ✓ demanda excessiva de atividades de casa, como as tarefas e trabalhos, além das avaliações não integradoras, não sobrando tempo para sua vida pessoal;
- ✓ sob o ponto de vista da prática pedagógica é quando há muitas aulas seguidas da mesma matéria. Sob o ponto de vista da aprendizagem quando o “integral” não é bem planejado possibilitando sobrecarga cognitiva, desmotivação e desatenção por parte do estudante;
- ✓ muitas disciplinas para os alunos e pouco incentivo de integração; pouca relação entre as disciplinas comuns e técnicas.
- ✓ principalmente aos ingressantes por não estarem acostumados com a carga horária e as novas dimensões do ensino; cansaço diante das novas atividades;

Ao questionarmos os professores sobre a importância do tempo integral para o alcance da educação integral, proporcionamos uma escala que foi do *muito importante ao não sei dizer/nunca trabalhei no tempo integral* como opção de respostas. Assim, organizamos os dados em tabelas e gráficos, selecionamos as principais justificativas apontadas pelos professores, seguindo as categorizações analíticas.

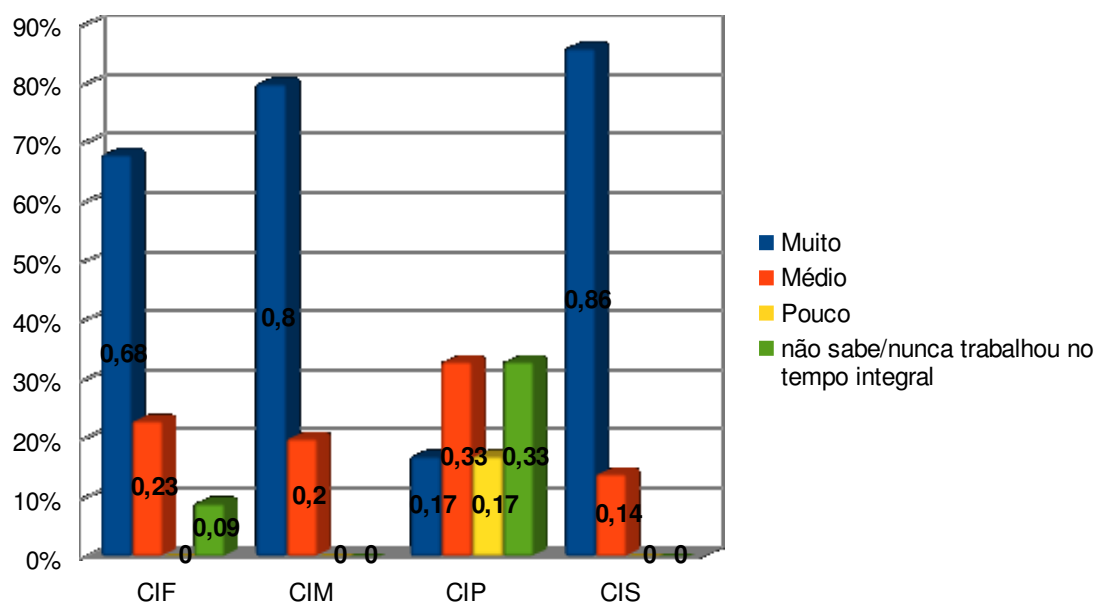
A Tabela 4 e o Gráfico 8 ilustram respectivamente, a quantidade e a porcentagem, de professores indicando a graduação de acordo com a importância do tempo integral na educação integral, na CI. Embora a maioria das categorias indicasse *muito* como grau de importância, apenas a CIP destoou das demais, assim como na questão anterior. Nesse sentido, podemos fazer a inferência de que os professores da CIP, ao indicarem, em sua maioria, que não possuem experiência em ETI, conseqüentemente não colocariam *muito* como resposta à importância deste tipo de ensino na educação integral.

Tabela 4 - Importância do tempo integral para o alcance da educação integral: Categorias Institucionais (CI)

Categorias Institucionais (CI)	Muito	Médio	Pouco	Não sabe/ nunca trabalhou no tempo integral	Total
CIF	15	5	0	2	22
CIM	4	1	0	0	5
CIP	1	2	1	2	6
CIS	6	1	0	0	7
Total	26	9	1	14	40

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 8 - Importância do tempo integral para o alcance da educação integral: CI



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os professores representados pelas CG indicaram, em sua maioria, o grau *muito* como importância do ETI na educação integral, em especial na CGSP, com 80% e na CGSC com 76%, como podemos verificar na Tabela 5 e no Gráfico 9. Sendo que apenas uma resposta indicou como *pouco* tal importância. Nesse

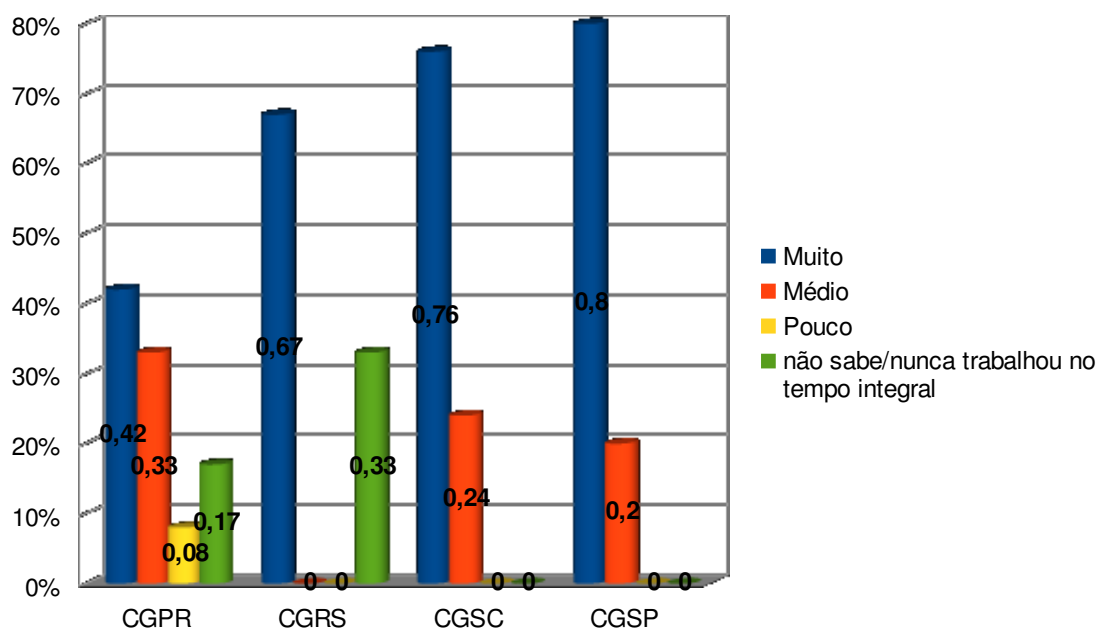
sentido, verificamos que as respostas, tanto da CI quanto da CG, estão de acordo com nossa hipótese e nossa tese, em que defendemos o tempo integral como fator fundamental para chegarmos a uma educação integral.

Tabela 5 - Importância do tempo integral para o alcance da educação integral: Categorias Geográficas (CG)

Categorias Geográficas (CG)	Muito	Médio	Pouco	Não sabe/ nunca trabalhou no tempo integral	Total
CGPR	5	4	1	2	12
CGRS	4	0	0	2	6
CGSC	13	4	0	0	17
CGSP	4	1	0	0	5
Total	26	9	1	4	40

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 9 - Importância do tempo integral para o alcance da educação integral: CG



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Além do grau de importância do ETI na educação integral, solicitamos aos professores que eles justificassem suas respostas, sejam elas quais fossem. Assim selecionamos as que pensamos ser mais relevantes em nossa defesa do ETI na educação integral, como veremos a seguir:

- ✓ quando o aluno se apropria de conhecimento, alimentação, exercícios físicos, ocupando sua mente com atividades que o construam é muito válido;
- ✓ pois é a única forma de o corpo docente e equipe pedagógica poderem acompanhar o discente em situações práticas, aprofundando os conhecimentos, bem como, atuar na formação integral do sujeito enquanto sujeito formativo;
- ✓ Educação integral não está ligada diretamente a tempo integral, é possível uma sem a outra, porém é óbvio que com mais tempo de trabalho maior a possibilidade de se alcançar a integralidade educacional;
- ✓ em tempo integral, o aluno tem uma oportunidade de desenvolver melhor os conteúdos;
- ✓ porque quanto mais tempo o aluno fica dentro da escola, mais qualificado ele sairá do ensino básico, proporcionando a ele uma melhor oferta de trabalho;
- ✓ importante e necessário por conta do comprometimento e das relações sociais que os diversos sujeitos exercem nesse contexto;
- ✓ acredito que o tempo integral permite planejar atividades mais integradas, bem como incluir no currículo disciplinas e atividades para a formação integral do estudante, além de atribuir cargas horárias maiores a disciplinas como filosofia, sociologia, arte, que são tão importantes quanto as demais, porém geralmente têm uma carga-horária pequena;
- ✓ considero importante para a formação do aluno, porém a maioria trabalha no turno oposto às aulas;
- ✓ pela possibilidade de realizar mais atividades multidisciplinares e inclusão de disciplinas não obrigatórias, como educação financeira, educação digital etc;
- ✓ com a opção de tempo integral observa-se também uma maior dedicação aos estudos, da mesma forma que se pode oportunizar experiências que muitas vezes não são possíveis quando se tem uma educação de um único turno;
- ✓ a educação integral pressupõe, a meu ver, o desenvolvimento dos aspectos não só cognitivos, mas também socioemocionais, interacionais, portanto se pretendo alcançar essa educação, necessito de tempo para concretizá-las. Além disso,

acredito na formação integral que se dá por meio da integração entre a formação básica e a técnica, também para que essa integração se dê, é necessário convívio, trocas, enfim, oportunidades de encontros para que ela se dê;

- ✓ a omnilateralidade, como norte para a formação integral, exige tempo escolar maior, a fim de alcançarmos uma formação cidadã;
- ✓ para uma educação integral é necessário tempo. Pois as várias dimensões, que a educação integral abrange, não serão alcançadas sem um tempo mínimo em que os alunos possam ter contato com todas essas facetas.
- ✓ o aluno pode vivenciar experiências que com carga horária pequena seria inviável. Ficando mais tempo na escola, tem mais possibilidades para se dedicar ao processo educativo.

Além da experiência e importância, oportunizamos que os professores nos apresentassem a configuração ideal para o ETI no Ensino Médio. Realizamos a divisão das configurações possíveis de acordo com as seguintes alternativas: atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, não articuladas (SDNA), atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, sempre articuladas (SDSA), atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, parcialmente articuladas (SDPA), turnos separados sendo um com atividades curriculares e outro com atividades extracurriculares, não articuladas (TSNA), turnos separados sendo um com atividades curriculares e outro com atividades extracurriculares sempre articuladas (TSSA) e, turnos separados sendo um com atividades curriculares e outro com atividades extracurriculares parcialmente articuladas (TSPA).

Como podemos visualizar na Tabela 6 e no Gráfico 10, na CI houve certo equilíbrio de preferência dentre as alternativas apresentadas, excetuando na CIM em que, a maioria (80%) dos professores, apontou a opção *um turno com atividades curriculares e outro turno com atividades extracurriculares sempre articuladas* como forma ideal. Outro fato interessante a destacar, foi que nenhum professor/categoria indicou a opção *um turno com atividades curriculares e outro turno com atividades extracurriculares, não articuladas*. Assim, consideramos em suma, que as respostas estão de acordo com nossas expectativas, com exceção da CIP que, por nossa surpresa, escolheu como maioria as opções de atividades curriculares e extracurriculares *parcialmente* ou *não articuladas*.

Tabela 6 - Configuração ideal para o tempo integral no Ensino Médio – Categorias Institucionais (CI)

Categorias Institucionais (CI)	SDNA	SDSA	SDPA	TSNA	TSSA	TSPA	Total
CIF	0	2	2	0	9	9	22
CIM	0	1	0	0	4	0	5
CIP	2	1	2	0	0	1	6
CIS	0	3	2	0	2	0	7
Total	2	7	6	0	15	10	40

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Notas:

SDNA: atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, não articuladas;

SDSA: atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, sempre articuladas;

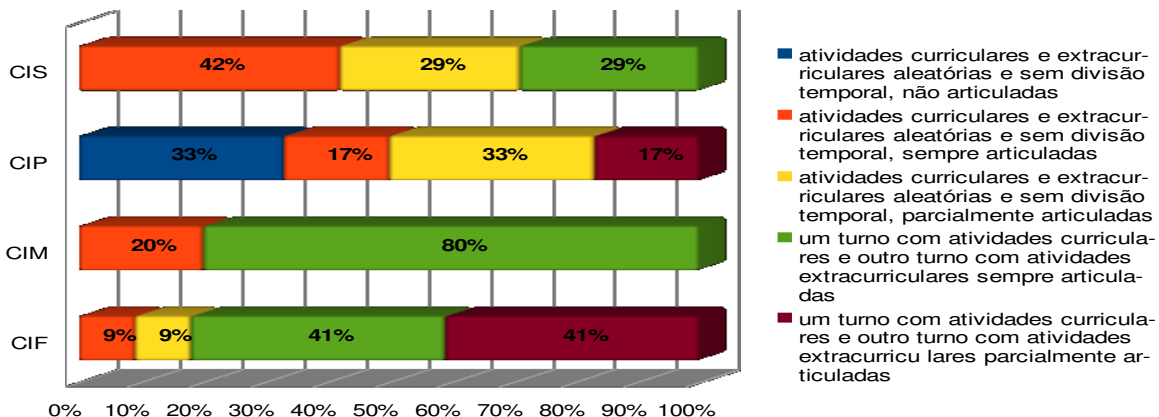
SDPA: atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, parcialmente articuladas;

TSNA: turnos separados sendo um com atividades curriculares e outro com atividades extracurriculares, não articuladas;

TSSA: turnos separados sendo um com atividades curriculares e outro com atividades extracurriculares sempre articuladas;

TSPA: turnos separados sendo um com atividades curriculares e outro com atividades extracurriculares parcialmente articuladas.

Gráfico 10 – Configuração ideal para o tempo integral no Ensino Médio: CI



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Ao analisarmos a CG, a Tabela 7 e o Gráfico 11, constatamos que a maioria dos professores, das diferentes regiões e estados, prefere que as atividades

curriculares e extracurriculares fiquem em turnos separados, no entanto que estejam sempre articuladas, mais uma vez confirmando nossa hipótese a esta questão.

Tabela 7 - Configuração ideal para o tempo integral no Ensino Médio – Categorias Geográficas (CG)

Categorias Geográficas (CG)	SDNA	SDSA	SDPA	TSNA	TSSA	TSPA	Total
CGPR	2	1	2	0	3	4	12
CGRS	0	0	1	0	2	3	6
CGSC	0	5	3	0	6	3	17
CGSP	0	1	0	0	4	0	5
Total	2	7	6	0	15	10	40

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Notas:

SDNA: atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, não articuladas;

SDSA: atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, sempre articuladas;

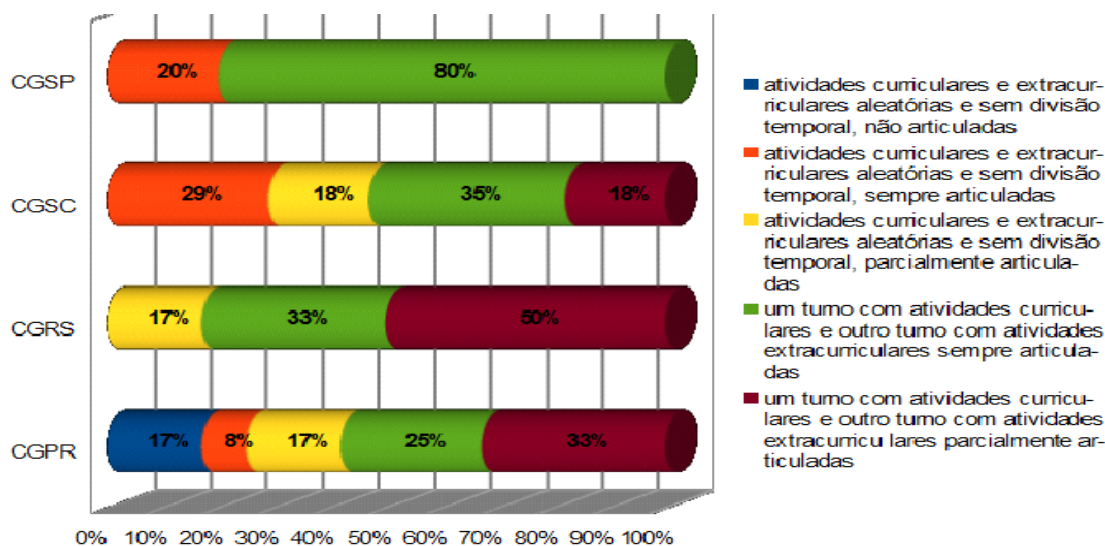
SDPA: atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, parcialmente articuladas;

TSNA: turnos separados sendo um com atividades curriculares e outro com atividades extracurriculares, não articuladas;

TSSA: turnos separados sendo um com atividades curriculares e outro com atividades extracurriculares sempre articuladas;

TSPA: turnos separados sendo um com atividades curriculares e outro com atividades extracurriculares parcialmente articuladas.

Gráfico 11 - Configuração ideal para o tempo integral no Ensino Médio: CG



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

No contexto da Categoria conceitual do EMI, nossa busca foi na identificação do maior empecilho em se trabalhar, de forma integrada, os conteúdos da base comum e técnica. Também questionamos aos professores se eles achariam possível o trabalho, de forma integrada, dos conteúdos técnicos e comuns em período parcial, ou seja, matutino ou vespertino. Além de questionarmos os empecilhos e a possibilidade do trabalho integrado em tempo parcial, precisávamos saber dos professores, quais as características que eles julgam ser fundamentais, para o êxito na implementação do EMI

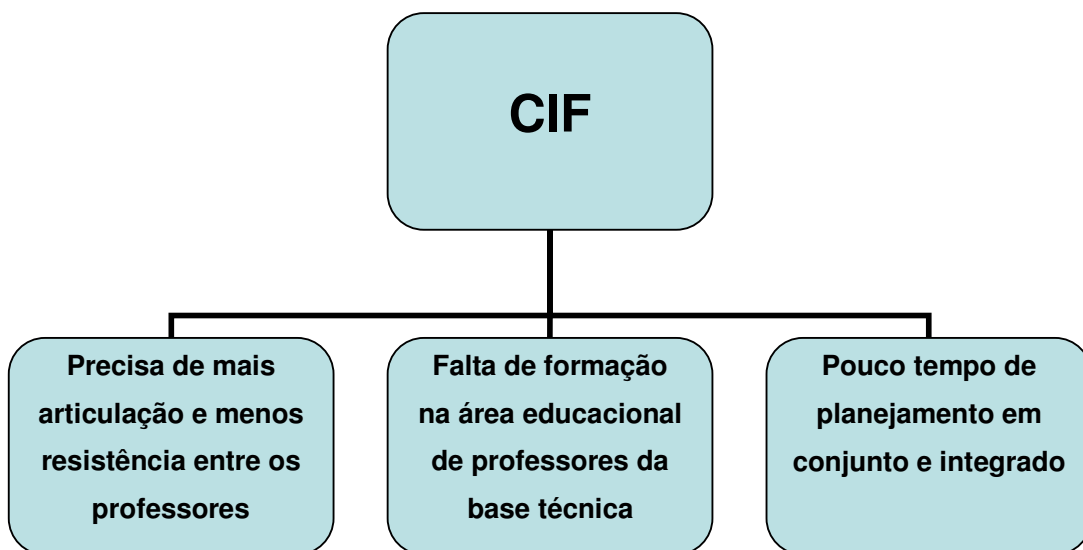
Quanto à questão dos empecilhos em se trabalhar conteúdos das bases comum e técnica de forma integrada, surgiram inúmeras respostas, das quais algumas supriam nossa pergunta, outras não. Nesse sentido, selecionamos três principais respostas de cada categoria e categorização, todas colocadas em diagramas.

