



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA **MPED**



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - *CAMPUS IV*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED

GUSTAVO ELLIAS DE CARVALHO ALVES

**CRISE CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO: cenário da educação profissional em uma escola estadual do município
de Jacobina-BA**

JACOBINA - BAHIA

2019

GUSTAVO ELLIAS DE CARVALHO ALVES

**CRISE CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO: cenário da educação profissional em uma escola estadual do município
de Jacobina-BA**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Senso Educação e Diversidade, no nível de mestrado profissional, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH) – Campus IV, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura Escolar, Docência e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Emanuela Oliveira Carvalho Dourado

JACOBINA - BAHIA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Alves, Gustavo Ellias de Carvalho.
A474c Crise Contemporânea da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: cenário da educação profissional em uma escola estadual do município de Jacobina-Ba / Gustavo Ellias de Carvalho Alves.
Jacobina - BA
146 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Emanuela Oliveira Carvalho Dourado .

1. Ensino Médio. 2. Educação Profissional. 3. Gestão educacional . 4. Identidade escolar. I. Emanuela Oliveira Carvalho Dourado. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título.

CDD – 370.113

FOLHA DE APROVAÇÃO
GUSTAVO ELLIAS DE CARVALHO ALVES

CRISE COMTEMPORÂNEA DO ENSINO MÉDIO: cenário da educação profissional em uma escola estadual do município de Jacobina-Ba.

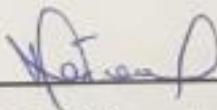
Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 17/06/2019

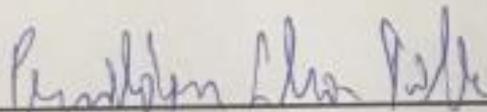
BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



Orientadora: **Prof.ª Dra. Emanuela Oliveira Dourado Carvalho**
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.ª Dra. Márcia Andrade Sales (Membro interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.º Dr. Penildon Silva Filho (Membro externo)
(UFBA – Universidade Federal da Bahia)

Jacobina – BA

2019

DEDICO...

Aos meus pais, os principais responsáveis
pela construção dos meus valores.

A minha esposa e aos meus filhos,
que mantêm em mim acesa a chama do amor eterno.

Aos meus irmãos, que me inspiram e me fazem acreditar
na esperança de um mundo melhor.

Aos meus professores, a todos eles,
por terem participado individualmente da
construção do meu conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Resgatar as minhas memórias neste trabalho me remete a uma condição de contradição idealizada por Heráclito – simultaneamente, passado e presente se difundem e se projetam em um futuro ainda não pensado.

Agradeço primeiramente à UNEB por ter me dado a oportunidade de ingressar neste programa tão especial de formação profissional, para uma área tão grandiosa e importante da Educação: Docência e Diversidade.

Agradeço também a todos os professores que participaram direta e indiretamente deste programa, em especial aos professores Dra. Márcea Sales e Dr. Penildon Silva, que desde o início se prontificaram na orientação da minha pesquisa.

Agradeço imensamente a amiga, colega, professora e orientadora Dra. Emanuela Oliveira Carvalho Dourado, que conseguiu traduzir todos os meus sentimentos e emoções e transformá-los em conhecimento para pesquisa.

Agradeço a todos os integrantes da enorme família que a vida me concedeu: meus filhos, minha esposa, meus pais, meus irmãos, parentes, amigos, colegas de profissão e a todos que passaram pela minha trajetória e deixaram alguma contribuição em forma de ensinamento.

Por fim, agradeço a Deus por me manter disposto a seguir sempre convicto a cumprir seu principal ensinamento: “amar a todos como Eu vos amei.”

ALVES, Gustavo Elias de Carvalho. *CRISE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina-BA*. 174 f. (Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade) Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Jacobina - BA, 2019.