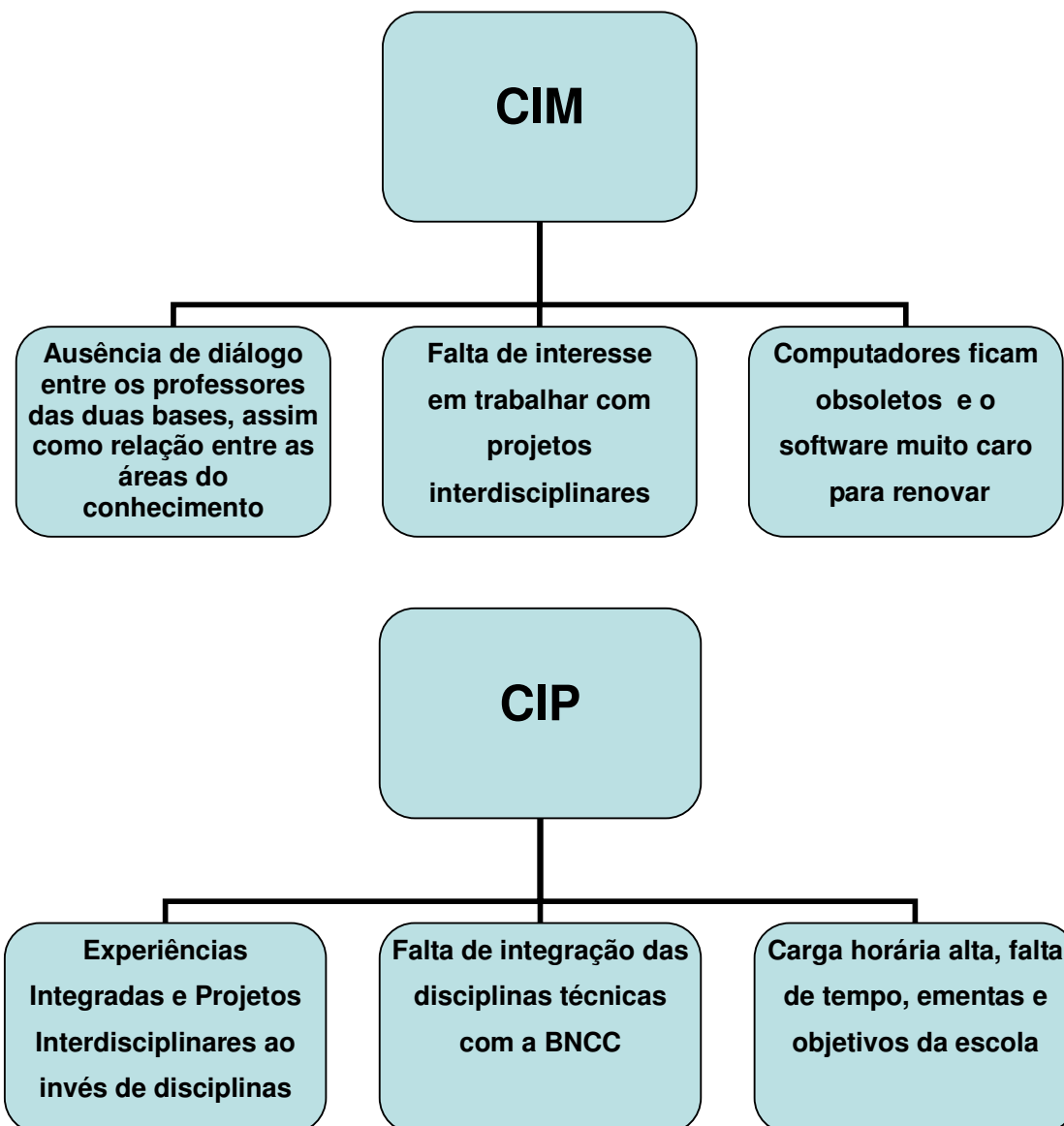
Na CI fizemos uma seleção e as principais respostas foram relacionadas ao trabalho docente. Na CIF foi indicada a pouca relação entre os professores das diferentes áreas, muitas vezes por falta de tempo para planejamento e elaboração de estratégias, ou mesmo por resistência de se trabalhar de forma integrada, neste caso vai ao encontro de nossa hipótese levantada sobre essa questão. Além da necessidade de formação pedagógica aos professores não licenciados. A CIM ainda

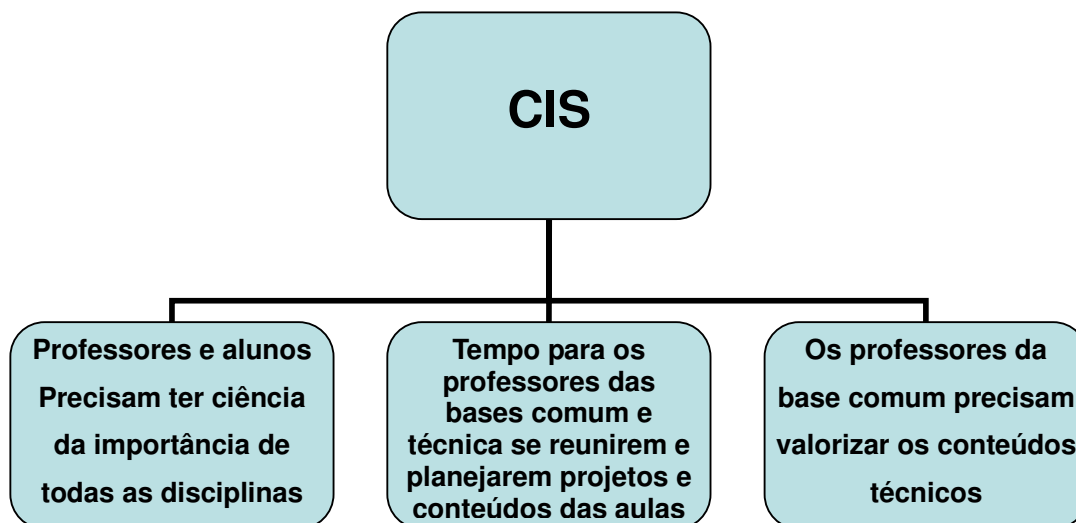
acrescentou o fator do interesse na integração e os recursos tecnológicos da escola. Além desses fatores, a CIP nos traz a falta da interdisciplinaridade e que a forma de trabalho integrado deve constar nos documentos institucionais, em especial nos objetivos e ementas das disciplinas. Completando, a CIS reforça que professores e alunos precisam estar cientes da importância de todas as disciplinas para que haja sentido na integração.

Verificamos na Figura 6 detalhadamente, os relatos conforme sua categoria.

Figura 6 – Empecilhos para o trabalho integrado entre as bases comum e técnica: Categorias Institucionais (CI)



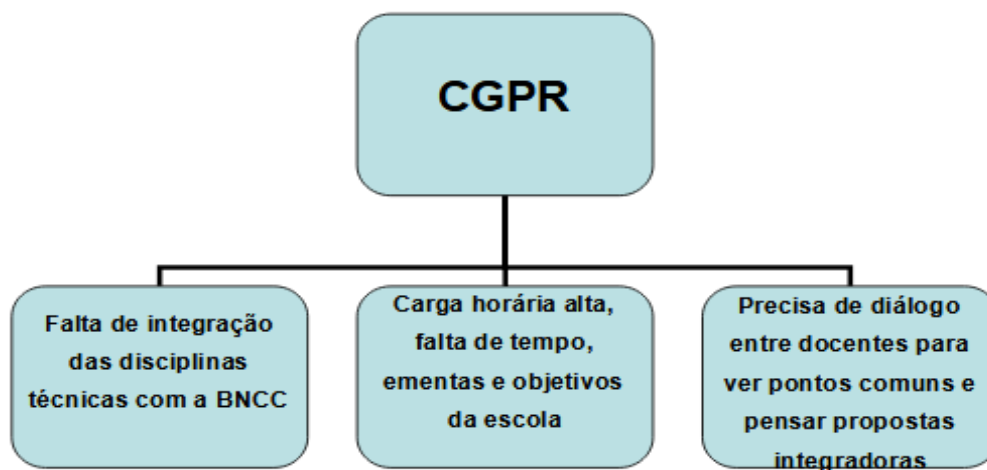


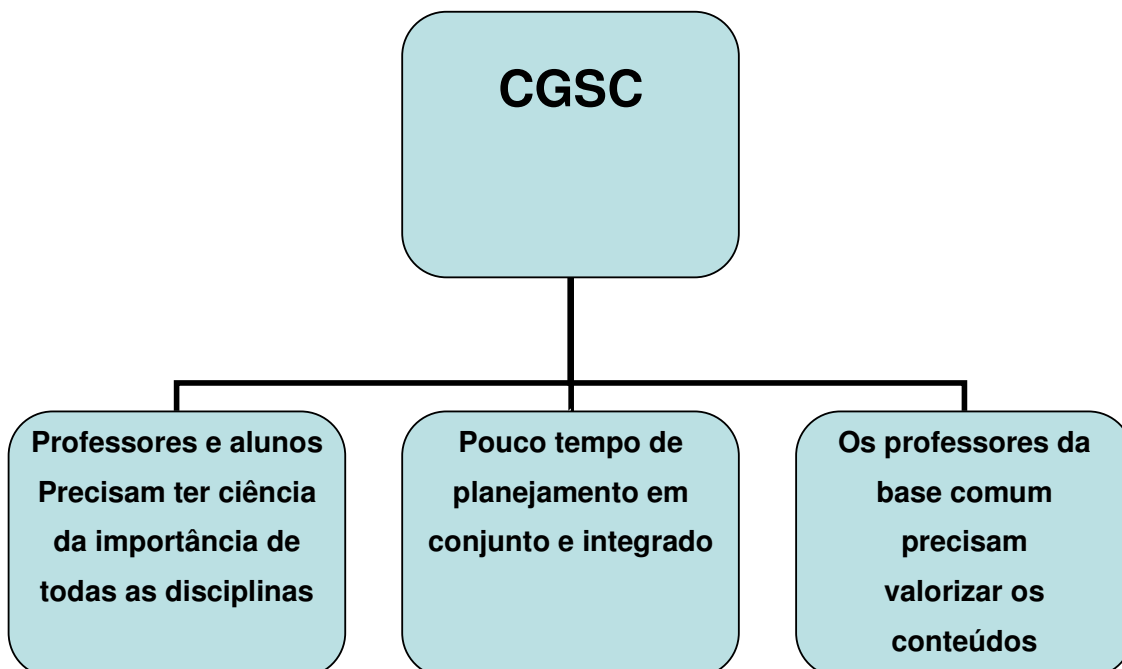
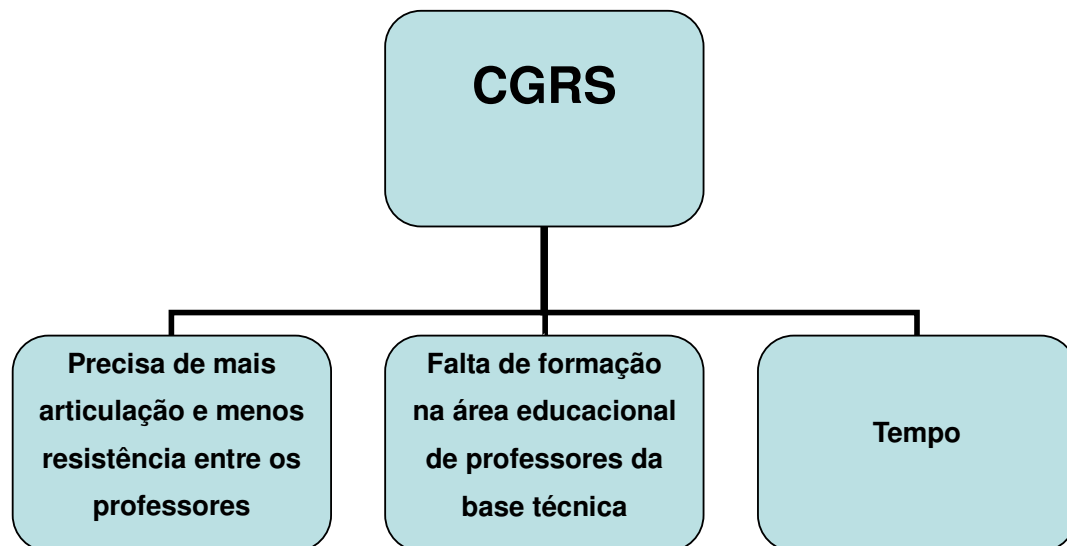


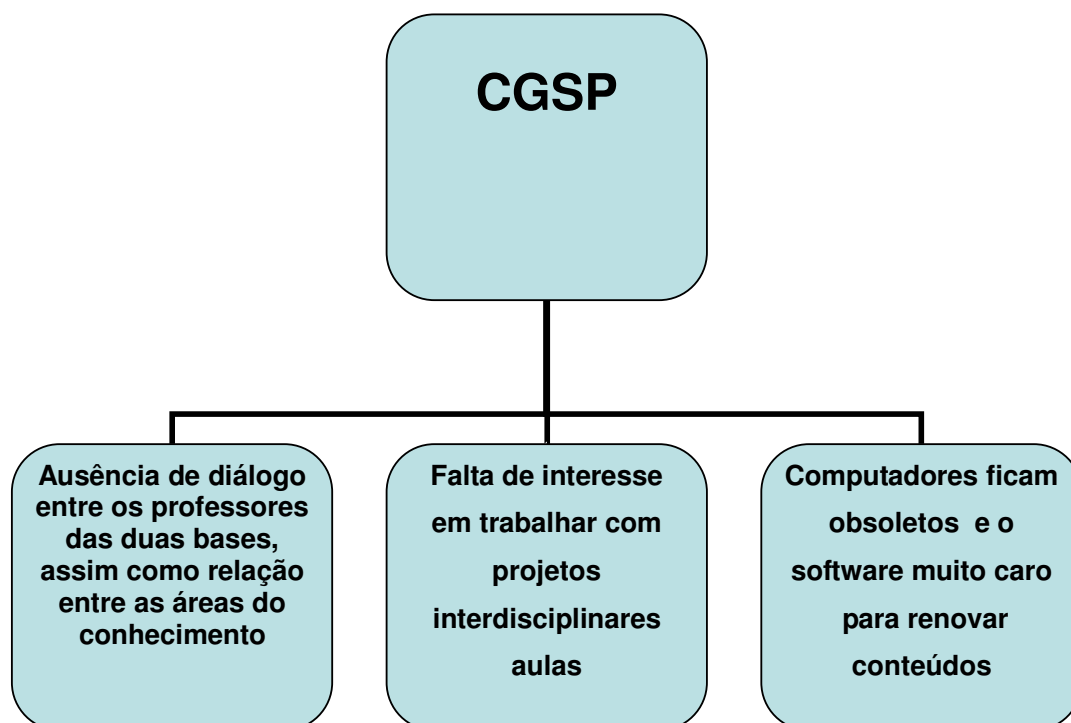
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ainda na mesma questão, assim como na CI, a CG seguiu o foco da integração no trabalho docente. Sendo que a CGPR e a CGRS reforçaram a problemática temporal e a relação entre professores e disciplinas da base técnica, e a CGSC inversamente, colocando os professores da base comum como mais resistentes à integração. A CGSP já trata a questão da falta de articulação entre as bases de forma genérica, sem pontuar nenhuma das duas, como podemos verificar na Figura 7.

Figura 7 - Empecilhos para o trabalho integrado entre as bases comum e técnica: Categorias Geográficas (CG)







Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com relação à possibilidade do trabalho, de forma integrada, dos conteúdos técnicos e comuns em período parcial, ou seja, matutino ou vespertino. Na CI em todas as categorias, a maioria respondeu *sim*, refutando nossa hipótese. Em nossa visão, a resposta seria não pelo fato de sobrecarregar professores e alunos em um único turno com todas disciplinas - técnicas e comum. No entanto, talvez as respostas contrárias ponderaram em outra lógica sendo o EMI com duração de 4 anos, como ocorre em algumas instituições que participaram da pesquisa.

A categoria que teve maior equilíbrio entre as respostas foi a CIM, como demonstra a Tabela 8 e o Gráfico 12.

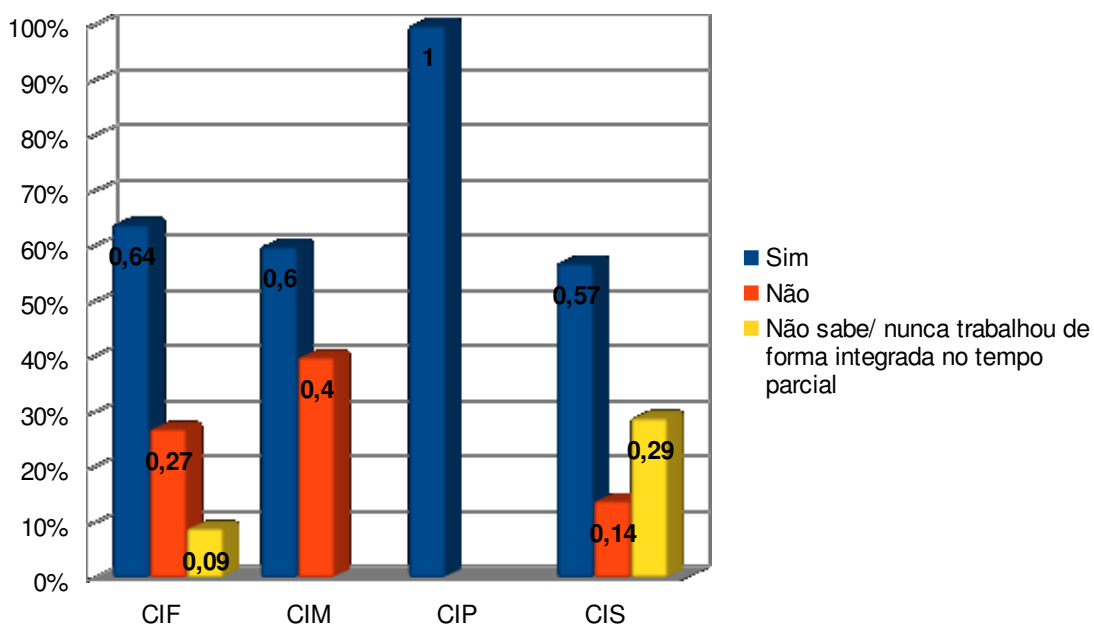
Tabela 8 - Possibilidade de se trabalhar de forma integrada em período parcial: Categorias Institucionais (CI)

Categorias Institucionais (CI)	Sim	Não	Não sabe/ nunca trabalhou de forma integrada no tempo parcial	Total
CIF	14	6	2	22
CIM	3	2	0	5

CIP	6	0	0	6
CIS	4	1	2	7
Total	27	9	4	40

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 12 - Possibilidade de se trabalhar de forma integrada em período parcial: CI



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na CG dessa *questão*, seguiu com a maioria dos professores, de todas as categorias, indicando ser possível trabalhar de forma integrada, no período parcial.

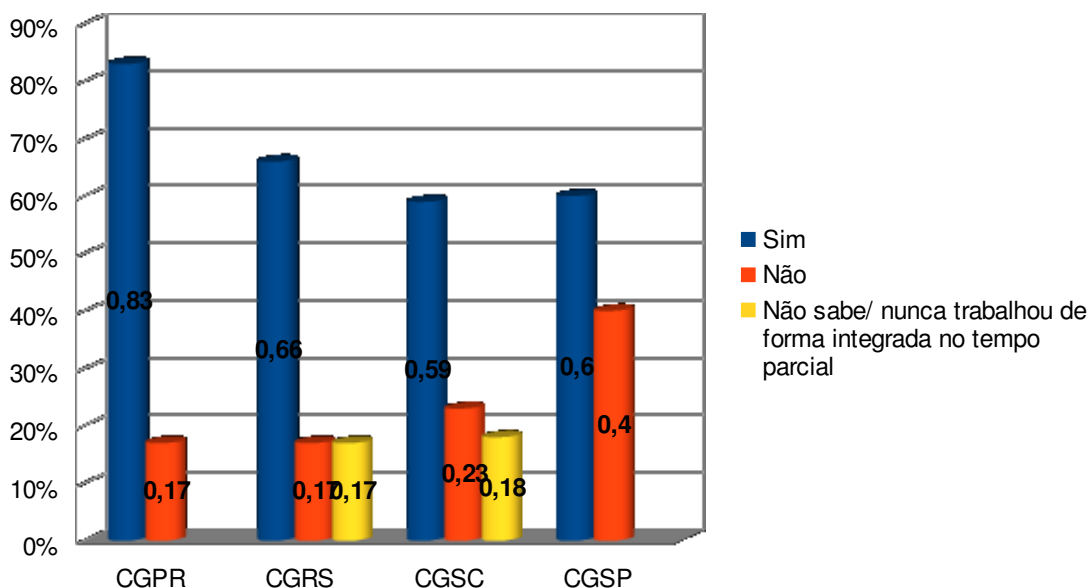
Destacamos a grande preponderância na CGPR, com uma parcela de 83% de seus professores, indicando o *sim*, como verificamos na Tabela 9 e no Gráfico 13.

Tabela 9 - Possibilidade de se trabalhar de forma integrada em período parcial: Categorias Geográficas (CG)

Categorias Geográficas (CG)	Sim	Não	Não sabe/ nunca trabalhou de forma integrada no tempo parcial	Total
CGPR	10	2	0	12
CGRS	4	1	1	6
CGSC	10	4	3	17
CGSP	3	2	0	5
Total	27	9	4	40

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 13 - Possibilidade de se trabalhar de forma integrada em período parcial: CG



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Caso os professores respondessem que teriam dificuldades em trabalhar de forma integrada, no período parcial, solicitamos que eles as descrevessem. Assim selecionamos as seguintes:

- ✓ limitação de tempo e descontinuidade em razão de outras atividades, normalmente assumidas pelos discentes fora da instituição de ensino;
- ✓ carga horária docente;
- ✓ tempo para que ocorra o planejamento entre as bases comuns e técnicas;
- ✓ carga horária das disciplinas, além disso, fica difícil programar atividades no contraturno, uma vez que o estudante não está na escola, muitos assumem outros compromissos, como estágios;
- ✓ já trabalhamos assim, porém o cansaço físico e mental de ficar 6 horas diretas por período são extremamente desgastantes aos alunos e professores;
- ✓ currículo extenso a ser vencido;
- ✓ três anos são muito rápidos, com conteúdos vistos em curto período de tempo para estudantes de 15 a 17 anos. Não estamos falando de adultos, o ritmo deles é

diferente. Não adianta soterrá-los de conteúdos e não trabalhar de forma que os estudantes compreendam.

Quanto às características que eles julgam ser fundamentais para o êxito na implementação do EMI, selecionamos e fizemos uma análise relacionada às mais citadas.

Como podemos verificar na Tabela 10 e no Gráfico 14 referentes à CI, nas categorias públicas (CIF e CIM) os destaques foram *estrutura adequada da instituição e formação pedagógica continuada dos professores da base técnica*, já na CIP e CIS, além das citadas anteriormente, acrescenta-se as *metodologias ativas*.

Nossa hipótese está coerente com todas as alternativas escolhidas pela maioria dos professores, acrescentando apenas a *implementação de políticas educacionais de qualidade*, que outrora não figurou entre as duas mais citadas quantitativamente, teve grande destaque, em especial nas categorias públicas.

Já como destaque negativo, a alternativa *tempo parcial, sendo as aulas semanais em apenas um período e as disciplinas regulares e técnicas distribuídas separadamente durante os quatro anos* praticamente foi ignorada por todos os professores.

Tabela 10 - Características fundamentais para o êxito do EMI: Categorias Institucionais (CI)

Alternativas	CIF	CIM	CIP	CIS
estrutura adequada da instituição	20	5	5	6
formação pedagógica continuada aos professores da base técnica/profissional	22	5	6	6
implementação de políticas educacionais de qualidade	18	5	4	3
laboratórios de ponta	7	3	3	4
metodologias ativas	17	3	6	6
recursos tecnológicos	15	4	3	6
tempo integral em três dias e parcial em dois dias da semana, com disciplinas regulares em um turno e técnicas no outro turno durante os três anos	3	1	0	2
tempo integral em três dias e parcial em dois dias da semana, com disciplinas regulares e técnicas distribuídas aleatoriamente nos três anos	11	4	1	3
tempo parcial, sendo as aulas semanais em apenas um	0	0	1	0

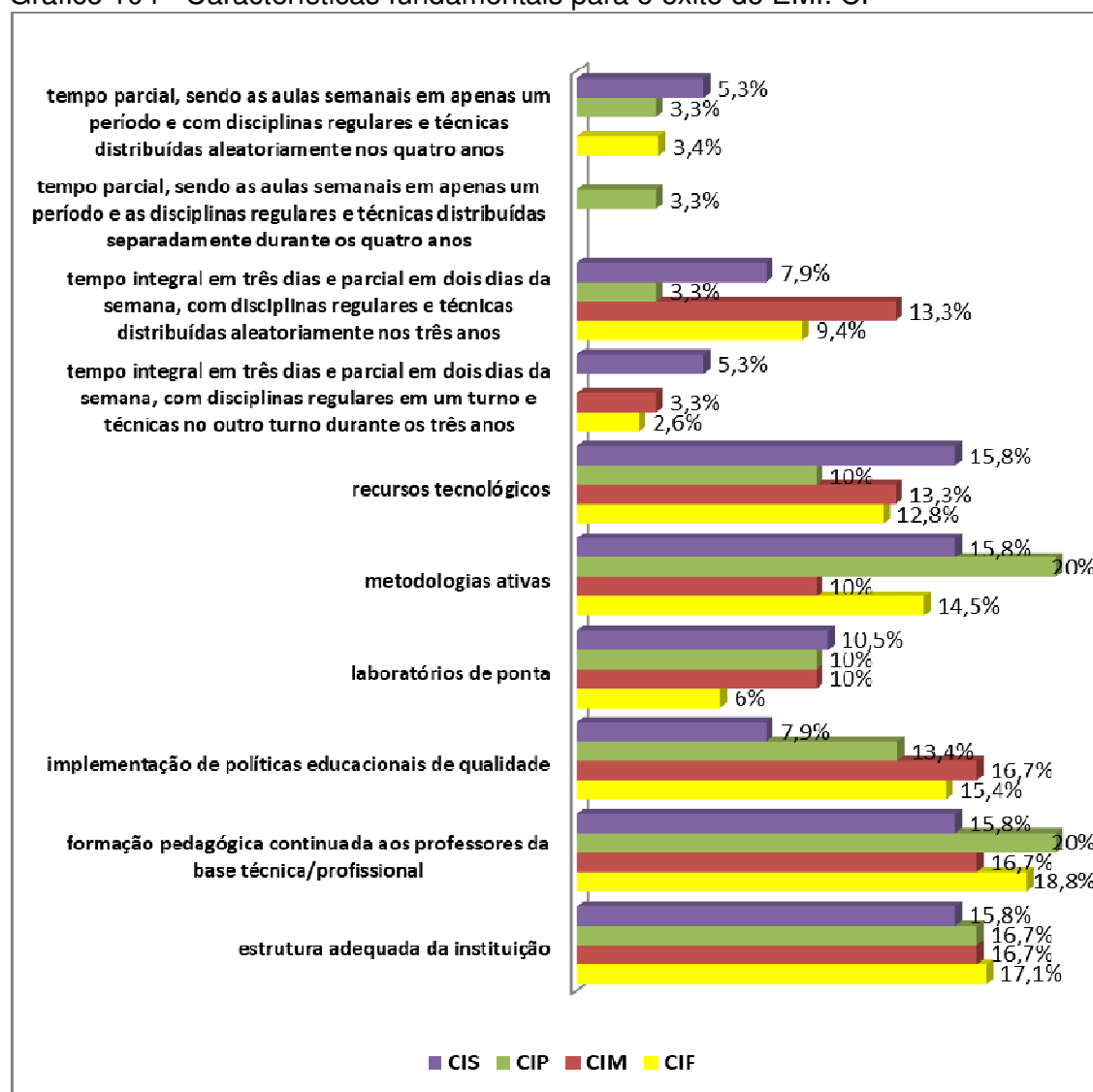
período e as disciplinas regulares e técnicas distribuídas separadamente durante os quatro anos

tempo parcial, sendo as aulas semanais em apenas um período e com disciplinas regulares e técnicas distribuídas aleatoriamente nos quatro anos	4	0	1	2
Total	117	30	30	38

215 respostas

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 104 - Características fundamentais para o êxito do EMI: CI



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na CG, as alternativas *estrutura adequada da instituição* e a *formação pedagógica continuada dos professores da base técnica* foram as preferidas dentre

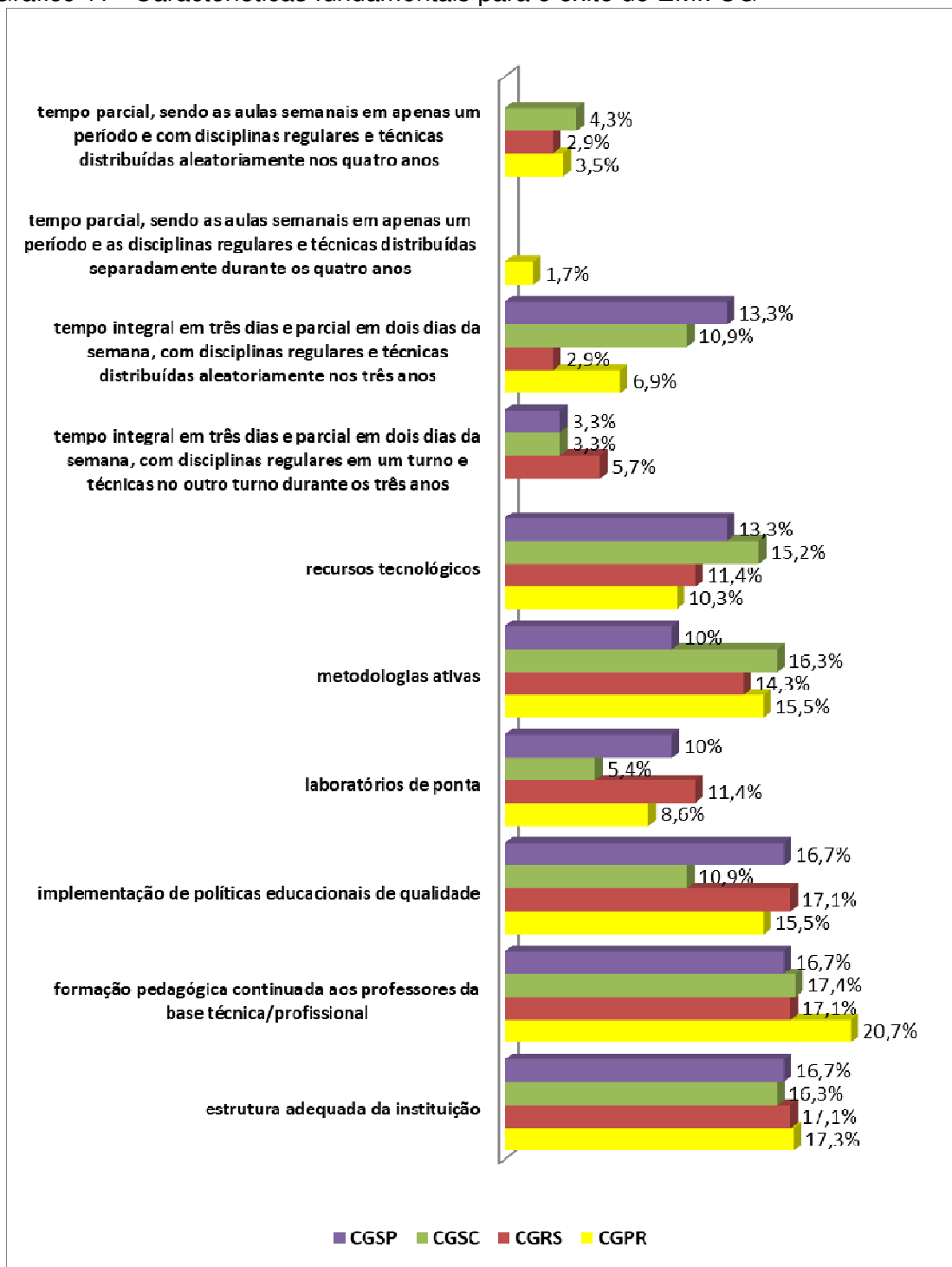
todas as categorias. Merecem destaque também, em menor proporção, as alternativas *implementação de políticas educacionais de qualidade, metodologias ativas e recursos tecnológicos*, como podemos verificar na Tabela 11 e no Gráfico 15.

Tabela 11 - Características fundamentais para o êxito do EMI: Categorias Geográficas (CG)

Alternativas	CGPR	CGRS	CGSC	CGSP
estrutura adequada da instituição	10	6	15	5
formação pedagógica continuada aos professores da base técnica/profissional	12	6	16	5
implementação de políticas educacionais de qualidade	9	6	10	5
laboratórios de ponta	5	4	5	3
metodologias ativas	9	5	15	3
recursos tecnológicos	6	4	14	4
tempo integral em três dias e parcial em dois dias da semana, com disciplinas regulares em um turno e técnicas no outro turno durante os três anos	0	2	3	1
tempo integral em três dias e parcial em dois dias da semana, com disciplinas regulares e técnicas distribuídas aleatoriamente nos três anos	4	1	10	4
tempo parcial, sendo as aulas semanais em apenas um período e as disciplinas regulares e técnicas distribuídas separadamente durante os quatro anos	1	0	0	0
tempo parcial, sendo as aulas semanais em apenas um período e com disciplinas regulares e técnicas distribuídas aleatoriamente nos quatro anos	2	1	4	0
Total	58	35	92	30
215 respostas				

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 11 - Características fundamentais para o êxito do EMI: CG



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

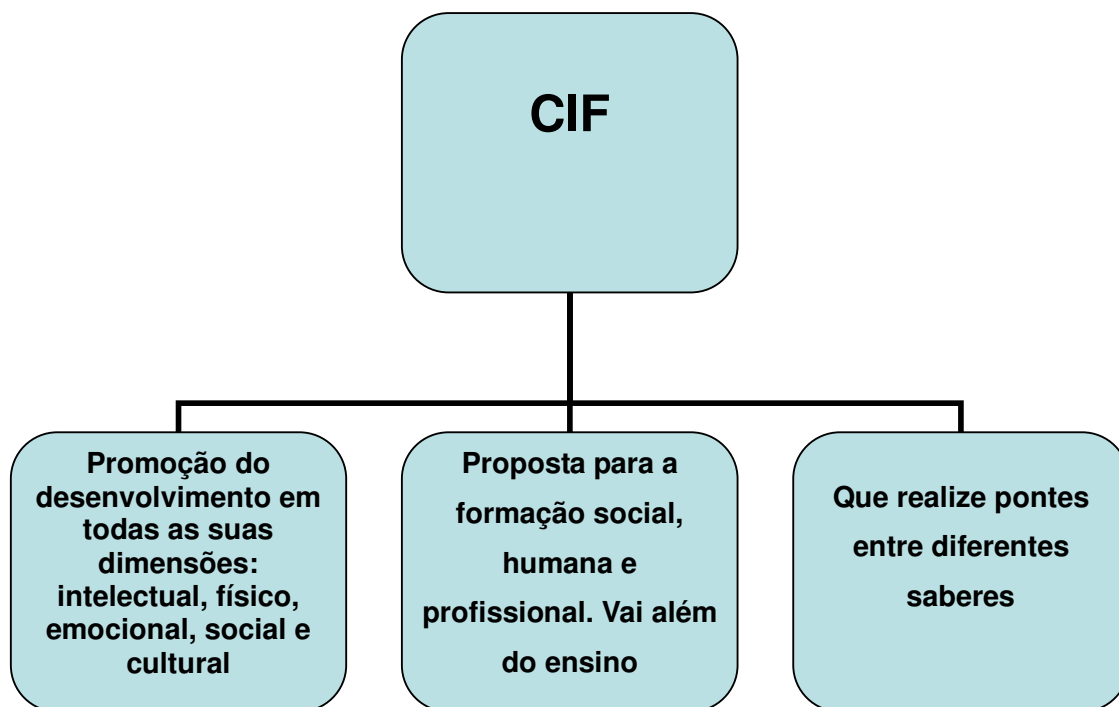
Na última categorização conceitual (EI), procuramos identificar as concepções, os atributos e os principais impedimentos à implementação da EI.

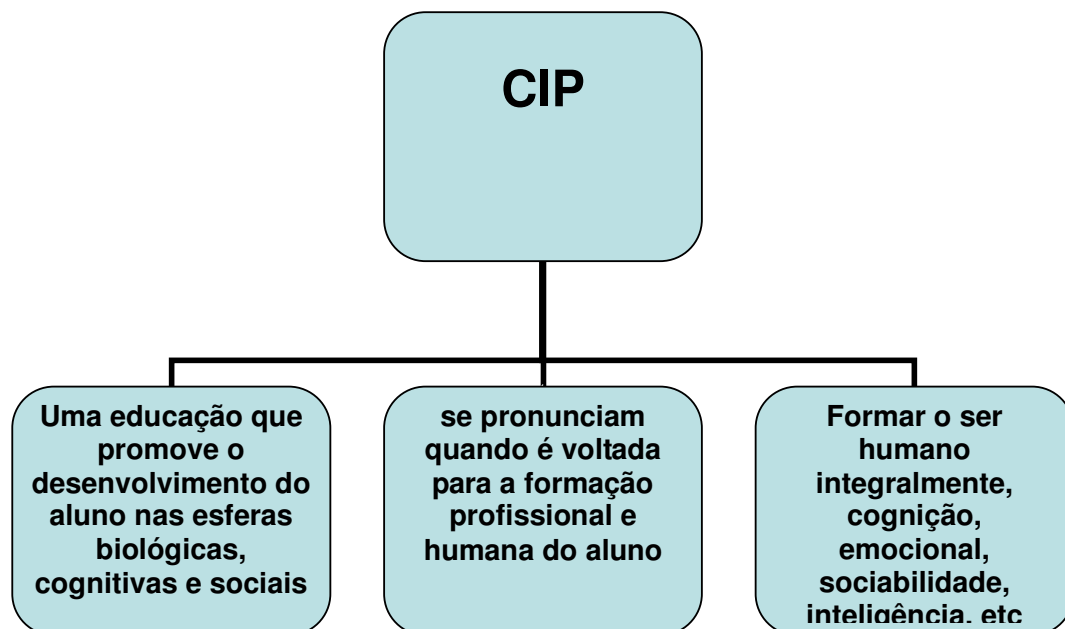
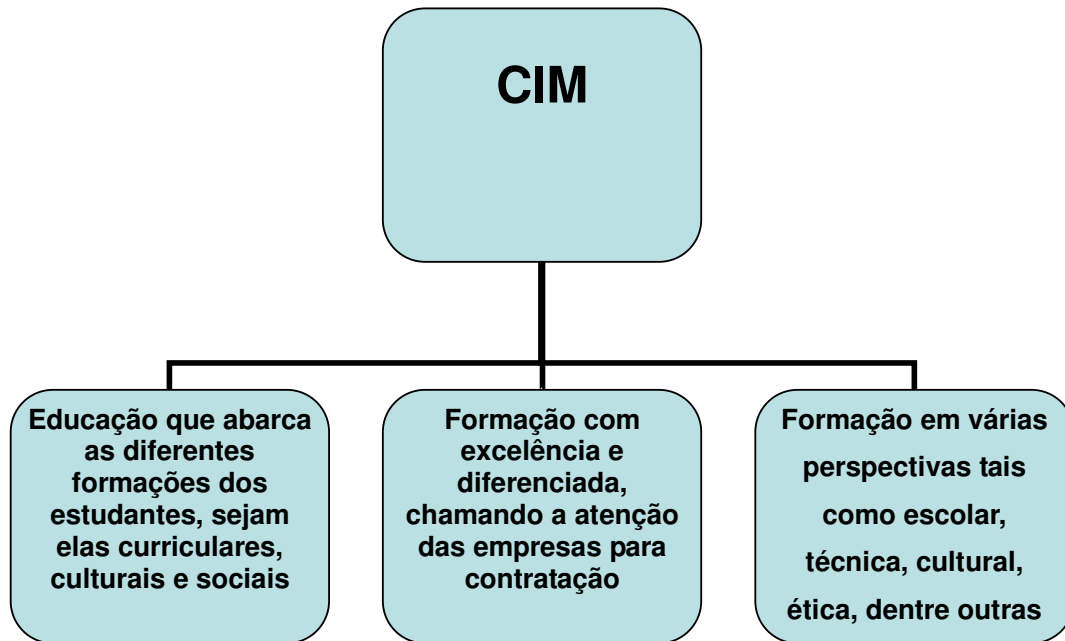
Iniciamos questionando sobre a concepção dos professores sobre a EI. Nas CI, as respostas foram parecidas dentre os professores da CIF, CIM e CIP ressaltando a importância da formação nas diferentes dimensões: intelectual, físico, emocional, social e cultural, estando alinhada à nossa hipótese, mas também deram ênfase a questão da formação profissional, como algo central.

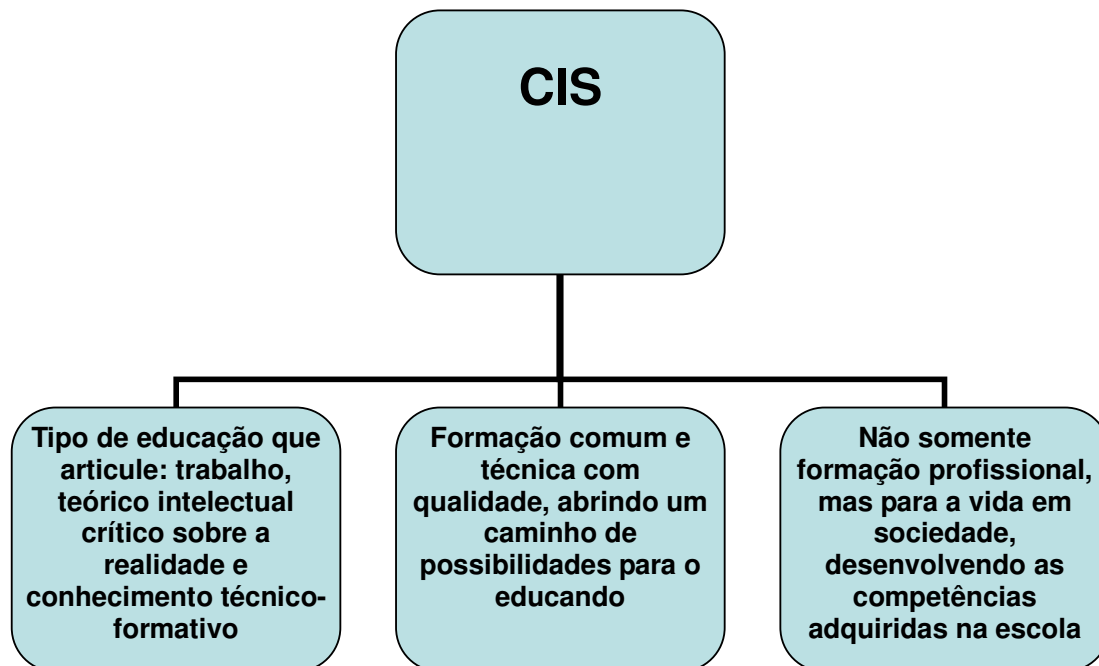
Os professores da CIS tiveram um enfoque maior no ensino integrado (muitas vezes colocando como sinônimos) e nas competências que as escolas precisam oferecer, neste caso, como as escolas do *Sistema S* trabalham muito a importância das competências, as respostas estão coerentes com o *locus* da instituição.

Nesse sentido, podemos verificar as respostas na Figura 8.