RESUMO

Este trabalho dissertativo interpretou a formação em Nível Médio diante dos desafios do mundo do trabalho e, especificamente, o processo de formação Profissional Técnica de Nível Médio, com participantes da investigação (estudantes egressos do curso e professores da escola). O caminho metodológico da pesquisa de concepção praxiológica firma-se na perspectiva da pesquisa qualitativa e faz uma opção pela entrevista narrativa e *World Café* como dispositivos de (des)construção e coleta de informações. Ela está diretamente ligada à lógica da pesquisa-formação-participante, cujo método só é possível no final – método como caminho - e está permeado pelos Estudos Culturais das políticas públicas para o Ensino Médio (EM). A pergunta fundante volta-se para a compreensão da crise do Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio no cenário contemporâneo brasileiro, a partir da realidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de uma instituição pública no município de Jacobina-BA, para construir uma possibilidade de intervenção, no âmbito da gestão escolar, especialmente na área pedagógica. Para tanto, propõe criar um grupo de estudos da Educação Profissional, em articulação com as partes envolvidas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio da escola e do município de Jacobina-BA, para o alinhamento de projetos e ações conjuntas para essa modalidade escolar. A partir das configurações subjetivas dos estudantes e dos professores do EM poderá ser possível propor mudanças e orientações no lócus pesquisado apresentando e problematizando os resultados deste processo investigativo. Este processo investigativo-interventivo deverá, ainda, contribuir com outras instituições do município nessa modalidade educacional, instituindo um processo colaborativo para identificar e contextualizar as suas principais dificuldades e potencialidades, compreendendo as interferências das políticas públicas que, nem sempre, contemplam as diversidades dos espaços de formação.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Educação Profissional. Gestão educacional. Identidade escolar.

ALVES, Gustavo Elias de Carvalho. **CRISE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina-BA.** 174 f. (Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade) Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Jacobina - BA, 2019.

ABSTRACT

This preliminary research project results from the attempt to understand the contemporary crisis of Higher Vocational Technical Education in the Professional Education scenario at a state school in the municipality of Jacobina-BA. It proposes to interpret the formation in the Middle Level in face of the challenges of the world of work and, specifically, of the process of Technical Professional Formation of Average Level from the contributions of the participants of this investigation (students graduates of the course and teachers of the school). The methodological path of research is based on the qualitative research perspective and makes an option for the narrative interview and World Café as information collection devices, directly linked to the logic of research-training-participant, whose method is only possible in the final - method as a way, going through the Cultural Studies of the public policies for the MS, of praxiological conception. The founding question turns to the understanding of the crisis of the Technical Vocational Training of Middle Level in the Brazilian contemporary scenario, from the reality of the Technical Professional Education of Medium Level of a public institution in the municipality of Jacobina-BA, to construct a possibility of intervention in the researched reality, within the scope of school management, especially pedagogical. In order to do so, it proposes to produce a study group, in articulation with the parties involved in the Technical High School Technical Education of the school and the municipality of Jacobina-BA, to the alignment of projects and joint actions to this school modality. The aim of the research is to interpret middle level training as well as technical vocational training, based on the subjective configurations of MS students and teachers in this new information society, which also undergoes rapid transformations. From this interpretation may be possible changes and orientations in the locus researched from the problematization of the results of this investigative process for an intervention, in order to contribute with the educational institutions of this educational modality, especially the field of this research. The intention is to produce a collaborative process to identify and contextualize their main difficulties and potentialities, including the interference of public policies that do not always contemplate the diversity of training spaces.

Keywords: High School. Professional Education. Educational Management. School Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Informe publicitário do Cetec.....	8
Figura 2 - CEEP Felicidade.....	13
Figura 3 - Dinâmica World Café.....	61
Figura 4 - O rizoma.....	75
Figura 5 - Rizoma social.....	76
Figura 6 - Organograma do CEEP Felicidade.....	83
Figura 7 - Rizoma discente.....	84
Figura 8 - Possibilidades de distribuição de carga horária (em horas).....	103
Figura 9 - Rizoma docente.....	109
Figura 10 - Os 5 P's da formação docente de Nóvoa (2009).....	113
Figura 11 - Cronograma de Implementação do novo EM.....	126
Figura 12 - Logomarca do GEEPP.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula no Ensino Médio (BRASIL, 2016)	11
Tabela 2 - Cursos Técnicos Profissionalizante do CEEP Felicidade	14
Tabela 3 - Demonstrativo dos Entrevistados	58
Tabela 4 - Etapas das Entrevistas Narrativas.....	58
Tabela 5 - Dados dos Encontros do WC	64
Tabela 6 – Lista dos Professores Participantes da Pesquisa.....	64
Tabela 7 - Perguntas do Encontro I - WC	66
Tabela 8 - Recortes dos Percursos das EN	68
Tabela 9 - Dados socioeconômicos dos discentes entrevistados.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Negócios do Centro Baiano Professora Felicidade de Jesus Magalhães
CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional
CETEC	Centro de Especialização Técnica
CFT	Conselho Federal dos Técnicos Industriais
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
DCNEPTM	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EN	Entrevista Narrativa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAED	Fundo de Assistência Educacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEPP	Grupo de Estudos da Educação Profissional do Piemonte
JMC	Jacobina Mineração e Comércio
JUCEB	Junta Comercial do Estado da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROSUB	Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SUPROT	Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica
TEN	Torres Eólicas do Nordeste
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
USAID	Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos
WC	World Café
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
2 OS VIESES DA REFORMA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DISCENTE.....	20
2.1 A EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO: A ÚLTIMA REFORMA E SEUS CONTRASTES.....	20
2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: SOBRE (PÓS) ESTRUTURAS E O MUNDO DO TRABALHO.....	31
2.3 REPENSANDO IDENTIDADES	44
3 TRILHANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS	51
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	52
3.2 ENTRELAÇANDO OBJETIVOS À (DES)CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES ...	56
4 UM OLHAR CARTOGRÁFICO: DESENHANDO CAMINHOS	73
4.1 CAMINHO 1: SOB OS OLHARES DOS DISCENTES	81
4.1.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS PARA AS DISCIPLINAS TÉCNICAS	85
4.1.2 O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO COMO PRÁTICA FORMATIVA	91
4.1.3 RESSONÂNCIAS DA EPT INTEGRADA AO EM.....	98
4.1.4 OS CAMINHOS PARA ALÉM DA ESCOLA	104
4.2 CAMINHO 2: SOB O OLHAR DOS DOCENTES	108
4.2.1 CAMINHOS FORMATIVOS NA PROFISSÃO DOCENTE: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	109
4.2.2 FORMAÇÃO DISCENTE: PREPARAÇÃO PARA UM EMPREGO OU PARA UM TRABALHO?.....	117
4.2.3 SOBRE SONHAR, PLANEJAR E EXECUTAR.....	123
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	129
6 PERCURSOS FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – CARTA DE CESSÃO.....	I
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	II

APÊNDICE C – TERMO DE CONCESSÃO.....	VI
APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	VII
APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE.....	VIII
APÊNDICE F - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	IX
APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE.....	X
APÊNDICE H - TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS.....	XI
APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA	XII
APÊNDICE J – ROTEIRO PARA <i>WORLD CAFÉ</i>	XV

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação inicial para a realização deste trabalho surgiu pela minha inquietação com os índices preocupantes de evasão escolar no Centro de Especialização Técnica (CETEC), instituição de ensino privada que oferta cursos técnicos profissionalizante de Nível Médio, em que sou gestor e docente desde o ano de 2010, nos municípios baianos de Jacobina, Serrinha e Campo Formoso. A escola ministra cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, atendendo jovens e adultos nas modalidades subsequente e concomitante, sendo esta última menos procurada. Os cursos têm como objetivo principal proporcionar ao educando a construção de competências para a vida produtiva, desenvolvendo habilidades que permitam a qualificação para o desempenho de atividades profissionais no mundo do trabalho.

O CETEC nasceu em 2009, quando eu ainda trabalhava como Coordenador de Manutenção na Jacobina Mineração e Comércio (JMC), localizada na cidade de Jacobina-BA. A JMC faz parte do grupo canadense Yamana Gold, que atua no Brasil com prospecção e extração de ouro, e com sua expansão da capacidade de produção vieram muitas oportunidades de trabalho. Particpei efetivamente da contratação de muitos profissionais, e percebia que os cargos em que eram exigidos maior qualificação profissional eram assumidos por pessoas que não eram da região, e os que exigiam menos atribuições eram ocupados pelos jacobinenses. A partir daí surgiu a ideia de abrir em Jacobina uma escola técnica, aproveitando a experiência que meus pais já tinham com educação de nível médio e a necessidade de formação profissional no município e na região.

Em julho de 2009 fundamos então o CETEC, com pedido de autorização no Conselho Estadual de Educação (CEE) de três cursos técnicos profissionalizantes de Nível Médio: Eletrotécnica, Mecânica e Segurança do Trabalho. Na época, conseguimos a parceria com o Colégio Suporte, em Jacobina, para a locação do espaço para funcionamento dos cursos no período noturno, e em fevereiro de 2010 iniciamos as primeiras 03 turmas do CETEC (uma de cada curso).

Atualmente o CETEC oferta 09 cursos técnicos na modalidade presencial, 03 cursos na modalidade semipresencial e 01 especialização técnica, nos eixos tecnológicos Ambiente e Saúde (Técnico em Enfermagem, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Radiologia), Controle e Processos Industriais (Técnico em Eletromecânica, Técnico em Eletrotécnica e

Técnico em Mecânica), Recursos Naturais (Técnico em Mineração e Técnico em Geologia) e Segurança (Técnico em Segurança do Trabalho).