Figura 8 – Concepções de Educação Integral: Categorias Institucionais (CI)







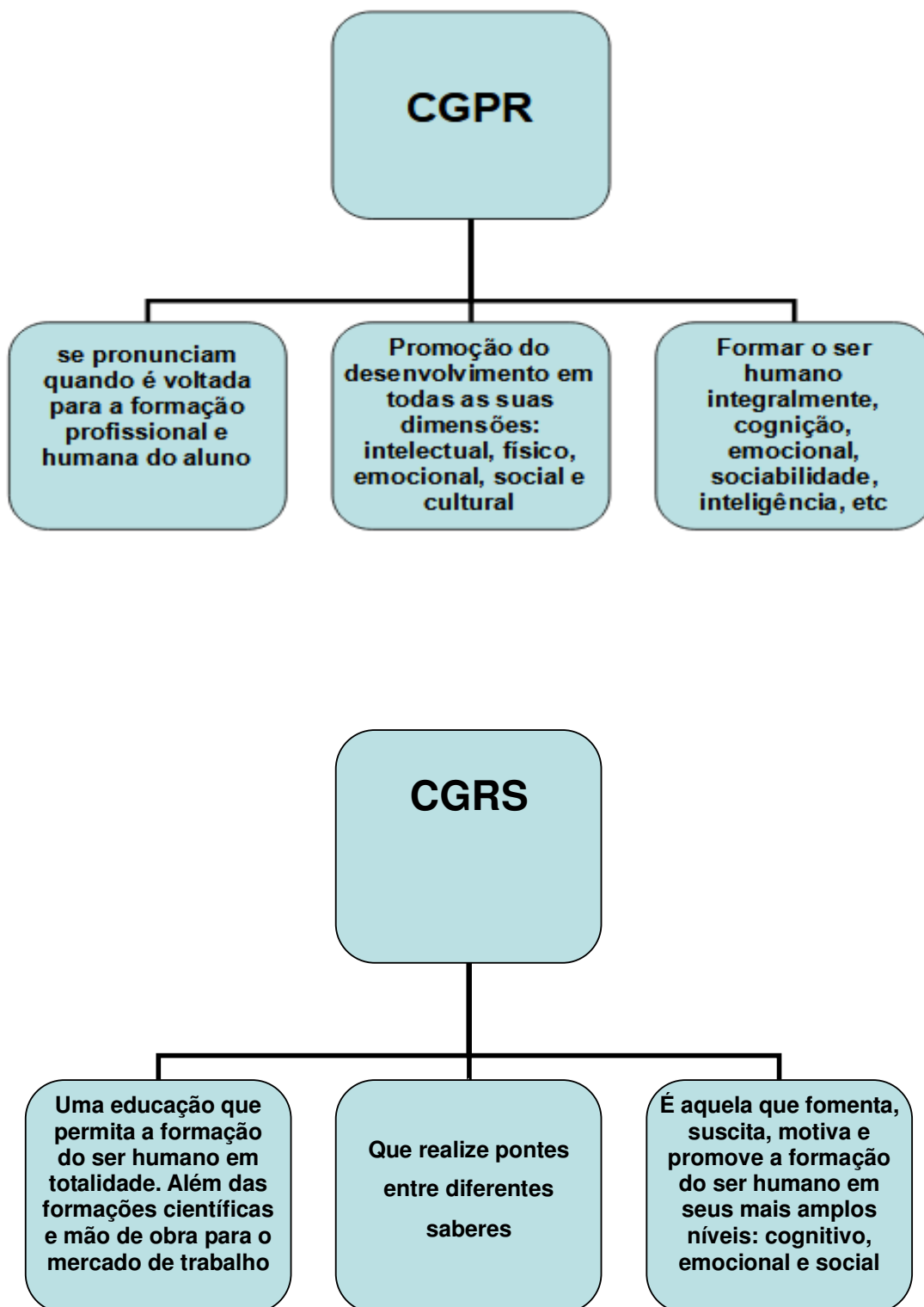
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

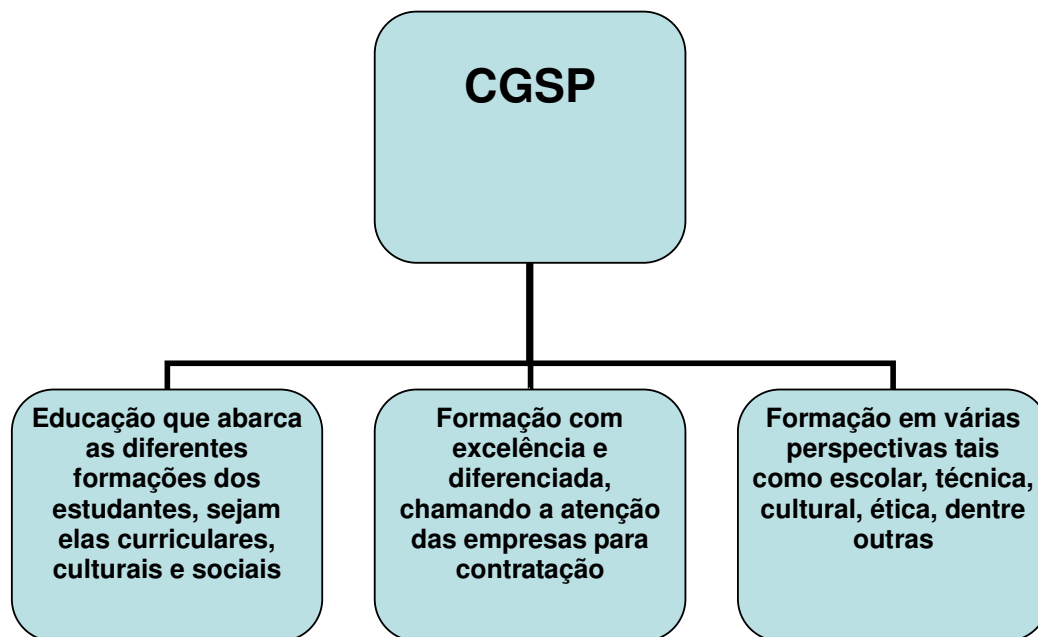
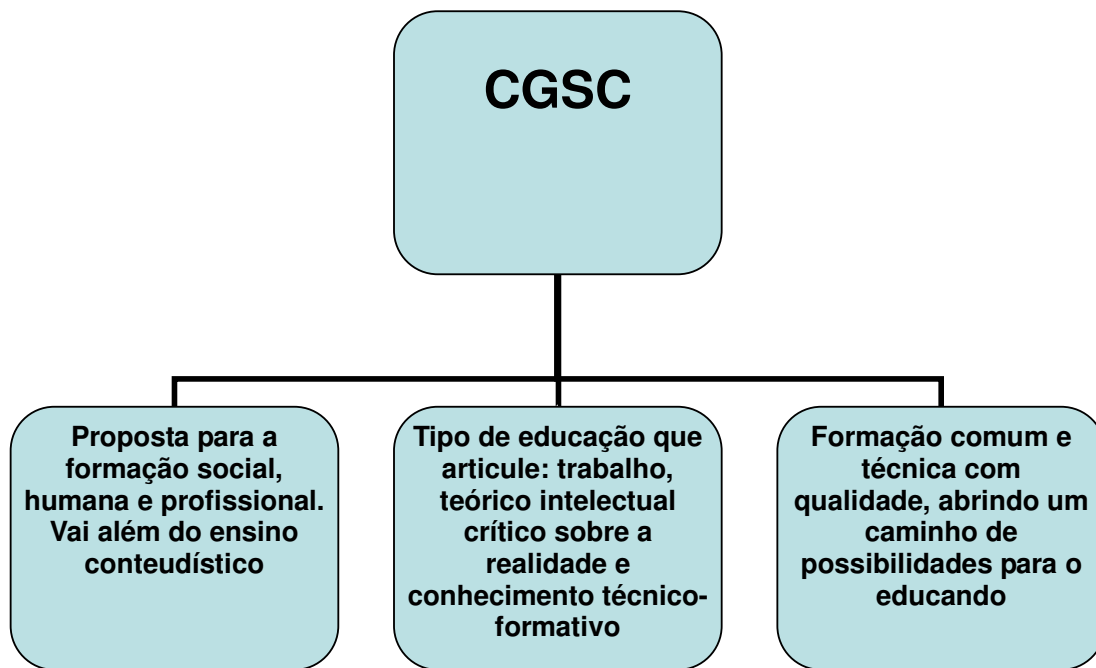
Lançando um olhar sobre a CG, verificamos que as diferentes dimensões da formação integral foram citadas em todas as categorias, como podemos visualizar na Figura 9. A CGRS nos trouxe a fundamental função da educação integral em construir “pontes” entre os diferentes saberes, sendo que justamente não seria possível concebermos uma formação de fato integral sem articulação entre as diferentes disciplinas e atividades extracurriculares.

Na CGSP ainda acrescenta que o estudante que frequenta uma escola que oferece de fato uma educação integral, estará mais preparado para atuar no mercado de trabalho, sendo que este tipo de educação *chama atenção* dos empregadores. Nesse caso, a questão regional é marcante, sendo São Paulo o estado com o maior Produto Interno Bruto (PIB)²¹ do país, ou seja, a maior economia, evidenciando a ideologia do trabalho.

²¹ O Produto Interno Bruto (PIB) é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Todos os países calculam o seu PIB nas suas respectivas moedas. O estado de São Paulo possui um PIB de 2.210.562 (2018), o colocando em primeiro lugar dentre os estados brasileiros (IBGE, 2020).

Figura 9 - Concepções de Educação Integral: Categorias Geográficas (CG)





Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com relação aos atributos de uma educação integral, solicitamos aos professores que os sequenciassem, iniciando pelo de primeira importância e assim sucessivamente.

Para melhor compreensão e visualização, organizamos na Tabela 12 e no Gráfico 16, os atributos mais citados, de primeira a quarta importância.

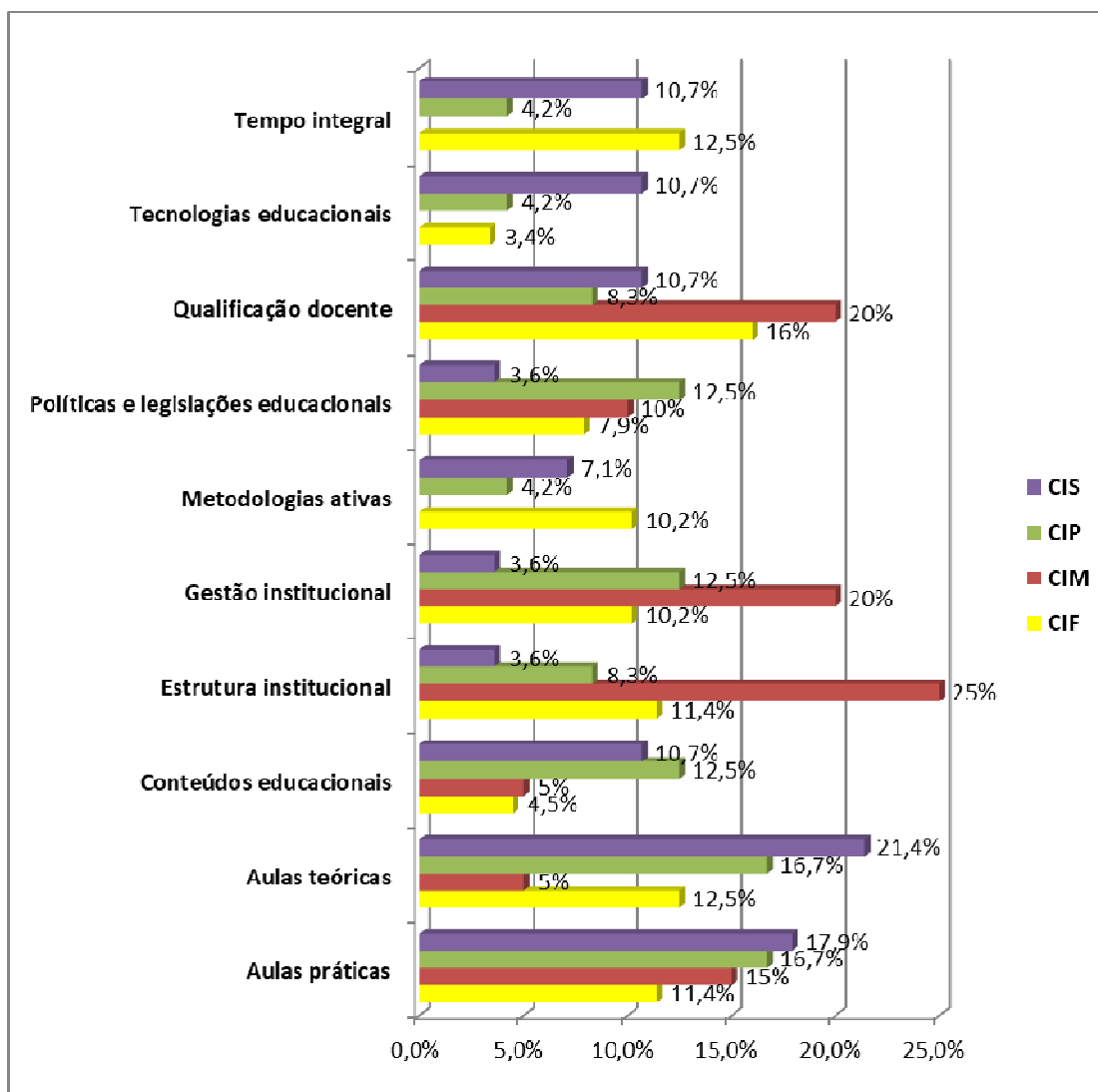
Tivemos dados bastante diversificados dentre as CI. Enquanto nas categorias públicas (CIF e CIM) tivemos *qualificação docente e estrutura institucional* como prediletas, em CIP e CIS as *aulas teóricas e práticas* foram os atributos mais importantes. Estes resultados são esperados, na medida em que instituições públicas possuem, em geral, incentivo e afastamentos para que seus professores possam se qualificar, nem todas tem uma infraestrutura capaz de abarcar todas as atividades requisitadas pela educação integral. Por outro lado, grande parte das instituições privadas ou de capital misto, conta com uma estrutura institucional de excelência, desde laboratórios de última geração aos equipamentos e tecnologias educacionais. Mas, nem sempre *liberam* seus professores para se qualificar, devido aos custos geralmente elevados.

Tabela 12 - Sequenciamento dos atributos, de primeira a quarta importância, na educação integral: Categorias Institucionais (CI)

Alternativas	CIF	CIM	CIP	CIS
Aulas práticas	10	3	4	5
Aulas teóricas	11	1	4	6
Conteúdos educacionais	4	1	3	3
Estrutura institucional	10	5	2	1
Gestão institucional	9	4	3	1
Metodologias ativas	9		1	2
Políticas e legislações educacionais	7	2	3	1
Qualificação docente	14	4	2	3
Tecnologias educacionais	3		1	3
Tempo integral	11		1	3
Total	88	20	24	28

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 126 - Sequência de importâncias de atributos para se ter uma educação integral – Quantidade de citações dentre 1ª a 4ª importâncias: CI



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Já na CG, houve diferentes preferências, de acordo com as regiões. Enquanto *qualificação docente* e *aulas práticas* foram escolhidas como principais atributos na CGPR, a CGSC escolheu *aulas teóricas* e *tempo integral*. Precisamos destacar as *metodologias ativas* escolhidas pela CGRS e a *estrutura institucional* na CGSP, como podemos confirmar na Tabela 13 e no Gráfico 17.

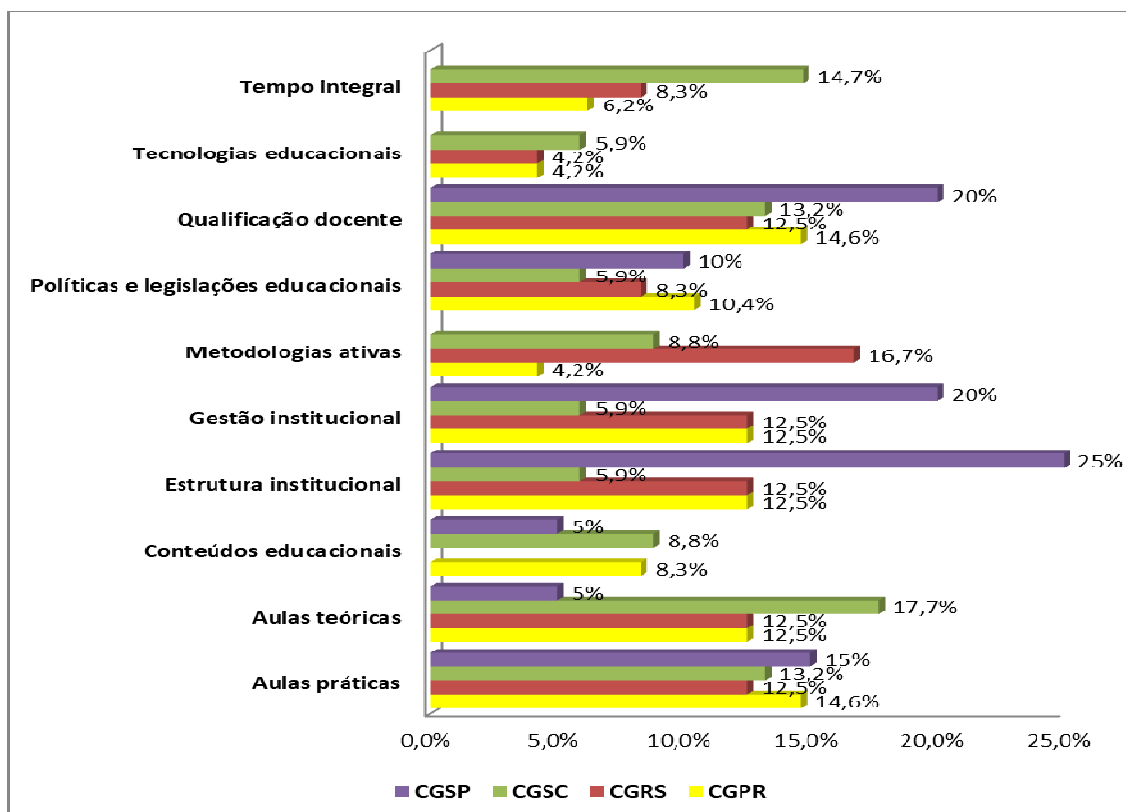
Excetuando as *aulas práticas e teóricas*, todos os demais quatro mais citados atributos pela CG, estão de acordo com nossa hipótese.

Tabela 13 - Sequenciamento dos atributos, de primeira a quarta importância, na educação integral: Categorias Geográficas (CG)

Alternativas	CGPR	CGRS	CGSC	CGSP
Aulas práticas	7	3	9	3
Aulas teóricas	6	3	12	1
Conteúdos educacionais	4		6	1
Estrutura institucional	6	3	4	5
Gestão institucional	6	3	4	4
Metodologias ativas	2	4	6	
Políticas e legislações educacionais	5	2	4	2
Qualificação docente	7	3	9	4
Tecnologias educacionais	2	1	4	
Tempo integral	3	2	10	
Total	48	24	68	20

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 137 - Sequência de importâncias de atributos para se ter uma educação integral – Quantidade de citações dentre 1^a a 4^a importâncias: CG



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

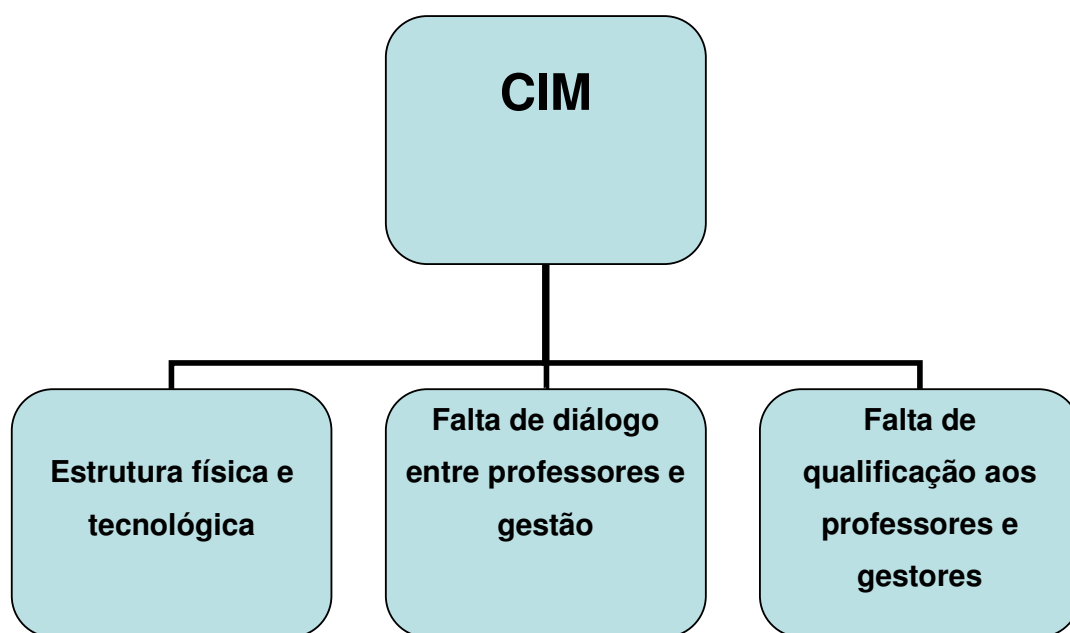
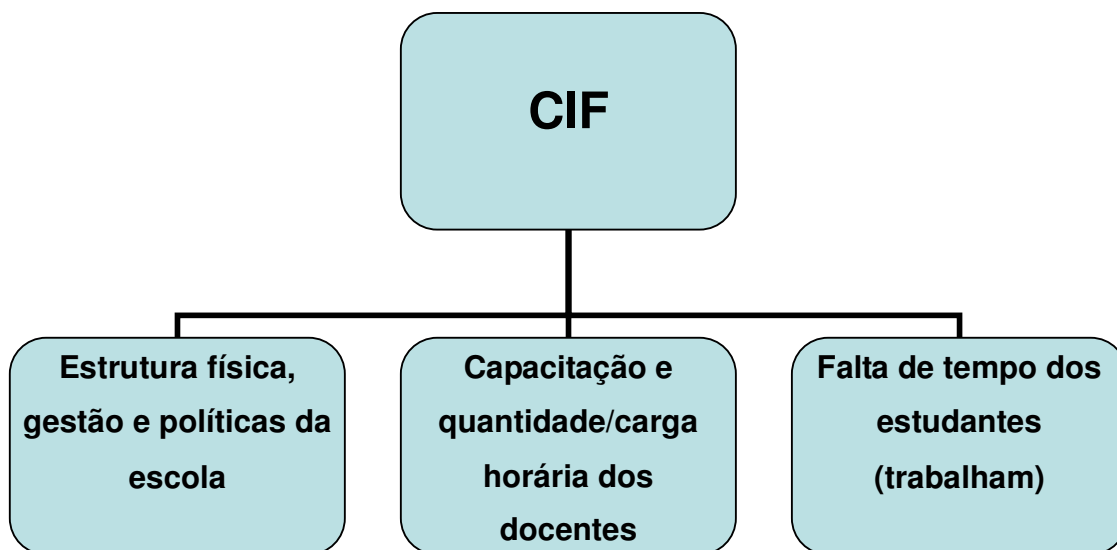
Completando essa categorização conceitual, perguntamos aos professores quais seriam os principais impedimentos à implementação da EI, em todas suas dimensões, intelectual, física, emocional, social e cultural.