Figura 1- Informe publicitário do Cetec.



Fonte: autor, campanha publicitária de 2019.

Apesar de todo o trabalho de publicidade da escola e das atividades realizadas percebi, desde as primeiras turmas, uma evasão que destoava dos níveis esperados, em sua grande maioria representada por discentes que não se adaptaram ao curso. Mesmo sendo de natureza privada, a escola sempre buscou ofertar mensalidades financeiramente acessíveis, ancorada na renda média da população das cidades em que se faz presente. Ao analisar o banco de dados do sistema de gestão escolar constatei que 97% das matrículas iniciais realizadas provinham de discentes oriundos de escolas públicas de Ensino Médio (EM). Assim, uma avaliação primeira para compreender os motivos desta não permanência (desistência ou abandono) e da reprovação nos cursos apontaram como fator preponderante a carência de condição dos discentes de compreender o que tem sido ensinado.

Em seguida, com o intuito de avaliar os fatores que levavam à evasão foi proposta pela equipe da coordenação uma análise das causas que influenciavam para esse processo e concluiu-se que a escola também deveria reavaliar seus fatores de permanência, tais como: currículo, que a princípio não refletia a dinâmica de um curso técnico profissionalizante; avaliações que, a princípio, se mostravam “engessadas” e sem condições de auferir o aprendizado do discente de acordo com suas características individuais; falta de dinamismo nas aulas; falta de um trabalho de assistência ao discente em vias de desistência e de maleabilidade nos acordos e refinanciamentos para estudantes com problemas financeiros. Apesar da reavaliação de todas essas características, continuou-se a observar um alto nível de

evasão ligado a outros fatores conhecidos e a muitos outros ainda carentes de pesquisa naquele dado momento.

Isso ficou mais evidente em 2015, quando o CETEC conseguiu aprovar o primeiro edital do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) do município, ofertando 190 vagas gratuitas para estudantes da comunidade de Jacobina e região. Mesmo nas turmas deste Programa, em que os discentes não tinham custeio algum com o curso, a evasão e a reprovação escolar permaneceram. Para a décima turma de Eletromecânica do CETEC, que recebeu estudantes oriundos do PRONATEC, com início em julho de 2015 e conclusão em dezembro de 2016, das 40 matrículas iniciais tivemos 50% de estudantes concluintes, com um índice de evasão de 47,5% (considerando para este cálculo os discentes reprovados que não avançaram nesta turma). Percebi, então, com o passar dos semestres letivos, que os métodos quantificáveis de mensuração desta evasão não eram suficientes para a sua compreensão: não bastavam, apenas, ponderações dos principais motivos de desistência ou reprovações nos cursos para identificar e tratar as causas de maior incidência. Era preciso algo mais que, neste momento, estava ainda distante da minha compreensão.

Essa certeza auferida pelos indicadores serviu, apenas, como ponto de partida na assimilação deste problema crônico da Instituição, mas não dava conta, isoladamente, de propor alternativas assertivas para a sua tratativa. Estavam presentes nesse cenário, ainda que não percebidos pela modesta equipe pedagógica atuante neste espaço escolar, fatores socioculturais e econômicos diversos o bastante para serem interpretados estatisticamente, que tenderiam a interferir nesse fenômeno, tais como culturas, valores, sentimentos, crenças, ideologias, condições financeiras, motivações pessoais e tantos outros.

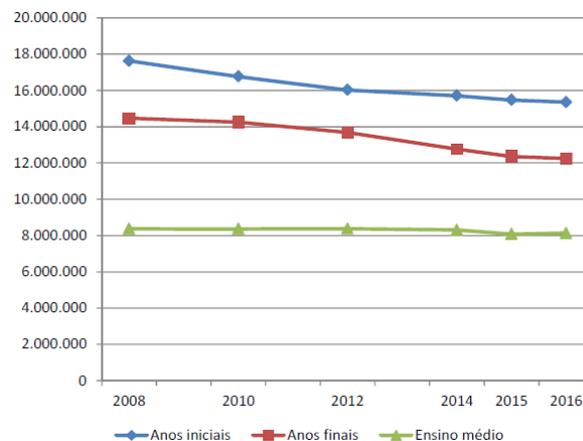
Em meio a esse cenário instituem-se as mudanças nas políticas educacionais brasileiras para o Ensino Médio e, em 2017, fui aprovado na seleção do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus Jacobina. Estudar as reformas do EM, em particular a Lei 13.415 de 16/02/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, se instaurou como o objetivo inicial deste trabalho. Entretanto, a carência de informações sobre o planejamento pedagógico e orçamentário deste Projeto de Lei, de cronogramas de implantação e de outros aspectos necessários ao processo de cumprimento da lei mostraram que o prazo do programa de mestrado não coincidiria com a produção de resultados desta nova proposta do EM. É importante informar que, até o presente momento, ela não foi

definitivamente implementada. Sendo assim, houve a urgente necessidade de mudança do foco inicial da proposta de investigativa, passando a concentrar os estudos no cenário atual do ensino médio profissionalizante, configurando-o através dos participantes desta pesquisa que, de fato, produzem a realidade dessa modalidade de educação.

Esta inquietação inicial começa, então, a tomar a forma da pesquisa realizada neste curso do MPED através dos estudos realizados na Linha 2 do seu Programa: Cultura Escolar, Docência e Diversidade. Com os estudos proporcionados por ele percebi a necessidade de uma compreensão mais ampliada da crise contemporânea do Ensino Médio, assumindo o desafio de investigar, nesta etapa, a complexidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade que trabalho, mas em uma outra esfera administrativa: a pública. Assim, o aprofundamento e a ampliação dos estudos investigativos no cotidiano de uma escola pública surgem como importantes aliados para a interpretação desta realidade, tendo em vista a possibilidade de intervenção no lócus de pesquisa, bem como nas políticas educacionais dessa modalidade de ensino no município, intencionando alterações da sua realidade, como ressonâncias deste estudo.

Recorrendo, inicialmente, a alguns dados quantitativos como recurso disparador da interpretação desta realidade investigada, podem ser verificados estudos do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontam o Ensino Fundamental (EF), como a maior etapa de toda a educação básica, com 27,5 milhões de matrículas – 15,3 milhões nos anos iniciais e 12,2 milhões nos anos finais, em 2016. Em contrapartida, para este mesmo período, um total de 8,1 milhões de matrículas foram verificadas para o Ensino Médio (EM).

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas por etapa de ensino; anos iniciais, anos finais e EM (BRASIL, 2016)



Fonte: Mec/Inep

Distribuídos em uma cronologia seriada, a tabela abaixo aponta um comportamento decrescente do número de matrículas do 1º ao 3º ano do EM. A variação da taxa de aprovação nos anos iniciais analisada isoladamente daria conta de explicar essa convergência descendente do número de matrículas? Os indicadores de rendimento escolar seriam suficientes para compreender este fenômeno? Os altos índices de matrículas no 1º ano do EM remetem a estudantes que não conseguiram aprovação nesta série? Essas taxas de matrículas decrescentes atentam para uma evasão gradual dos discentes?

Tabela 1 - Matrícula no Ensino Médio (BRASIL, 2016)

Unidade de agregação	Matrícula							
	Total	Série					Alunos incluídos ¹	Em tempo integral ²
		1ª	2ª	3ª	4ª	Não seriada		
Total	8.131.988	3.175.848	2.572.609	2.270.875	72.126	40.530	74.007	518.661
Urbana	7.775.050	3.032.893	2.462.635	2.175.518	69.668	34.336	71.142	471.212
Rural	356.938	142.955	109.974	95.357	2.458	6.194	2.865	47.449
Diurno	6.309.556	2.625.984	1.994.821	1.630.093	32.495	26.163	62.389	
Noturno	1.822.432	549.864	577.788	640.782	39.631	14.367	11.618	
Pública	7.117.841	2.825.636	2.235.101	1.951.367	70.004	35.733	68.892	480.052
Federal	171.447	66.914	44.776	34.995	11.524	13.238	1.299	66.730
Estadual	6.896.722	2.740.379	2.174.983	1.902.260	57.344	21.756	67.022	411.394
Municipal	49.672	18.343	15.342	14.112	1.136	739	571	1.928
Privada	1.014.147	350.212	337.508	319.508	2.122	4.797	5.115	38.609

Fonte: MEC/Inep

O fato de haver uma menor taxa líquida de escolarização da população rural deve ser atelado à ausência de projetos pedagógicos voltados exclusivamente para a o público destas regiões. Os fatores sociais e econômicos dos estudantes das zonas rurais podem ser

analisados como causas determinantes no decréscimo de matrículas no Ensino Fundamental e a falta de identidade do EM pode estar ligada à baixa taxa de matrícula nesta etapa do ensino. A evasão pode estar ligada à necessidade de busca por meios de sobrevivência, e isso requer uma redefinição do currículo para atender às características relacionadas com o tempo que estes discentes têm para se dedicar à suas formações. Isso mostra que são necessários outros formatos e estratégias de ensino aprendizagem além das tradicionais.