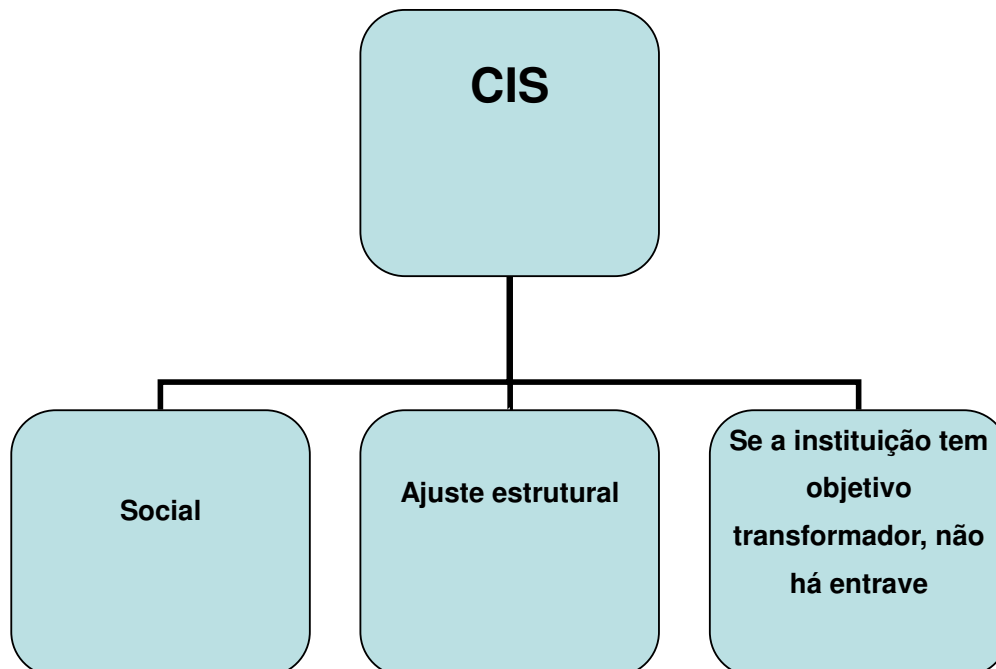
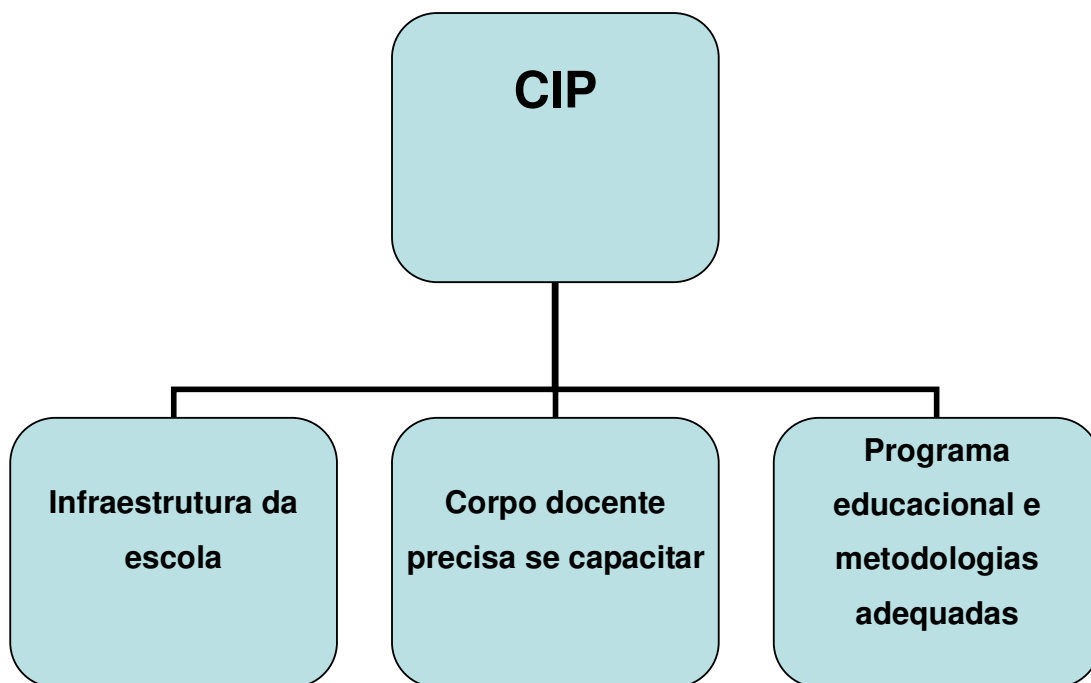
A falta de estrutura escolar foi citada em todas as categorias da CI, como entrave. Outro impedimento à educação integral seria a falta de qualificação dos professores, também foi citada por CIF, CIM e CIP, como verificamos na Figura 10.

Questões sociais, como o fato de muitos estudantes trabalharem, foram citadas pela CIF e CIS.

De modo geral, as respostas foram no sentido de que se a instituição proporcionar estrutura e condições de trabalho adequadas e os professores estiverem dispostos e se qualificarem, nenhum entrave poderá impedir a implementação de uma educação integral. Tais constatações vão ao encontro de nossa hipótese.

Figura 10 – Impedimentos à implementação da Educação Integral: Categorias Institucionais (CI)



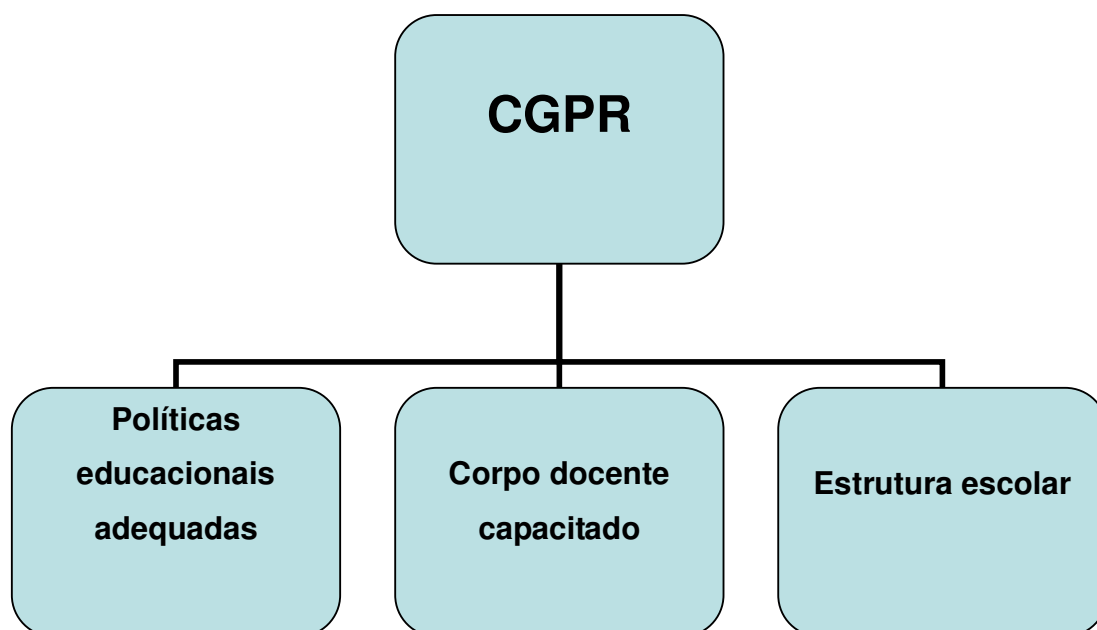


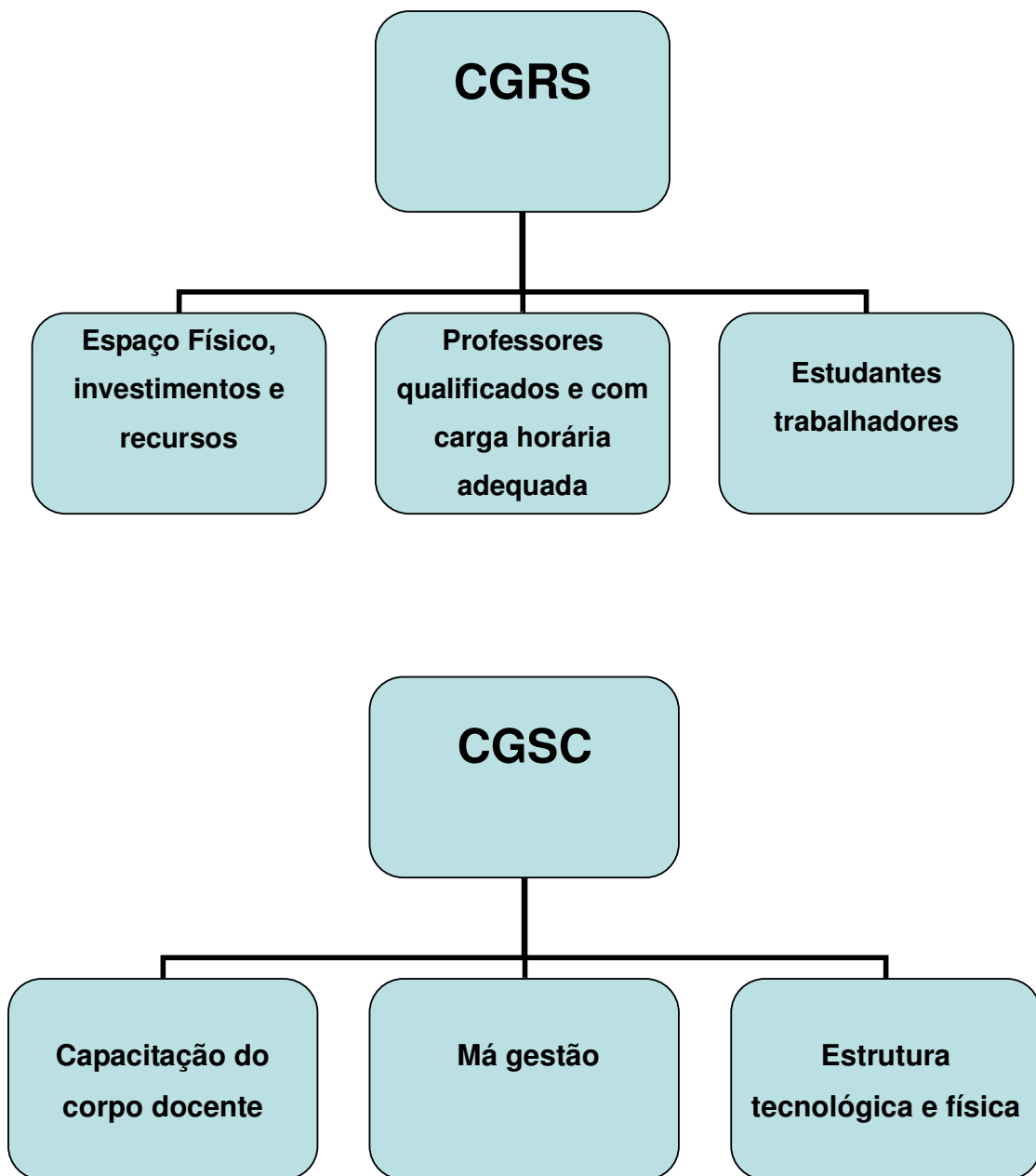
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

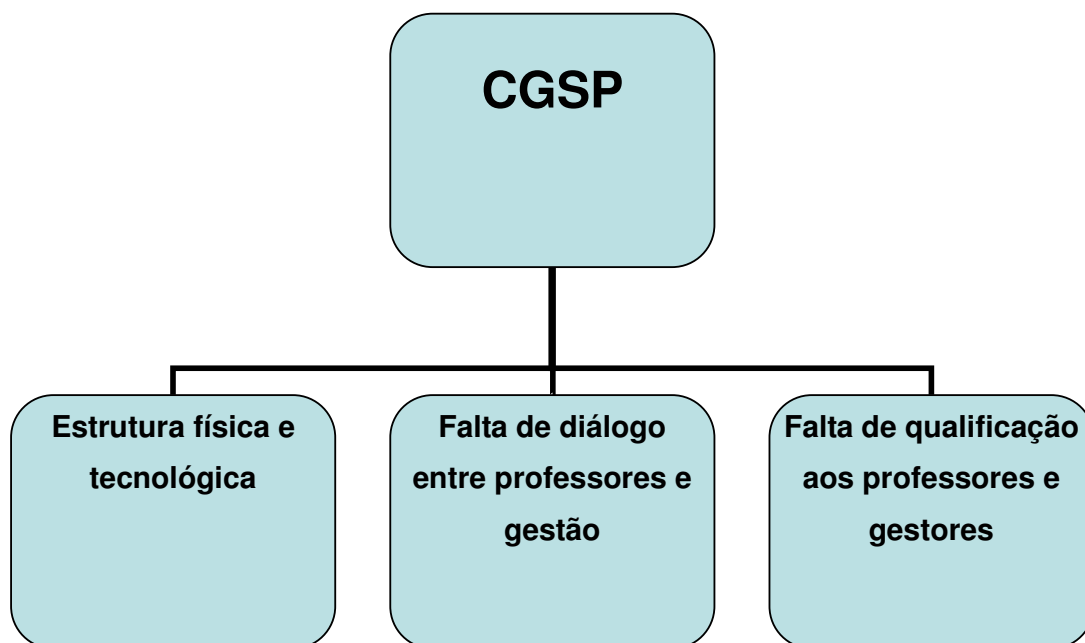
Na CG, estrutura escolar e qualificação dos professores perpassaram por todas as categorias.

Precisamos dar ênfase também na questão das políticas educacionais adequadas mencionadas pela CGPR, no trabalho dos estudantes, que muitas vezes comprometem a educação integral, citada pela CGRS, e pelo diálogo entre gestão e professores, colocado pela CGSP, como verificamos na Figura 11.

Figura 11 – Impedimentos à implementação da Educação Integral: Categorias Geográficas (CG)







Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Além das categorizações conceituais, foi fundamental para a defesa de nossa tese, solicitar aos professores, que apontasse qual seria o Ensino médio ideal.

Dentre as CI, a alternativa *Técnico/Profissional integrado ao regular e de tempo integral com 3 anos de duração*, foi a mais escolhida em todas as categorias, sendo inclusive unânime na CIM. Tal fato confirma tanto nossa hipótese a esta questão, quanto a nossa tese, em que defendemos o EMI de três anos em tempo integral.

Outro detalhe interessante foi que nenhum professor apontou a opção que defende um Ensino Médio regular de 4 anos, em tempo parcial, como podemos ver na Tabela 14 e no Gráfico 18.

Tabela 14 - Ensino Médio ideal – Categorias Institucionais (CI)

Categorias Institucionais (CI)	Concomit ante	Regular de tempo integral com 3 anos de duração	Regular de tempo parcial com 4 anos de duração	Técnico/Profissional integrado ao regular e de tempo integral com 3 anos de duração	Técnico/Profissional integrado ao regular e de tempo parcial com 4 anos de duração	Total
CIF	0	0	0	12	10	22
CIM	0	0	0	5	0	5

CIP	0	0	0	4	2	6
CIS	1	2	0	3	1	7
Total	1	2	0	24	13	40

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

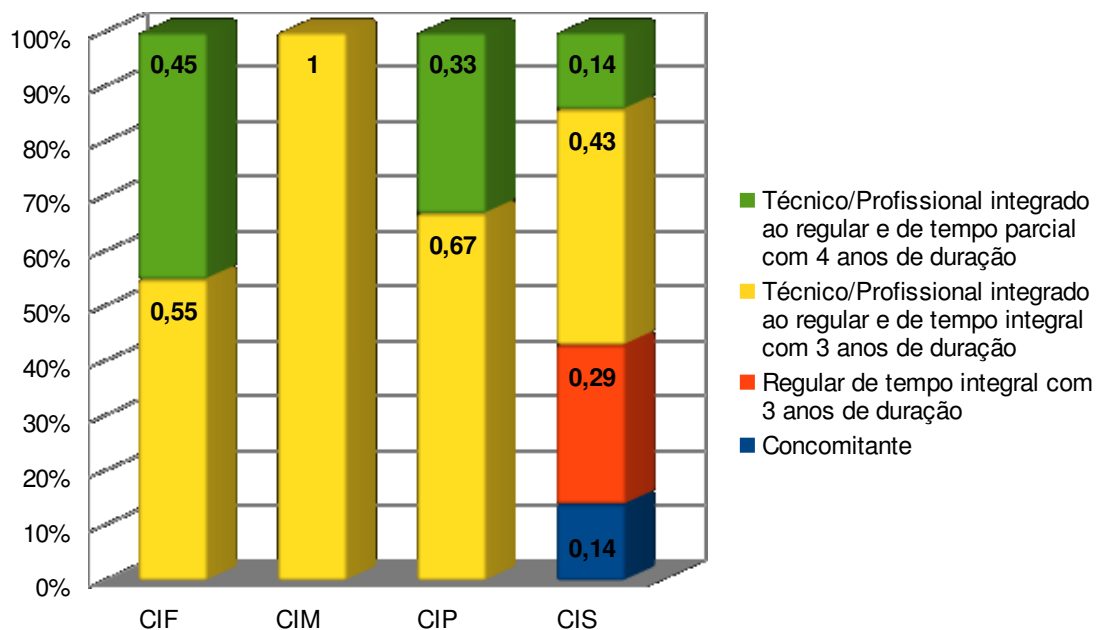


Gráfico 148 - Ensino Médio ideal: CI

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A CG seguiu a mesma preponderância da questão do EMI de 3 anos em tempo integral.

No entanto, precisamos ressaltar que teve uma expressiva indicação ao EMI de 4 anos em tempo parcial, em especial na CGRS. Nesse caso, justifica-se que na instituição pesquisada referente ao estado do Rio Grande do Sul, o EMI funciona justamente em 4 anos e em tempo parcial.

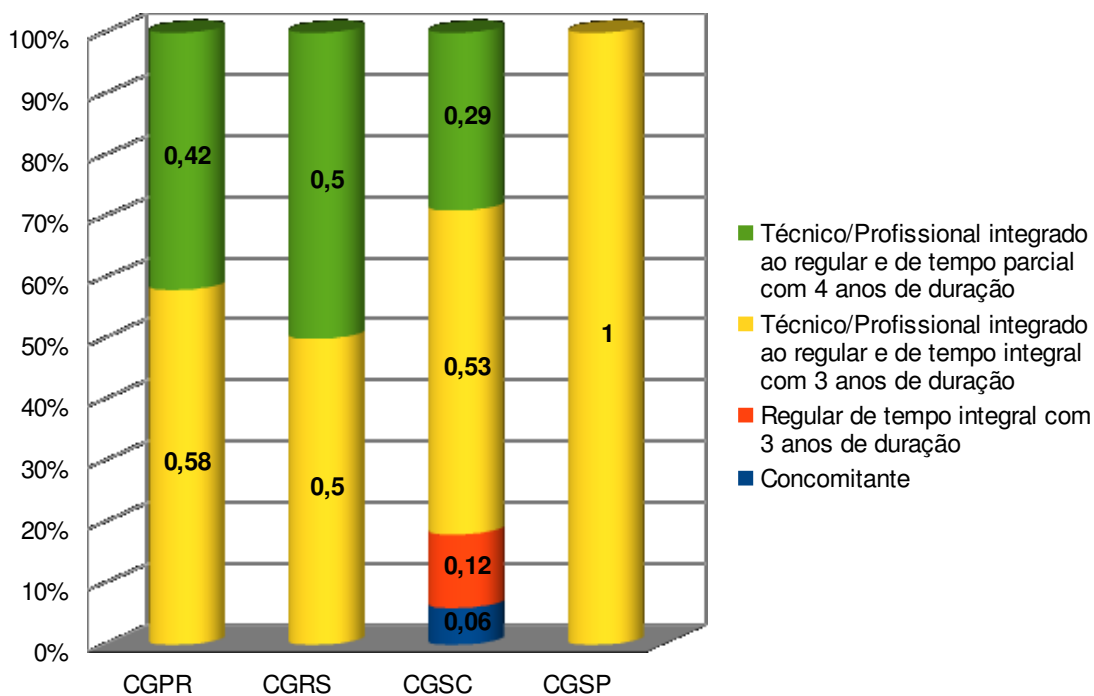
Na CG também teve o fato de todos os professores recursarem a ideia do Ensino Médio regular com duração de 4 anos, em tempo parcial, como verificamos na Tabela 15 e Gráfico 19.