Compreender os motivos destes entraves educacionais é uma tarefa grandiosa, complexa e delicada, haja vista que estão emaranhados em uma teia exponencial de diversidades que, embora partes também são todos. Capra (1997) anuncia que as propriedades dos organismos ou sistemas são propriedades do todo, que nenhuma parte isoladamente detém. Essas propriedades são caracterizadas como emergentes, pois surgem das inúmeras interações entre as partes com propriedades diferentes das verificadas no todo, sem que consigamos identificá-las em elementos isolados. Então, apesar de conseguirmos diferenciar partes individuais em qualquer sistema, não podemos assumir que sejam isoladas, sendo o todo sempre diferente da simples soma dessas partes. Na tentativa de compreensão da crise de toda uma modalidade de um sistema educacional, podemos partir do todo, ou das partes isoladas, ou das combinações entre as partes; enfim, não há um caminho cristalizado para buscar essa compreensão. O que existem são várias combinações possíveis de trajetos entre os nós desta imensa rede, e que todas as contribuições desses trajetos se traduzirão em significados que se complementarão em busca de respostas provisórias para essas questões.

Sabendo, então, das inúmeras possibilidades de caminhos a serem percorridos em busca desta compreensão, podemos começar delineando a análise de um espaço mais ampliado, quando considerado o cenário escolar, para um espaço mais aproximado. A ampliação à qual me refiro não é somente quanto ao tamanho da escola em número de estudantes, mas da sua diversidade e, desse modo, da sua abrangência como uma boa mostra do que ocorre na realidade da maioria das escolas do Brasil.

Contudo, é importante considerar que somente a rede estadual detém uma participação de 84,8% do total de matrículas no EM, o que corresponde a 6,9 milhões de estudantes em todo o território brasileiro. (BRASIL, 2017). Isso pressupõe uma diversidade de realidades compondo essa rede e a sua relação com outras redes, a exemplo da (s) pública (s) municipais, que no caso do município pesquisado é a maior rede na modalidade pesquisada, e das escolas particulares, como a que provocou inicialmente esta pesquisa.

Portanto, construir alternativas capazes de atender idiossincriticamente os discentes da modalidade em questão, promovendo a universalidade e equidade da prerrogativa à educação sem que haja discrepância significativa na entrada, permanência e no aprendizado, remete-nos a uma reflexividade utópica, quando na perspectiva homogeneizadora. De outro modo, porém, se convergirmos esforços, é possível trabalharmos em partes (que também são todos) deste grandioso sistema. E, de forma contextualizada, talvez consigamos resultados positivos que possam ressoar em outros espaços e esferas aos quais são interligados, tomando como intenção interventiva essa articulação com outras instituições do município de Jacobina – BA que oferecem esse tipo de ensino.

A partir dessa compreensão, escolher um espaço de investigação público na qual sua realidade, de certa forma como dito, fosse mais ampliada que o CETEC foi meu desafio seguinte. Desse modo, parti do espaço que me trouxe as inquietações iniciais considerando o ponto de aproximação entre ele e o lócus da pesquisa. Nessa perspectiva, considerei as modalidades oferecidas no Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Negócios do Centro Baiano Professora Felicidade de Jesus Magalhães (CEEP Felicidade). Além de oferecer integrada e concomitantemente a modalidade Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a realidade socioeconômica dos seus estudantes é bem próxima do CETEC, estando mais adequada ao que se pretende estudar neste trabalho investigativo-interventivo.

Figura 2 - CEEP Felicidade



Fonte: autor, 2019.

O CEEP Felicidade foi fundado em 1994 e recebeu este nome em homenagem professora Felicidade de Jesus Magalhães residente na cidade de Jacobina-BA entre as décadas de 40 a 70. Sua inauguração ocorreu em 15 de novembro de 1994, no governo de Antônio Imbassahy e o então Secretário de Educação Edilson Freire. A referida instituição de ensino nasceu da necessidade de ampliar a oferta de vagas para o Ensino Fundamental e Médio, visto que a demanda de educandos estava em constante crescimento em toda a região. (CEEP FELICIDADE, 2017a).