Tabela 15 - Ensino Médio ideal – Categorias Geográficas (CG)

Categorias Geográficas (CG)	Concomitante	Regular de tempo integral com 3 anos de duração	Regular de tempo parcial com 4 anos de duração	Técnico/Profissional integrado ao regular e de tempo integral com 3 anos de duração	Técnico/Profissional integrado ao regular e de tempo parcial com 4 anos de duração	Total
CGPR	0	0	0	7	5	12
CGRS	0	0	0	3	3	6
CGSC	1	2	0	9	5	17
CGSP	0	0	0	5	0	5
Total	1	2	0	24	13	40

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 159 - Ensino Médio ideal: CG



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

c) Síntese, Inferência e Interpretação dos dados

Na terceira e última etapa de análise, foi exatamente onde os resultados foram sintetizados, realizadas inferências e interpretados, contribuindo com os saberes acadêmicos tanto em questões teóricas quanto práticas. Nossa base teórica interpretativa foi basicamente os preceitos de Antonio Gramsci, em especial na lógica de sua “Escola unitária”, referenciado por seus estudiosos Dias (2012), Manacorda (1990) e Nosella (2016), nas três categorias conceituais (ETI, EMI e EI).

Na Categoria conceitual ETI, fizemos a seguinte síntese: dentre as CI, os professores tiveram, em sua maioria, experiência no ETI, exceto na CIP. Na CG, houve maior equilíbrio em relação às experiências, com destaque à CGSP com unanimidade e à CGRS com menos de um quarto de experiência no ETI.

Os principais aspectos positivos, em se trabalhar a ETI, segundo os professores são:

- utilização de informações interessantes e apropriadas para seu desenvolvimento intelectual e profissional, não contemplados na educação em tempo limitado;

- qualidade no ensino-aprendizagem, socialização e profissionalização dos estudantes, quando podem ter aulas práticas que complementam as teóricas;

- os alunos passam mais tempo na escola, ampliando a convivência e as relações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-escola, proporcionando formação ampla e com qualidade, podendo realizar diversas atividades e projetos de ensino, pesquisa, extensão e esportivas;

- melhor distribuição das atividades letivas para os docentes, maior tempo de planejamento de aula, maior contato com estudante permitindo e melhor identificação de seu perfil e conhecimentos obtidos;

Já relacionado aos aspectos negativos, foram citados os seguintes:

- se somente aula em todo o período, ou com demanda excessiva de atividades de casa, como tarefas e trabalhos, além das avaliações não integradoras, causam certas barreiras ao ensino: estresse, sobrecarga e filtro emocional negativo com a escola;

- muitas instituições não possuem estrutura adequada para receber esses alunos;

- sob o ponto de vista da prática pedagógica, é quando há muitas aulas seguidas da mesma matéria.

Na CI, a maioria das categorias indicou muito como grau de importância do tempo integral para o alcance da educação integral, exceto a CIP indicando grau médio ou colocando que não sabe ou nunca ter trabalhado em tempo integral. Os professores representados pelas CG indicaram, em sua maioria, o grau muito como importância do ETI na educação integral, em especial na CGSP, com 80%, e na CGSC, com 76%. Apenas uma resposta indicou como pouca tal importância.

Quanto às justificativas, relacionadas à importância do ETI, selecionamos as seguintes como mais relevantes:

- é a única forma de o corpo docente e a equipe pedagógica poderem acompanhar o discente em situações práticas, aprofundando os conhecimentos, bem como atuar na formação integral do sujeito enquanto sujeito formativo;

- Educação Integral não está ligada diretamente a tempo integral; é possível uma sem a outra, porém é óbvio que, com mais tempo de trabalho, maior a possibilidade de se alcançar a integralidade educacional;

- porque, quanto mais tempo o aluno fica dentro da escola, mais qualificado ele sairá do ensino básico, proporcionando a ele uma melhor oferta de trabalho;

- importante e necessário por conta do comprometimento e das relações sociais que os diversos sujeitos exercem nesse contexto;

- acredito que o tempo integral permite planejar atividades mais integradas bem como incluir no currículo disciplinas e atividades para a formação integral do estudante, além de atribuir cargas horárias maiores a disciplinas como filosofia, sociologia e arte, que são tão importantes quanto as demais, porém, geralmente, têm uma carga-horária pequena;

- considero importante para a formação do aluno, porém a maioria trabalha no turno oposto às aulas;

- pela possibilidade de realizar mais atividades multidisciplinares e inclusão de disciplinas não obrigatórias, como educação financeira e educação digital;

- com a opção de tempo integral, observa-se, também, maior dedicação aos estudos da mesma forma que se pode oportunizar experiências, que, muitas vezes, não são possíveis quando se tem uma educação de um único turno;

- a Educação Integral pressupõe, a meu ver, o desenvolvimento dos aspectos não só cognitivos, mas também socioemocionais e interacionais; portanto, se pretendo alcançar essa educação, necessito de tempo para concretizá-las. Além disso, acredito na formação integral, que se dá por meio da integração entre a formação básica e a técnica. Também, para que essa integração se dê, são necessários convívio, trocas, enfim, oportunidades de encontros para que ela se dê;

- a omnilateralidade²², como norte para a formação integral, exige tempo escolar maior, a fim de alcançarmos uma formação cidadã;

- para uma Educação Integral, é necessário tempo, pois as várias dimensões, que a educação integral abrange, não serão alcançadas sem um tempo mínimo em que os alunos possam ter contato com todas essas facetas.

²² Nesta resposta, é justificada a necessidade de um tempo integral para alcançar uma educação omnilateral, que, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265), é um conceito que “[...] abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza”.

Com relação à configuração ideal do ETI no Ensino Médio, em ambas as categorizações, CI e CG, a maioria indicou que as atividades curriculares e extracurriculares devem estar em turnos separados (turno e contraturno), porém sempre articuladas.

Fizemos as seguintes inferências e interpretações sobre os dados obtidos na Categorização conceitual ETI: como as instituições pertencentes às CIF, CIM e CIS são ligadas total ou parcialmente a entes públicos, corrobora para que os professores já tivessem alguma experiência no ETI. Apenas na CIP, por ser de iniciativa privada, a maioria não teve tal experiência, justamente pelo fato de o ETI exigir maiores gastos para sua manutenção. Na CG, a CGSP se destacou com 100% dos professores com experiência em ETI; nesse caso, a razão de tal fato se deve por essa categoria apresentar o menor número de instituição/professores. Quanto à CGRS ter um número relativamente baixo de experiência em ETI, é devido ao fato de os cursos de EMI oferecidos na instituição serem em tempo parcial – matutino ou vespertino.

Os principais pontos positivos destacados pelos professores estão relacionados com a variedade de atividades curriculares e extracurriculares a que os estudantes podem ter acesso caso o tempo seja integral na escola. Ressaltamos que, com o tempo integral, conseqüentemente, haverá mais tempo para planejamentos, socializações, interdisciplinaridades e desenvolvimento em geral do processo ensino-aprendizagem.

Esse pensamento dos professores está de acordo com a Escola Unitária de Gramsci, uma vez que para o autor, o tempo integral é inerente a um processo ensino-aprendizagem mais substancial assim como um desempenho melhor dos estudantes quando o autor diz: “[...] este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário...” (GRAMSCI, 2011, p. 37).

Outro ponto importante de se ressaltar são as relações entre os estudantes e destes com os professores e a escola, assim como suas participações em projetos e atividades esportivas e culturais, proporcionando ampla e qualitativa formação, que, em tempo parcial, não seria possível pelo fator tempo. Dentre os pontos negativos, foi citada a excessiva e exaustiva quantidade de aulas, sendo no formato de sequências de mesma disciplina ou com muitas atividades para casa, inviabilizando que o estudante tenha outras atividades sociais e de lazer. Outro fator foi a questão

estrutural que muitas escolas não possuem, comprometendo a implementação da educação em tempo integral.

Como esperávamos, a maioria dos professores indicou o fator “muito” como grau de importância do tempo integral para a viabilidade da educação integral. A única diferença, que não foi tão diversa assim, foi na CIP, quando a maioria colocou como médio ou não sabe/nunca trabalhou em tempo integral.

Assim, podemos pensar que os professores da CIP que indicaram não possuir experiência em ETI, conseqüentemente, não colocariam muito como resposta à importância desse tipo de ensino na educação integral. Na CG, o grau muito foi o mais escolhido entre todas as categorias. Nesse sentido, verificamos que as respostas, tanto da CI quanto da CG, estão de acordo com nossa hipótese e nossa tese, em que defendemos o tempo integral como fator fundamental para chegarmos a uma educação integral. Outros dados importantes e concretos, que reforçam nossa defesa ao tempo integral, são os próprios indicadores que vêm sendo divulgados pelo MEC como podemos verificar a seguir:

Pesquisa realizada com diretores e ex-diretores das 401 escolas que implementaram o ensino médio em tempo integral em 2017 revela que 91% deles acreditam no impacto das mudanças. Para 91% deles houve melhora nas habilidades cognitivas dos estudantes. Para 90%, aumentaram as chances de ingresso desses estudantes no ensino superior, 82% observaram aumento das habilidades socioemocionais, 78% viram maior engajamento dos professores e 71% disseram que houve redução na evasão escolar e na repetência dos alunos (BRASIL, 2018b).

Quanto às configurações mais adequadas de implementação do ETI, pensamos que os resultados são coerentes no sentido de que as atividades curriculares não devem estar misturadas às extracurriculares, uma vez que correria o risco de prejudicar ou desequilibrar uma ou outra. Mantendo a organização e articulando-as, seria o caminho mais adequado, pois os professores e estudantes saberiam diferenciar e valorizar ambas, favorecendo, assim, o processo ensino-aprendizagem.

A síntese dos resultados da Categorização conceitual EMI foi a seguinte em relação aos empecilhos de implantação dessa forma de ensino: na CI, as principais respostas foram relacionadas ao trabalho docente. Já na CIF, foi citada a pouca relação entre os professores das diferentes áreas, muitas vezes por falta de tempo

para planejamento e elaboração de estratégias, ou mesmo por resistência de se trabalhar de forma integrada.

A formação pedagógica aos professores não licenciados, também, foi mencionada. A CIM, ainda, acrescentou o fator do interesse na integração e os recursos tecnológicos da escola. Além desses fatores, a CIP nos traz a falta da interdisciplinaridade e que a forma de trabalho integrado deve constar nos documentos institucionais, nos objetivos e nas ementas das disciplinas. A CIS reforça que professores e alunos precisam estar cientes da importância de todas as disciplinas para que haja sentido na integração. Na CG, seguiu-se o foco da integração no trabalho docente. Por fim, a CGPR e a CGRS reforçaram a problemática temporal e a relação entre professores e disciplinas da base técnica, e a CGSC inversamente, colocando os professores da base comum como mais resistentes à integração.

Sobre o trabalho de forma integrada e em tempo parcial: na CI, em todas as categorias, a maioria respondeu sim. A categoria que teve maior equilíbrio entre as respostas foi a CIM. A CG seguiu com a maioria dos professores, de todas as categorias, indicando ser possível trabalhar de forma integrada, no período parcial. Destacamos a grande preponderância na CGPR com uma parcela de 83% de seus professores indicando o sim.

Com relação ao êxito no EMI, na CI, as categorias públicas (CIF e CIM) escolheram, principalmente, as características estrutura adequada da instituição e formação pedagógica continuada dos professores da base técnica. Na CIP e na CIS, além das citadas anteriormente, acrescentam-se as metodologias ativas. Como destaque negativo, a alternativa tempo parcial, sendo as aulas semanais em apenas um período e as disciplinas regulares e técnicas distribuídas separadamente durante os quatro anos, praticamente ignoradas por todos os professores. Na CG, as alternativas estrutura adequada da instituição e formação pedagógica continuada dos professores da base técnica foram as preferidas dentre todas as categorias. Merecem destaque, também, em menor proporção, as alternativas implementação de políticas educacionais de qualidade, metodologias ativas e recursos tecnológicos.

Desse modo, fizemos as seguintes inferências e interpretações relacionadas à Categoria conceitual EMI: as respostas na CI focaram basicamente no trabalho dos professores como fator preponderante e fundamental para se ter uma integração entre as bases comum e técnica. Na CG, a questão do trabalho e a relação entre os

docentes foram, também, os assuntos abordados. Realmente, o planejamento, a organização e um tempo adequado de reuniões e encontros são essenciais para que ocorra a integração entre as bases.

Outro ponto levantado foi a importância das formações pedagógicas aos professores não licenciados, visto que muitos da base técnica não tiveram oportunidade de se qualificar em assuntos relacionados às Ciências da Educação. Pensamos que a gestão, por meio de estratégias e políticas, pode ser uma das soluções, trabalhando para as aproximações entre os professores, na formação pedagógica e, principalmente, no incentivo à integração entre as bases e de forma interdisciplinar. Nesse caso em particular, resgatamos a ideia da Escola Unitária de Gramsci, em que é fundamental a unificação dos saberes propedêuticos e técnicos para evitar as formações fragmentadas tão propagadas no contexto político fascista italiano, em que havia a formação intelectual para uns e a formação manual para outros, o que, infelizmente, persiste na atualidade (NOSELLA, 2016).

Outro dado interessante sobre as repostas relacionadas ao EMI foi que, diferentemente de nossa hipótese, a maioria das respostas dentre as categorias, foi no sentido de que seria possível trabalhar conteúdos das bases comum e técnica de forma integrada em tempo parcial. Na nossa concepção, isso não seria possível por causa da sobrecarga de conteúdos e atividades tanto sobre os professores quanto sobre os estudantes. Ao analisarmos as respostas contrárias, pensamos que elas refletiram em uma lógica diferente, sendo o EMI de forma parcial, mas com duração de quatro anos, como ocorre em algumas instituições participantes da pesquisa.

Quanto às principais características para se ter êxito no EMI, as alternativas mais escolhidas dentre as categorias na CI e CG (estrutura adequada da instituição, formação pedagógica continuada dos professores da base técnica, implementação de políticas educacionais de qualidade, metodologias ativas e recursos tecnológicos) foram as esperadas. As instituições públicas nem sempre apresentam estruturas tão adequadas quanto às privadas ou similares. Talvez, o apelo da CIF e da CIM foi mais forte nesse sentido assim como a formação pedagógica, que é muito incentivada em instituições públicas, proporcionando afastamentos e licenças aos professores que desejam se qualificar. Na CIP e na CIS, por serem instituições não públicas, existe uma tendência em estarem sempre atualizadas com as inovações educacionais. Dessa maneira, as metodologias ativas são bastante visadas.

Na Categoria conceitual EI, realizamos a síntese da concepção, atributos e entraves relacionados à sua implementação da seguinte forma:

- Concepção: nas CI, os destaques foram a importância da formação nas diferentes dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural assim como a questão da formação profissional como algo central. Na CIS, o enfoque foi mais relacionado ao ensino integrado. Na CG, verificamos que as diferentes dimensões da formação integral foram citadas em todas as categorias. A CGRS nos trouxe a fundamental função da educação integral em construir “pontes” entre os diferentes saberes. A CGSP, ainda, acrescenta que o estudante que frequenta uma escola que oferece de fato uma educação integral estará mais preparado para atuar no mercado de trabalho.

- Atributos: nas categorias públicas (CIF e CIM), da CI, tivemos qualificação docente e estrutura institucional como preferidas. Já na CIP e na CIS, as aulas teóricas e práticas foram os atributos mais importantes. Na CG, houve diferentes preferências de acordo com as regiões. Enquanto qualificação docente e aulas práticas foram escolhidas como principais atributos na CGPR, a CGSC escolheu aulas teóricas e tempo integral. Precisamos destacar as metodologias ativas escolhidas pela CGRS e a estrutura institucional na CGSP.

- Entraves: a falta de estrutura escolar foi citada em todas as categorias da CI como entrave. Outro impedimento à educação integral seria a falta de qualificação dos professores, que também foi citada por CIF, CIM e CIP. Questões sociais, como o fato de muitos estudantes trabalharem, foram citadas pela CIF e CIS. Na CG, estrutura escolar e qualificação dos professores perpassaram por todas as categorias. Precisamos dar ênfase, também, na questão das políticas educacionais adequadas mencionadas pela CGPR, no trabalho dos estudantes, que, muitas vezes, comprometem a educação integral, citada pela CGRS, e pelo diálogo entre gestão e professores, colocado pela CGSP.

Assim, fizemos as inferências e interpretações dos resultados analíticos da Categoria conceitual EI: as concepções de educação integral foram diversas entre as categorias. Trouxeram desde as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural até a formação profissional dos estudantes. Claro que a questão profissional está inserida na dimensão social. Todavia, como nossas instituições parceiras na pesquisa têm como um dos principais propósitos a profissionalização do estudante, é compreensível que o enfoque do trabalho esteja evidente. Esse contexto nos

remete à visão de Gramsci da Escola Unitária, que visava a formar os intelectuais orgânicos, em todas as dimensões, que nada mais são do que pessoas livres e emancipadas para construir uma nova sociedade, na qual eles serão protagonistas (MANACORDA, 1990). Além das dimensões da EI, foram citadas, também, as competências pelos participantes do Sistema S, onde esses atributos são bastante reforçados em suas comunidades acadêmicas.

Estrutura institucional, qualificação docente, metodologias ativas, aulas práticas e aulas teóricas foram os atributos mais importantes, dentre os quatro primeiros, nas diferentes categorias. Os dois primeiros, preferidos pelas categorias públicas, estão coerentes com a escolha, pois, em geral, essas instituições possuem incentivos e afastamentos para que seus professores possam se qualificar. Porém, nem todas têm uma infraestrutura capaz de abarcar todas as atividades requisitadas pela educação integral. Por outro lado, grande parte das instituições privadas ou de capital misto conta com uma estrutura institucional de excelência, desde laboratórios de última geração aos equipamentos e tecnologias educacionais. Mas, nem sempre, liberam seus professores para se qualificar devido aos custos geralmente elevados ou à necessidade de contratar outro professor para suprir as demandas do afastado.

As aulas práticas e teóricas foram os atributos que não prevíamos, dentre os quatro mais importantes, em nossa hipótese. Entretanto, elas foram bastante escolhidas, já que, embora não seja única dimensão, o ensino é o ponto inicial da educação integral, sendo que, por meio dele, as demais dimensões serão articuladas.

Os impedimentos à implementação da educação integral são de diferentes perspectivas. As respostas, em geral, foram no sentido de que, se a instituição proporcionar estrutura e condições de trabalho adequadas e os professores estiverem dispostos e se qualificarem, nenhum impedimento poderá obstar a implementação da educação integral.

Outro fator foi a questão dos estudantes trabalhadores, sendo que, embora não impeça, interfere na qualidade da educação integral. Nesse caso, não podemos reforçar esse discurso hegemônico, refletindo na perspectiva gramsciana, que visa não somente a manter as condições sociais vigentes dos estudantes menos favorecidos, mas também a continuar predominando essas visões de mundo, como cita Dias (2012, p. 51): “[...] as instituições ao produzirem ‘modos de vida’ hegemônicos ao mesmo tempo naturalizam a relação estrutural-contraditória da

dominação”. Todavia, muitas vezes, os estudantes trabalham por não ter alternativa de frequentar uma escola em tempo integral, prejudicando a EI, ou por outras questões sociais, que, dependendo da dimensão, a escola pode suprir. Também lembradas na CG, mais especificamente na CGPR, as políticas educacionais adequadas, por muitas vezes, podem, inclusive, suprir a problemática da falta de tempo tanto dos professores quanto dos estudantes.

Como complemento à análise de nossos dados empíricos, fizemos a seguinte síntese quanto às respostas sobre o Ensino médio ideal: a alternativa Técnico/Profissional integrado ao regular e de tempo integral com três anos de duração foi a mais escolhida em todas as categorias, sendo, inclusive, unânime na CIM. Já a opção Ensino Médio regular com duração de quatro anos em tempo parcial não foi escolhida por nenhum professor de nenhuma categoria. Na CG, houve expressiva votação, também, na alternativa Técnico/Profissional integrado ao regular e de tempo parcial com quatro anos de duração, em especial na CGRS.

Por fim, realizamos as seguintes reflexões sobre a escolha do Ensino médio ideal: como esperávamos e defendemos inclusive em nossa tese, o EMI de tempo integral, cursado em três anos, foi maioria em todas as categorias de ambas categorizações. Essa questão foi a mais fundante para toda a nossa tese. No caso da opção renegada por todos os professores, penso ser esperado, mesmo porque não haveria razão de se ter um Ensino Médio regular (não integrado) em tempo parcial com duração de quatro anos. Quanto à segunda opção mais escolhida, no caso, o EMI de tempo parcial, a ser cursado em quatro anos, teve destaque, principalmente, na categoria representada pela instituição do estado do Rio Grande do Sul, onde eles possuem esse tipo de organização no EMI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central desta pesquisa foi a implementação do Ensino Médio integrado e em tempo integral, em um projeto formativo crítico, emancipador, na perspectiva da Educação integral. Considerando que o objetivo geral foi analisar os requisitos para a formação no ensino médio técnico integral e integrado em tempo integral, a tese defendida aqui foi que a viabilização da formação integral e integrada no Ensino Médio Técnico requer, além da existência de tempo integral na escola, um programa formativo, no sentido integral da palavra, em todas suas dimensões; crítico, contrariando uma postura resignada às situações adversas; e emancipador, tornando os estudantes sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Almejando concretizar o objetivo e, conseqüentemente, a defesa de nossa tese, iniciamos fazendo um levantamento das produções científicas até então realizadas a respeito do que já foi pesquisado relacionado à nossa temática. Esse levantamento demonstrou que, ainda, não houve pesquisa alguma que abordasse a temática da importância do tempo integral na perspectiva crítica e emancipadora no Ensino Médio integrado e com formação integral do estudante.

Uma análise histórica, tanto do Ensino médio quanto da Educação Profissional e Tecnológica, foi fundamental para conhecermos e demonstrarmos como, desde os primórdios da educação nacional, ocorreram políticas e ações do ensino técnico e profissional desde suas formas fragmentadas e voltadas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho até sua conformação integrada e articulada com o ensino regular. Na atualidade, verificamos que a EPT vem se tornando uma modalidade de ensino mais abrangente, no sentido de que, se antes estava voltada às classes menos abastadas, hoje é comum o acesso de outros públicos, em especial da classe média, como vivencio em minha realidade dos Institutos Federais.

Também, fizemos um histórico e uma contextualização do ensino integrado, integral e de tempo integral, verificando, dentre outras circunstâncias, que, embora sejam termos relativamente novos, se compararmos com nossa história enquanto país, já houve importantes iniciativas, especificamente a partir do Movimento da Escola Nova. Porém, ao mesmo tempo, muitos retrocessos, em especial em períodos ditatoriais e de influências externas na composição das políticas

educacionais, nas quais, muitas vezes, estavam alinhadas à mercantilização da educação, em particular na modalidade profissional. Nesse contexto, devemos destacar a Lei n.º 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, como sendo um marco fundamental, e a conseqüente ampliação e democratização do ensino médio integrado e integral, salientando que, no bojo da lei, há obrigação da reserva de, no mínimo, 50% das vagas para essa forma de ensino.

Outro ponto fundamental da pesquisa foram os aspectos metodológicos, responsáveis por nos guiar desde as concepções e revisões literário-documentais, passando pelo método fundante do materialismo histórico-dialético e culminando nas análises de conteúdo dos dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Na fundamentação teórica, utilizamos produções bibliográficas de autores que trabalham com nosso objeto de pesquisa: a Escola em Tempo Integral no Ensino Médio Técnico Integrado. Lançamos mão, ainda, das legislações educacionais que perpassam o objeto mencionado. Salientamos que tal fundamentação foi imprescindível não somente como demonstração de quais concepções possuímos, mas também quais caminhos a pesquisa deveria percorrer para alcançar o objetivo proposto.

O método escolhido – materialismo histórico-dialético – foi o mais adequado, tendo em vista que nossa postura enquanto pesquisadores foi fazer uma análise histórica e crítica, em um viés dialético (não determinante), para, então, alcançarmos a defesa da tese de forma coerente e condizente com nossa proposta. Precisamos, também, demonstrar o quanto algumas categorias desse método foram primordiais em toda a pesquisa: historicidade, contradição e totalidade. A “historicidade” perpassou por toda a parte teórica, propiciando-nos concepções e ideias de todo o trajeto percorrido pelo nosso objeto de estudo e demonstrando os avanços, e, também, os retrocessos assim como os fracassos e os sucessos nas tentativas de implementação do EMI em tempo integral no Brasil.

A categoria da “contradição” esteve presente no percurso teórico como também nos dados empíricos. Nas políticas educacionais, como verificamos no processo histórico da EPT no Ensino Médio, diante dos conflitos entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, houve época em que prevaleceu o primeiro, em outra o segundo e, ainda, no Regime Militar (1964-1985) somente um – o ensino de segundo grau profissionalizante. Verificamos, também, contradição na atual LDBEN, na forma ambígua contida na real função do Ensino Médio: o estudante, ao cursar o

ensino médio, está “apto ao trabalho” ou precisa acessar o ensino superior para estar “apto ao trabalho”? As falas dos participantes da pesquisa, em certos momentos, revelaram situações contraditórias, como no caso de alguns professores relatarem que o tempo integral não seria possível aos estudantes que trabalhavam. No entanto, os mesmos professores eram a favor da formação integral e pontuavam que esta necessitaria de maior tempo na escola, pois abarcaria várias dimensões.

A outra categoria que não podemos deixar de mencionar foi a “totalidade”. Na organização dos capítulos desta tese, utilizamos uma ideia totalizante, para, depois, avançarmos às especificidades. Iniciamos pelo Ensino Médio, como algo geral, e, a seguir, nos ativemos às suas formas e possibilidades, como o integrado, o integral, o de tempo integral e o técnico. A totalidade, também, foi essencial na análise de nossa concepção de ensino integrado, no sentido de que precisamos pensar na integração dos ensinos propedêutico e técnico como um todo, para, posteriormente, realizarmos uma análise específica de cada um. Se iniciarmos pesquisando-os de forma fragmentada, já inviabilizamos a ideia da articulação e, conseqüentemente, da educação integral, sendo que, de forma individual, os ensinos possuem outra lógica de funcionamento.

Quanto ao instrumento de coleta dos dados, o questionário semiestruturado se demonstrou suficiente para nos proporcionar respostas às nossas questões de pesquisa. Como essa técnica propicia trabalharmos com repostas de diferentes formas: discursivas, múltipla escolha ou mistas, as questões conseguiram abarcar todas as nossas indagações. No que se refere às análises dos dados da pesquisa empírica, optamos por seguir as etapas da análise de conteúdo tão bem formuladas e estruturadas por Bardin (2011).

Iniciamos pela pré-análise, que consistiu na formulação das hipóteses; depois, passamos às categorizações e codificações dos dados. Na segunda etapa, a elaboração do material foi a mais complexa e trabalhosa quando realizamos toda a tabulação, organização e sistematização dos dados. Na última etapa, compilamos as sínteses e realizamos as inferências e interpretações dos dados de acordo com as categorias conceituais (ETI, EMI e EI) e as ideias referenciadas na perspectiva da Escola Unitária gramsciana.

Dentre os principais resultados da pesquisa, destacamos que os professores das instituições públicas ou de capital misto, em sua maioria, possuem experiência em ETI; por outro lado, a instituição privada, a maioria não possui. Nesse caso,

destacamos o fato de as instituições privadas ainda não priorizarem o tempo integral devido, principalmente, aos gastos financeiros necessários para ampliar a jornada escolar.

Ainda relacionada ao ETI, a importância de se ter mais tempo para planejar e socializar os conteúdos, assim como maior desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, cuidando sempre com o excesso de aulas, em especial da mesma disciplina e sequenciais, inviabiliza outras atividades e torna o ensino exaustivo. Ressaltamos, também, o fato de os estudantes estarem mais tempo na escola; conseqüentemente, sua formação será mais abrangente e integral, compreendendo, além dos conteúdos básicos e profissionais, aspectos de seu cotidiano, além das relações sociais sendo fortalecidas no âmbito escolar.

Na questão da integração entre as bases comum e técnica, a formação pedagógica de professores não licenciados e o planejamento de ações integradoras merecem destaque. Muitos professores da base técnica não possuem formação na área pedagógica, causando dificuldades no processo de ensino e dificultando a questão do trabalho em conjunto com os outros professores da base comum.

Quanto ao EMI, salientamos que os pontos primordiais para sua realização com êxito são: estrutura adequada da instituição, formação pedagógica continuada dos professores da base técnica, implementação de políticas educacionais de qualidade, metodologias ativas e recursos tecnológicos. Assim, dentre todas as considerações, destacamos, em especial, a mais fundante na defesa de nossa tese, que foi justamente a escolha, de ampla maioria dos professores, pela opção do EMI cursado em três anos como sendo a forma ideal dessa etapa de ensino.

Destarte, como proposição para uma educação integral no EMI, ou mesmo para a superação de dificuldades na implementação dessa perspectiva educacional, consideramos ser fundamental uma escola que privilegie o tempo integral para a concretização da formação do estudante nas dimensões emocionais, intelectuais, físicas, culturais, sociais e profissionais, assim como uma formação continuada adequada à realidade dos professores, uma gestão incentivadora e articuladora das atividades curriculares e extracurriculares, e, finalmente, uma estrutura institucional que dê suporte a todas essas ações.

REFERÊNCIAS

- APRENDIZ. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- ARROYO, M. **O que é educação integral?** Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 10 out. 2021.
- BAKUNIN, M. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300008>
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Código Penal de 1890. **CLBR – Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, 31 dez. 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 24 set. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 8 ago. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 5 abr. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044impressao.htm. Acesso em: 7 abr. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 6 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008, Seção 1, p. 9. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10940-rceb003-08&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de

Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&Itemid=30192. Acesso em: 6 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDBEN. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018, Seção 1, p. 120-122. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2020, Seção 1, p. 170. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167211-rceb002-20/file>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas.

2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/pa_norama_da_educacao_destaque_do_education_at_glance_2020.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2021c. **Censo da Educação Básica 2020**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRISKIEVICZ, D. A.; STEIDEL, R. **O Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRUYNE, P. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A educação negada: Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CANAU, V. M. Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”? *Laconexão. Reflexões que transformam e inspiram*, Mamanguape/PB, n. 8, p. 1-8, ago. 2020.

CARVALHO, J. G. M. de. **História, trabalho e educação: a educação profissional no Brasil** (EPDB, Poços de Caldas – MG). 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CARVALHO, M. C. de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CASTANHA, A. P. Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 32, p. 17-36, dez. 2008.

CEMEP. **Centro Municipal de Ensino Profissionalizante Osmar Passarelli Silveira**. Paulínia – SP. Disponível em: <https://www.cemep.net.br/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio**

integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez 2012. Cap. 3, p. 83-106.

CURY, C. R. J. *et al.* **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. Brasília: INEP, 1982.

DIAS, E. F. **Revolução passiva e modo de vida**: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

FALCON, F. J. C. **A época pombalina**: política econômica e monarquia ilustrada. São Paulo: Ática, 1982.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI, 1986. 5 v.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-90.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-273.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 13-42.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: volume 2: os intelectuais, princípio educativo, jornalismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto - PIB**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 10 dez. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama das Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/>. Acesso em: 6 jul. 2021.

IFC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense**. Disponível em: <http://saobentodosul.ifc.edu.br/>. Acesso em: 5 jun. 2021.

IFPR. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná campus avançado Barracão**. 2021a. Disponível em: <https://barracao.ifpr.edu.br/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

IFPR. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná campus Curitiba**. 2021b. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

IFRS. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul campus Caxias do Sul**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/caxias>. Acesso em: 08 jul. 2021.

KONDER, L. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEFÈBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LUKÁCS, G. **Socialismo e democratização**. Escritos políticos, 1956-1971. Organização, introdução e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. (Coleção Pensamento Crítico, v. 11).

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. 3. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2018.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANHAS, C. (Org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011.

MANIFESTO dos pioneiros da educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

MARIANA, F. B. **Educação integral**: construção histórica e perspectivas contemporâneas. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0191.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2018.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital [1867] (trad. Rubens Enderle). São Paulo : Boitempo, 2013: **Prefácio da primeira edição e Posfácio da segunda edição**, p. 77-91.

MENEZES, E. T. de. Verbetes educação propedêutica. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/educacao-propedeutica/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MESQUIDA, P. **Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo**: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do *Ratio Studiorum*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tsMm8XyYmbGNs5kdd38Xyrm/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PAGLIA, R. R. S. Educação Integral e Integrada no Ensino Médio: desafios e propostas ao tempo integral. In: FRASSETO, D. L. P.; PAGLIA, R. R. S. (Org.). **Ensino Médio Brasileiro**: aspectos políticos, práticos e formativos, Curitiba: CRV, 2020. p. 43-54.

PAIVA, V. **Produção e qualificação para o trabalho**: uma revisão da bibliografia internacional. Rio de Janeiro: UFRJ/Instituto de Economia Industrial, 1989.

QUEIROZ, C. M. *et al.* Evolução do Ensino médio no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia – MG, 2012.

RIBEIRO, D. **A lei da educação** in SIMON, Pedro. Brasília: Senado Federal, 2003.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed., 2.

reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 205-224.

SANTOS, R. R. Breve histórico do Ensino médio no Brasil. In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, 2010. Ilhéus. **Anais...** Ilheus – BA: 2010.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SENAC. **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/SC**. Disponível em: <https://portal.sc.senac.br/portal/home/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

TECPUC. **Cursos Técnicos de Ensino Médio – Grupo Marista**. Disponível em: <http://matriculas.tecpuc.com.br/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1994.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papyrus, 1990.

WIKIPEDIA.ORG. **A Enciclopedia livre** – Geografia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia>. Acesso em: 16 abr. 2021.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

Questionário semiestruturado da Tese: A escola em tempo integral como alicerce para uma educação integral aos estudantes do ensino médio técnico-profissional integrado

DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS

Nome:

E-mail:

Instituição:

Disciplina ministrada:

1) Já teve experiência como docente na educação em tempo integral (período com mais de 7 horas-aula diárias)?

() Sim () Não

Se sim, cite:

- aspectos positivos:

- aspectos negativos:

2) Você acha importante o tempo integral para se alcançar uma educação integral?

- muito
- médio
- pouco
- não sei dizer/nunca trabalhei no tempo integral

Justifique a sua resposta

3) Qual configuração você acha ideal para o tempo integral no ensino médio?

- atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, não articuladas
- atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, sempre articuladas
- atividades curriculares e extracurriculares aleatórias e sem divisão temporal, parcialmente articuladas
- um turno com atividades curriculares e outro turno com atividades extracurriculares, não articuladas
- um turno com atividades curriculares e outro turno com atividades extracurriculares sempre articuladas
- um turno com atividades curriculares e outro turno com atividades extracurriculares parcialmente articuladas

4) Qual o maior empecilho para se trabalhar conteúdos, no ensino médio, da base comum e da base técnica de forma integrada?

Resposta:

5) Para você é possível trabalhar conteúdos, no ensino médio, da base comum e da base técnica de forma integrada em período parcial (matutino ou vespertino)?

() sim.

() não

() não sei dizer/nunca trabalhei de forma integrada em período parcial.

Em caso de dificuldades, indique quais:

6) Assinale as características fundamentais para o êxito do ensino médio regular integrado ao técnico/profissional. (pode assinalar mais de uma resposta):

() estrutura adequada da instituição

() formação pedagógica continuada aos professores da base técnica/profissional

() implementação de políticas educacionais de qualidade

() laboratórios de ponta

() metodologias ativas

() recursos tecnológicos

() tempo integral em três dias e parcial em dois dias da semana, com disciplinas regulares em um turno e técnicas no outro turno durante os três anos

() tempo integral em três dias e parcial em dois dias da semana, com disciplinas regulares e técnicas distribuídas aleatoriamente nos três anos

() tempo parcial, sendo as aulas semanais em apenas um período e as disciplinas regulares e técnicas distribuídas separadamente durante os quatro anos

() tempo parcial, sendo as aulas semanais em apenas um período e com disciplinas regulares e técnicas distribuídas aleatoriamente nos quatro anos

7) Qual a sua concepção sobre educação integral?

Resposta:

8) Coloque a sequência de importâncias de atributos para se ter uma educação integral, sendo 1 o mais importante e 10 o menos importante.

- () Aulas práticas
- () Aulas teóricas
- () Conteúdos educacionais
- () Estrutura institucional
- () Gestão institucional
- () Metodologias ativas
- () Políticas e legislações educacionais
- () Qualificação docente
- () Tecnologias educacionais
- () Tempo integral

9) Quais as principais entraves que impedem sua instituição de implementar uma educação integral em todas suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural)?

10) O ensino médio ideal para você é:

() Concomitante, sendo que o estudante faria o ensino regular e o técnico/profissional em períodos e instituições diferentes ou ainda, na mesma instituição cursando o primeiro ano do técnico/profissional a partir do segundo ano do ensino regular

() Regular de tempo integral com 3 anos de duração

() Regular de tempo parcial com 4 anos de duração

() Técnico/Profissional integrado ao regular e de tempo integral com 3 anos de duração

() Técnico/Profissional integrado ao regular e de tempo parcial com 4 anos de duração

APÊNDICE B – DADOS DO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Descritores	- Ensino médio - Tempo integral - Integrado
Período	Sem restrição/aberto
Banco de dados	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD
Número total de trabalhos encontrados	25
Número de trabalhos encontrados em duplicidade	2
Número de trabalhos encontrados sem duplicidade	23
Tipos de documento	19 dissertações e 4 teses
Documentos que articulam o Ensino Médio Técnico Integrado e a Educação em Tempo Integral	2

Fonte: o autor, com base na BDTD (2021).

APÊNDICE C – DISSERTAÇÕES E TESES QUE APARECERAM NA PESQUISA COM DESCRITORES, MAS NÃO ESTÃO RELACIONADOS À TEMÁTICA DA TESE

Nº	Autor(a)	Título	Tipo de Documento	Local/Data da Defesa	Síntese do Resumo
1	Pereira, B. A. F.	A avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico integrado de tempo integral no IFG-Formosa	Dissertação	Universidade Federal de Goiás, 2017	O presente estudo discute a avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico integrado em tempo integral do Instituto Federal de Goiás – campus Formosa. O objetivo geral é o de verificar como ocorre a avaliação e os objetivos específicos são: mapear os problemas enfrentados no modelo integral e verificar as práticas desenvolvidas no que tange à avaliação.
2	Sá, K. R. de	Currículo do ensino médio integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da educação física	Tese	Universidade de São Paulo, 2019	O objetivo do presente estudo foi analisar o currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), suas conexões com a educação em tempo integral (ETI) e com a construção curricular do componente Educação Física (EF).
3	BENITTES, V. L. A.	A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco, 2014	A pesquisa trata da política de modernização da gestão e de educação integral implementada pelo Governo de Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio. Procuramos compreender os nexos e as contradições estabelecidas entre o Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para Educação (PMGP-ME) e o Programa de Educação