No ano de 2009, houve a implantação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que se iniciou com curso Técnico em Comércio, atendendo ao Eixo Gestão de Negócios, voltado para atender o público desta região. Diante disto, houve um crescimento de 32% na matrícula em 2009. Já em 2010 com a implementação do projeto Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica nos distritos de Itaitu e Cachoeira Grande, como cursos anexos ao Colégio Felicidade houve mais um acréscimo de 25% na matrícula, fazendo com que essa UEE desse início ao processo de mudança de colégio de médio para de grande porte. Em 2012 foi implementado o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Médio Técnico em Contabilidade no turno noturno. A tabela abaixo relaciona os cursos técnicos oferecidos no CEEP Felicidade. (CEEP FELICIDADE, 2017b).

Tabela 2 - Cursos Técnicos Profissionalizante do CEEP Felicidade

CURSO	MODALIDADE DE ENSINO	TIPO DE OFERTA
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	INTEGRADO
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	SUBSEQUENTE
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	PROEJA –
TÉCNICO EM COMÉRCIO	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	INTEGRADO
TÉCNICO EM COMÉRCIO	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	PROEJA –
TÉCNICO EM COMPUTAÇÃO GRÁFICA	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	INTEGRADO
TÉCNICO EM CONTABILIDADE	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	PROEJA –
TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	SUBSEQUENTE
TÉCNICO EM INFORMÁTICA	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	SUBSEQUENTE
TÉCNICO EM INFORMÁTICA	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	INTEGRADO
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	PROEJA –
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	INTEGRADO

INFORMÁTICA	PRESENCIAL		
TÉCNICO EM SECRETARIADO	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	PROEJA INTEGRADO	–
TÉCNICO EM SECRETARIADO	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	INTEGRADO	
TÉCNICO EM VENDAS	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	SUBSEQUENTE	

Fonte: PPP do CEEP Felicidade, 2017

O CEEP Felicidade oferta cursos Técnicos de Educação Profissional de nível médio nas modalidades Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB), Programa Nacional de Integração da Educação Básica com Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), dentro dos eixos Gestão e Negócios (Técnico em Administração, Técnico em Comércio, Técnico em Secretariado) e do eixo Informação e Comunicação (Técnico em Informática, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, Técnico em Computação Gráfica). Como instituição pública de regime estadual, é mantida com recursos provindos de fontes federais, tais como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). E recursos estaduais provindos do Fundo de Assistência Educacional (FAED), Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT). Também recebe recursos oriundos de fontes específicas da Educação Profissional via Planos de Ação, os quais são estruturados a partir das necessidades pedagógicas deste Centro. (CEEP FELICIDADE, 2017c).

A escola conta com um quadro de 42 docentes e 14 técnicos administrativos, para atender 962 estudantes nos três turnos administrativos, distribuídos em 35 turmas em 26 salas de aula. O CEEP Felicidade atende a dois públicos diferenciados: no diurno, é formada majoritariamente por adolescentes e jovens na faixa etária entre 14 e 20 anos, matriculados na modalidade EPI. No noturno, o perfil dos estudantes caracteriza-se por jovens e adultos de diferentes gerações cursando as modalidades PROEJA e PROSUB. Em relação à situação socioeconômica, são em sua maioria de setores de baixa renda. Cabe ressaltar que o CEEP Felicidade recebe um número significativo de estudantes residentes em diversos bairros, povoados e periferia do município. Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2017 afirma que,

[...] os nossos alunos ainda apresentam alguns obstáculos relacionados às competências leitoras e produção de textos orais e escritos, que podem estar

correlacionados à falta do hábito de leitura, o que permeia os demais componentes curriculares. Também enfrentam deficiências nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, sobretudo na resolução de problemas e na nomenclatura de termos científicos. Há também fragilidade em operacionalizar as linguagens dos diferentes programas e software. Enfim, alunos que demonstram pouco conhecimento de “mundo” e poucas habilidades com as mídias digitais. Entretanto, há um desejo por parte dos mesmos de superar as referidas limitações, tendo em vista que um percentual considerável participa com dedicação das atividades propostas pela escola, a exemplo dos projetos estruturantes, gincana de leitura, gincana de conhecimentos, clube de ciências, seminários, palestras, feiras e projetos de intervenção social. (CEEP FELICIDADE, 2017, p. 15).