					Integral (PEI).
4	FERREIRA, G. V.	Usos e sentidos das TDICS na Amazônia: Os desafios em implantar a TI verde em uma escola de ensino médio de tempo integral em Santarém-Pa	Dissertação	Universidade Federal do Oeste do Pará, 2019	Este estudo investiga de que maneira as TDICs podem se constituir como possibilidades didáticas de ensino e de aprendizagens, promotoras dos princípios de uma educação integral politécnica com responsabilidade socioambiental, em uma escola de ensino médio de tempo integral de Santarém-Pa. Para tal, nos propomos: mapear as condições de infraestrutura logística, tecnológica e de recursos humanos para uma formação humana na perspectiva da educação integral politécnica.
5	Araujo, N. S. de M.	Avaliação da adequação de macro e micronutrientes oferecidos aos adolescentes de escola pública de tempo integral no Nordeste do Brasil	Dissertação	Universidade de Fortaleza, 2020	O objetivo deste estudo foi analisar cardápios da alimentação escolar oferecidos à adolescentes de escolas de tempo integral da cidade de Picos no Piauí em relação às recomendações propostas pelo PNAE.
6	Ferreira Júnior, J. R.	Organização didática da educação física no ensino médio integrado: a configuração da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017	Tendo como proposição curricular o desenvolvimento do currículo integrado, busca-se a estruturação das práticas educativas, a partir do rompimento da percepção dualista entre a formação para o trabalho e a formação para ingresso na universidade. O trabalho teve como objetivo geral, identificar a configuração da Educação Física na Rede Estadual de Educação profissional do estado do Ceará, bem como a compreensão de educação física por parte dos professores.
7	Borges, K. de L.	A implementação do ensino médio integral integrado sob a ótica da	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora,	O caso de gestão estudado buscou discutir a implementação do

		flexibilização do currículo		2019	Ensino Médio Integral Integrado em Minas Gerais sob a ótica da flexibilização do currículo. Os objetivos definidos foram delinear estratégias para aprimorar a gestão curricular nas escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado; descrever o contexto de implementação desse Programa no Estado, a partir do olhar da Diretoria de Ensino Médio, bem como analisar o currículo das escolas que implantaram o Ensino Médio Integral Integrado em 2017.
8	Freitas, A. D. S. de	Gestão financeira da política de ensino médio integrado e integral do Ceará	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014	O presente trabalho trata da gestão do financiamento da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, desenvolvida em tempo integral, pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC), tendo como foco os recursos financeiros necessários para a manutenção dessa rede de escolas. O objetivo deste trabalho é analisar os gastos com o custeio da rede de Escolas de Ensino Profissional Integral e Integrado, considerando que sua manutenção exige um aporte financeiro relevante, para verificar os impactos no orçamento estadual e as possibilidades de continuidade dessa política com os recursos constitucionalmente destinados à educação.
9	Soares, E. C. L.	Reorganização curricular: um estudo sobre a implementação da disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais em escolas estaduais de ensino médio de tempo integral em Fortaleza - CE	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019	O currículo do ensino médio no Ceará tem passado por várias experiências de reorganização. Uma delas, iniciada em 2012, é o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Dentro

					desse contexto, essa dissertação teve como objetivo geral analisar como se dá o processo de implementação da proposta curricular da disciplina NTPPS na perspectiva da gestão pedagógica de quatro escolas da SEFOR 3 e elaborar um plano de ação para contribuir na superação dos desafios da implementação dessa disciplina.
10	PETERLE, T. G. S.	A política estadual de educação no espírito santo: o papel do projeto escola viva no direito social à educação básica e profissional	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo, 2016	Em nosso trabalho o foco de estudo é a política estadual de Educação Básica e Profissional do Estado do Espírito Santo e o programa Escola Viva. A pesquisa tem como objetivo problematizar a política estadual de Educação Básica e Profissional do Estado do Espírito Santo tendo em vista o papel do programa Escola Viva no desenvolvimento do direito social à educação.
11	Silva, H. S. da	A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019	A presente pesquisa trata da contribuição do componente curricular Projeto de Vida nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede estadual de São Paulo.
12	Rosa, E. M.	Gestão da educação digital em escola de tempo integral	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista, 2007	A presente pesquisa, intitulada Gestão da Educação Digital em Escola de Tempo Integral tem como objeto de estudo a gestão da educação digital escolar em uma Escola de Tempo Integral, no Estado de São Paulo.
13	Lima, A. L. B.	Escolas estaduais de educação profissional - a experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014	Esta dissertação tem por objetivo a análise da implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), enquanto política pública do Estado do Ceará para a promoção da oferta do ensino médio integrado à educação

					profissional. Tal política, implementada em 2008 durante o Governo Cid Gomes, teve por objetivo responder às demandas da agenda nacional acerca do plano de ampliação da oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) no país.
14	Santos, C. P. S. dos	Proposta educativa para o ensino e a aprendizagem de filogenia e história geológica da terra no ensino médio	Tese	Universidade Estadual de Campinas, 2020	Buscando contribuir com a formação de cidadãos mais conscientes de suas ações, a presente pesquisa investigou a prática educativa no que concerne à evolução biológica integrada à história geológica da Terra, usando a metodologia de "Investigação e Desenvolvimento" (I&D) para elaborar, desenvolver e analisar uma proposta didática interdisciplinar e contextualizada.
15	Conceição, M. S. da	Ensino médio integral no agreste de Pernambuco: um diagnóstico à luz da implementação de estratégias	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba, 2017	Esta pesquisa tem como objetivo analisar, sob a perspectiva da implementação estratégica, por que escolas de Referência em Ensino Médio do Agreste de Pernambuco têm alcançado diferentes desempenhos nas quatro últimas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE).
16	CORNÉLIO, C. G.	Educomunicação na escola, faz sentido? Projetos educacionais em uma escola de referência em ensino médio a partir do que falam os estudantes	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco, 2016	Esta dissertação tem por objeto os projetos educacionais pensados, planejados e executados na Escola de Referência em Ensino Médio Berimbau (EREMB), localizada na Região Metropolitana do Recife. Nessa direção, orientou-se pelo objetivo geral de analisá-los com base nos sentidos que os discentes lhes atribuem.

17	Barbosa, R. C.	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016	Nesta pesquisa, desejei saber: o que pensam os sujeitos que transitam na escola (discentes, docentes, coordenadores, gestores e outros funcionários) sobre o Programa Ensino Integral (PEI), do qual participam; que aprendizagens pessoais e relacionamentos estabelecem na escola; e quais ressignificações são desenvolvidas por esses sujeitos, quanto aos espaços e os tempos escolares.
18	Souza, C. M. C.	Protagonismo Estudantil em Escolas Estaduais de Educação Profissional	Dissertação	Universidade Federal do Ceará, 2017	Esta dissertação tem como objetivo investigar o protagonismo estudantil em Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) em Fortaleza, traçando um paralelo entre a realidade dos estudantes dessa modalidade de ensino e os estudantes das escolas regulares. Para isso, a pesquisa se desenvolve nesses dois contextos educacionais.
19	Barros, D. F. de	Avaliação da formação dos agentes comunitários de saúde no Brasil	Dissertação	Universidade de Brasília, 2006	A profissionalização dos ACS alcança relevância para melhoria das metas da atenção básica no País. Objetivo: Avaliar o processo de formação do Agente Comunitário de Saúde, mediante a política de educação profissional, proposta pelo Ministério da Saúde na etapa formativa I.
20	Assunção Júnior, M. L. C.	Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de história	Dissertação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2016	O presente trabalho integra a linha de pesquisa "formação de professores e cultura digital" e tem como objetivo geral analisar o sentido da experiência de criação audiovisual quando associada aos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino de História.

21	Sousa, F. S. de	Avaliação do Projeto de Extensão CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade/Faculdade de Letras/UFRJ) como uma ação para a formação docente	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019	Este estudo objetivou avaliar o papel do Projeto Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC), atividade de extensão da Faculdade de Letras da UFRJ, como uma ação de formação docente inicial e continuada para o ensino de línguas, a fim de medir suas contribuições na perspectiva de seus monitores de línguas egressos.
----	-----------------	---	-------------	--	--

Fonte: o autor, com base na BDTD (2021).

**APÊNDICE D – DISSERTAÇÕES E TESES QUE ARTICULAM O ENSINO MÉDIO
TÉCNICO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Nº	Autor(a)	Título	Tipo de Documento	Local/Data da Defesa	Síntese do Resumo
1	ALMEIDA, M. D. B. de	Permanência e êxito no ensino médio integrado do IFG Uruaçu: orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes.	Dissertação	Universidade Federal de Goiás, 2019	A análise dos indicadores de permanência e êxito, constituídos sob os aspectos individuais, socioculturais e econômicos, demonstrou uma preponderância dos fatores institucionais sobre os individuais e socioculturais e econômicos, aventando sobre a força da qualidade do ensino para o sucesso dos estudantes.
2	SILVEIRA, A. G.	Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo, 2017	A pesquisa conclui que a ampliação do tempo escolar sem um projeto compartilhado pela comunidade acadêmica pode aprofundar e potencializar riscos, como um tempo de enclausuramento, stress, angústia, solidão, tédio e cansaço.

Fonte: o autor, com base na BDTD (2021).

ANEXO 1 - ROTEIRO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo A escola em tempo integral como alicerce para uma educação integral aos estudantes do ensino médio técnico-profissional integrado, que tem como objetivo demonstrar, de forma crítica, que o tempo integral na escola é a base para a viabilidade da formação Integral e Integrada ao Ensino Médio Técnico-profissional brasileiro, sem estar alinhada ao tecnicismo). Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque pretende-se formular material de apoio para futuras pesquisas assim como políticas e legislações educacionais relacionadas ao Ensino médio técnico integrado ao profissional e de tempo integral.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo demandará, em média, 60 minutos para serem respondidas 10 questões semiestruturadas.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para conhecimentos, políticas e aperfeiçoamento do ensino médio técnico integrado. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como desconfortos e/ou dúvidas nas respostas a serem apresentadas. Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas: os participantes serão devidamente informados sobre os objetivos e desenvolvimento da pesquisa. Assim, antes de iniciar a

pesquisa será encaminhado aos participantes, documento solicitando consentimento para que os mesmos participem da pesquisa.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, bem como de seu acompanhante (se for o caso), haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: o sujeito desta pesquisa será estornado pelo pesquisador de valores de deslocamento, caso necessite.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

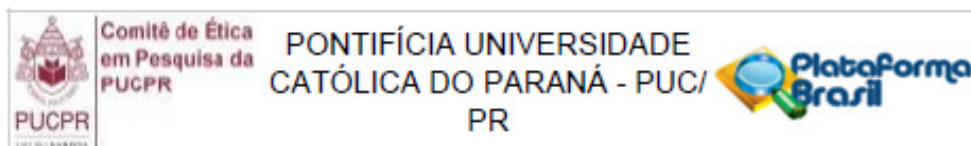
CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Rerlen Ricardo Silva Paglia e Maria Lourdes Gisi, respectivamente doutorando e orientadora, e com eles você poderá manter contato pelos telefones 47-996270051 e 41-999677430

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

Declaração

() Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendida a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, assim como declaro que possuo 18 anos ou mais.

ANEXO 2 - PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A escola em tempo integral como alicerce para uma educação integral aos estudantes do ensino médio técnico-profissional integrado

Pesquisador: RERLEN RICARDO SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 36219820.0.0000.0020

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PARANAENSE DE CULTURA - APC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.333.346

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 12 de Outubro de 2020

Assinado por:
Ana Carla Efig
(Coordenador(a))

**ANEXO 3 - RESUMO DOS EIXOS E CURSOS DO CATÁLOGO NACIONAL DE
CURSOS TÉCNICOS – CNCT (4ª EDIÇÃO - JANEIRO/2021)**

EIXO DE AMBIENTE E SAÚDE

1. TÉCNICO EM AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE
2. TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS
3. TÉCNICO EM CITOPATOLOGIA
4. TÉCNICO EM CONTROLE AMBIENTAL
5. TÉCNICO EM CUIDADOS DE IDOSOS
6. TÉCNICO EM DEPENDÊNCIA QUÍMICA
7. TÉCNICO EM ENFERMAGEM
8. TÉCNICO EM EQUIPAMENTOS BIOMÉDICOS
9. TÉCNICO EM ESTÉTICA
10. TÉCNICO EM FARMÁCIA
11. TÉCNICO EM GERÊNCIA EM SAÚDE
12. TÉCNICO EM HEMOTERAPIA
13. TÉCNICO EM IMAGEM PESSOAL
14. TÉCNICO EM IMOBILIZAÇÕES ORTOPÉDICAS
15. TÉCNICO EM MASSOTERAPIA
16. TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE
17. TÉCNICO EM METEOROLOGIA
18. TÉCNICO EM NECROPSIA
19. TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA
20. TÉCNICO EM ÓPTICA
21. TÉCNICO EM OPTOMETRIA
22. TÉCNICO EM ÓRTESES E PRÓTESES
23. TÉCNICO EM PODOLOGIA
24. TÉCNICO EM PRÓTESE DENTÁRIA
25. TÉCNICO EM RADIOLOGIA
26. TÉCNICO EM RECICLAGEM
27. TÉCNICO EM REGISTROS E INFORMAÇÕES EM SAÚDE
28. TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL
29. TÉCNICO EM TERAPIAS HOLÍSTICAS
30. TÉCNICO EM VETERINÁRIA
31. TÉCNICO EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE

EIXO DE CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS

- 1.TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL
- 2.TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA
- 3.TÉCNICO EM ELETROMECHANICA
- 4.TÉCNICO EM ELETRÔNICA
- 5.TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA
- 6.TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA
- 7.TÉCNICO EM FERRAMENTARIA
- 8.TÉCNICO EM FUNDIÇÃO
- 9.TÉCNICO EM INSTRUMENTAÇÃO INDUSTRIAL
- 10.TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AERONÁUTICA EM AVIÔNICOS
- 11.TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AERONÁUTICA EM CÉLULA
- 12.TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AERONÁUTICA EM GRUPO MOTOPROPULSOR
- 13.TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA
- 14.TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS INDUSTRIAIS
- 15.TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS NAVAIS
- 16.TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS PESADAS
- 17.TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE SISTEMAS METROFERROVIÁRIOS
- 18.TÉCNICO EM MECÂNICA
- 19.TÉCNICO EM MECÂNICA DE PRECISÃO
- 20.TÉCNICO EM MECATRÔNICA
- 21.TÉCNICO EM METALURGIA
- 22.TÉCNICO EM METROLOGIA
- 23.TÉCNICO EM REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO
- 24.TÉCNICO EM SISTEMAS A GÁS
- 25.TÉCNICO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL
- 26.TÉCNICO EM SOLDAGEM

EIXO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL

- 1.TÉCNICO EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
- 2.TÉCNICO EM ARQUIVO
- 3.TÉCNICO EM BIBLIOTECONOMIA
- 4.TÉCNICO EM BRINQUEDOTECA
- 5.TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO
- 6.TÉCNICO EM INFRAESTRUTURA ESCOLAR
- 7.TÉCNICO EM LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

- 8.TÉCNICO EM MULTIMEIOS DIDÁTICOS
- 9.TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES EM LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA
- 10.TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR
- 11.TÉCNICO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS
- 12.TÉCNICO EM TREINAMENTO E INSTRUÇÃO DE CÃES-GUIAS

EIXO DE GESTÃO E NEGÓCIOS

- 1.TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO
- 2.TÉCNICO EM COMÉRCIO
- 3.TÉCNICO EM COMÉRCIO EXTERIOR
- 4.TÉCNICO EM CONDOMÍNIO
- 5.TÉCNICO EM CONTABILIDADE
- 6.TÉCNICO EM COOPERATIVISMO
- 7.TÉCNICO EM FINANÇAS
- 8.TÉCNICO EM LOGÍSTICA
- 9.TÉCNICO EM MARKETING
- 10.TÉCNICO EM QUALIDADE
- 11.TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS
- 12.TÉCNICO EM SECRETARIADO
- 13.TÉCNICO EM SEGUROS
- 14.TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS
- 15.TÉCNICO EM SERVIÇOS PÚBLICOS
- 16.TÉCNICO EM TRANSAÇÕES IMOBILIÁRIAS
- 17.TÉCNICO EM VENDAS

EIXO DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

- 1.TÉCNICO EM COMPUTAÇÃO GRÁFICA
- 2.TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS
- 3.TÉCNICO EM INFORMÁTICA
- 4.TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET
- 5.TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA
- 6.TÉCNICO EM PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS
- 7.TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES
- 8.TÉCNICO EM TELECOMUNICAÇÕES

EIXO DE INFRAESTRUTURA

1. TÉCNICO AEROPORTUÁRIO
2. TÉCNICO EM AGRIMENSURA
3. TÉCNICO EM CARPINTARIA
4. TÉCNICO EM DESENHO DE CONSTRUÇÃO CIVIL
5. TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES
6. TÉCNICO EM ESTRADAS
7. TÉCNICO EM GEODÉSIA E CARTOGRAFIA
8. TÉCNICO EM GEOPROCESSAMENTO
9. TÉCNICO EM HIDROLOGIA
10. TÉCNICO EM PORTOS
11. TÉCNICO EM SANEAMENTO
12. TÉCNICO EM TRÂNSITO
13. TÉCNICO EM TRANSPORTE AQUAVIÁRIO
14. TÉCNICO EM TRANSPORTE DE CARGAS
15. TÉCNICO EM TRANSPORTE METROFERROVIÁRIO
16. TÉCNICO EM TRANSPORTE RODOVIÁRIO

EIXO DE PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA

1. TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA
2. TÉCNICO EM ALIMENTOS
3. TÉCNICO EM CERVEJARIA
4. TÉCNICO EM CONFEITARIA
5. TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO
6. TÉCNICO EM VITICULTURA E ENOLOGIA

EIXO DE PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN

1. TÉCNICO EM ARTESANATO
2. TÉCNICO EM ARTES CIRCENSES
3. TÉCNICO EM ARTES VISUAIS
4. TÉCNICO EM CANTO
5. TÉCNICO EM CENOGRAFIA
6. TÉCNICO EM COMPOSIÇÃO E ARRANJO
7. TÉCNICO EM CONSERVAÇÃO E RESTAURO
8. TÉCNICO EM DANÇA
9. TÉCNICO EM DESIGN DE CALÇADOS
10. TÉCNICO EM DESIGN DE EMBALAGENS

11. TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES
12. TÉCNICO EM DESIGN DE JOIAS
13. TÉCNICO EM DESIGN DE MODA
14. TÉCNICO EM DESIGN DE MÓVEIS
15. TÉCNICO EM DESIGN GRÁFICO
16. TÉCNICO EM ESTILISMO E COORDENAÇÃO DE MODA
17. TÉCNICO EM FABRICAÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS
18. TÉCNICO EM FIGURINO CÊNICO
19. TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL
20. TÉCNICO EM MODELAGEM DO VESTUÁRIO
21. TÉCNICO EM MULTIMÍDIA
22. TÉCNICO EM MUSEOLOGIA
23. TÉCNICO EM PAISAGISMO
24. TÉCNICO EM PROCESSOS FOTOGRÁFICOS
25. TÉCNICO EM PRODUÇÃO CULTURAL
26. TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO
27. TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE MODA
28. TÉCNICO EM PUBLICIDADE
29. TÉCNICO EM RÁDIO E TELEVISÃO
30. TÉCNICO EM REGÊNCIA
31. TÉCNICO EM TEATRO

EIXO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL

1. TÉCNICO EM AÇÚCAR E ÁLCOOL
2. TÉCNICO EM BIOCOMBUSTÍVEIS
3. TÉCNICO EM BIOTECNOLOGIA
4. TÉCNICO EM CALÇADOS
5. TÉCNICO EM CELULOSE E PAPEL
6. TÉCNICO EM CERÂMICA
7. TÉCNICO EM CONSTRUÇÃO NAVAL
8. TÉCNICO EM CURTIMENTO
9. TÉCNICO EM JOALHERIA
10. TÉCNICO EM MÓVEIS
11. TÉCNICO EM PETRÓLEO E GÁS
12. TÉCNICO EM PETROQUÍMICA
13. TÉCNICO EM PLANEJAMENTO E CONTROLE DA PRODUÇÃO
14. TÉCNICO EM PLÁSTICOS

- 15.TÉCNICO EM PROCESSAMENTO DE MADEIRA
- 16.TÉCNICO EM PROCESSOS GRÁFICOS
- 17.TÉCNICO EM QUÍMICA
- 18.TÉCNICO EM TÊXTIL
- 19.TÉCNICO EM VESTUÁRIO
- 20.TÉCNICO EM VIDRO

EIXO DE RECURSOS NATURAIS

- 1.TÉCNICO EM AGRICULTURA
- 2.TÉCNICO EM AGROECOLOGIA
- 3.TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO
- 4.TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
- 5.TÉCNICO EM APICULTURA
- 6.TÉCNICO EM AQUICULTURA
- 7.TÉCNICO EM CAFEICULTURA
- 8.TÉCNICO EM FLORESTAS
- 9.TÉCNICO EM FRUTICULTURA
- 10.TÉCNICO EM GEOLOGIA
- 11.TÉCNICO EM MINERAÇÃO
- 12.TÉCNICO EM PESCA
- 13.TÉCNICO EM RECURSOS PESQUEIROS
- 14.TÉCNICO EM ZOOTECNIA

EIXO DE SEGURANÇA

- 1.TÉCNICO EM DEFESA CIVIL
- 2.TÉCNICO EM PREVENÇÃO E COMBATE A INCÊNDIO
- 3.TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO

EIXO DE TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER

- 1.TÉCNICO EM AGENCIAMENTO DE VIAGEM
- 2.TÉCNICO EM EVENTOS
- 3.TÉCNICO EM GASTRONOMIA
- 4.TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO
- 5.TÉCNICO EM HOSPEDAGEM
- 6.TÉCNICO EM LAZER
- 7.TÉCNICO EM SERVIÇOS DE RESTAURANTE E BAR

EIXO MILITAR

1. TÉCNICO EM BOMBEIRO AERONÁUTICO
2. TÉCNICO EM COMUNICAÇÕES AERONÁUTICAS
3. TÉCNICO EM COMUNICAÇÕES NAVAIS
4. TÉCNICO EM CONTROLE DE TRÁFEGO AÉREO
5. TÉCNICO EM DESENHO MILITAR
6. TÉCNICO EM ELETRICIDADE E INSTRUMENTOS AERONÁUTICOS
7. TÉCNICO EM EQUIPAMENTOS DE VOO
8. TÉCNICO EM ESTRUTURA E PINTURA DE AERONAVES
9. TÉCNICO EM FOTOINTELIGÊNCIA
10. TÉCNICO EM GUARDA E SEGURANÇA
11. TÉCNICO EM HIDROGRAFIA
12. TÉCNICO EM INFORMAÇÕES AERONÁUTICAS
13. TÉCNICO EM MANOBRAS E EQUIPAMENTOS DE CONVÉS
14. TÉCNICO EM MATERIAL BÉLICO
15. TÉCNICO EM MECÂNICA DE AERONAVES
16. TÉCNICO EM MERGULHO
17. TÉCNICO EM OPERAÇÃO DE RADAR
18. TÉCNICO EM OPERAÇÃO DE SONAR
19. TÉCNICO EM OPERAÇÕES DE ENGENHARIA MILITAR
20. TÉCNICO EM PREPARAÇÃO FÍSICA E DESPORTIVA MILITAR
21. TÉCNICO EM SENSORES DE AVIAÇÃO
22. TÉCNICO EM SINAIS NAVAIS
23. TÉCNICO EM SINALIZAÇÃO NÁUTICA
24. TÉCNICO EM SUPRIMENTO