O CEEP Felicidade apresentou em 2017 uma grande quantidade de estudantes que desistiram, abandonaram ou foram reprovados nas séries da EPI e nas modalidades PROEJA e PROSUB. Das 792 matrículas realizadas, 171 se converteram em evasão e reprovação – 22% do total de discentes matriculados – o que corrobora com a intenção de implicar e engajar esta pesquisa neste espaço escolar. Assim sendo, dada a proximidade das características dessa instituição com o CETEC, além das semelhanças sociais, econômicas e pedagógicas entre seus estudantes, intenciono desenvolver contribuições a partir da pesquisa da sua formação Profissional Técnica de Nível Médio e as formas de relação do seu ensino profissional com o mundo do trabalho.

Portanto, este trabalho dissertativo e interventivo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, no âmbito da Pedagogia e de concepção praxiológica (GATTI, 2012), diretamente ligada à lógica da pesquisa-formação-participante, pautada no método como caminho – que só será possível de ser obtido no final – e que fez opção pela Entrevista Narrativa (EN) de natureza (auto) biográfica e o *World Café*¹ (WC) como dispositivos de (des)construção e coleta de informações. Busquei nesta investigação, devolutivas para as inquietações que a motivaram, mesmo que provisórias, nas discussões provocadas com os participantes, ancorando-a nos Estudos Culturais acerca do impacto das normativas, leis, diretrizes e programas oficiais do governo na elaboração dos currículos e das diretrizes do EM e da EPT. Costa, Wortmann & Bonin (2016) classificam pesquisas como esta que examinam políticas, programas e ações governamentais, como sendo estudos culturais de extrema importância para a compreensão sobre os tipos de estudantes que se pretende formar por meio dos processos educativos.

Segundo os autores, esses estudantes têm, por muitas vezes, suas identidades moldadas pelas ações governamentais que pretendem produzir trabalhadores ajustados para as

¹ World Café é um dispositivo de coleta de dados que permite, em um ambiente descontraído e acolhedor, instigar a inteligência dos participantes do sistema de formas criativas.

demandas do mercado, em contraponto às construções que convergem para um sujeito autônomo e em sintonia com as formas de vida da sociedade contemporânea. Nesse sentido, este trabalho também apresenta contribuições dos estudos pós-críticos das teorias curriculares, com aportes da Teoria da Complexidade de Morin (2003), propondo invisíveis e múltiplas conexões de ordem e desordem entre os significados das devolutivas dos participantes como possibilidades de construção curricular educacional.

Ancorado nessa classificação dos Estudos Culturais, provooco no primeiro arranjo teórico deste trabalho um tensionamento sobre a última reforma do EM, sob a forma da Lei 13.415 de 16/02/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, bem como incito as discussões acerca das alterações do ano de 2017 feitas na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e no texto da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Destacando-se alguns pontos de debate nesta etapa: o embasamento da reforma do EM e seus interesses; a flexibilização curricular por itinerários formativos; a organização e a exclusão de componentes curriculares do EM e a obrigatoriedade do aumento progressivo da carga horária do EM até sua transformação em tempo integral.

No segundo arranjo teórico, adentrando nos emaranhados da EPT, procuro discutir as estruturas fundantes desta modalidade, seguindo as orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) e da Resolução CNE/CEB nº 06 de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. São lançados no debate, por um lado, os contrastes entre os estudos contemporâneos sobre currículo escolar e o que se tem proposto no Brasil para a EPT, sobretudo pela sua configuração tecnicista imposta pela legislação que a sustenta, e por outro, a intencionalidade em trazer o trabalho como princípio educativo, o que corrobora com o processo de formação construída dentro da profissão. Além disso, são feitas algumas conexões entre essa configuração das escolas técnicas com suas formas de ensino e aprendizagem, bem como são discutidas possibilidades de organização curricular pelo princípio da diferença.

No último momento da argumentação teórica, procuro compreender a formação da identidade discente sob a ótica dos conceitos empiristas e racionalistas, que ainda se mostram presentes na construção dos currículos do EM e da EPT. Tais conceitos colocam o conhecimento científico, a lógica e a experimentação no centro da discussão curricular, sobretudo nos documentos oficiais, excluindo os conteúdos dos saberes das diversidades

sociais. Além disso, analiso o contexto das teorias pós-críticas que, não somente preocupadas com a compreensão da realidade social dos sujeitos, procuram valorizar os estigmas éticos e culturais na formação identitária por meio de uma diversidade de pressupostos conceituais, com o objetivo comum de valorizar a diversidade entre as pessoas. Por fim, analiso como as chamadas identidades nômades da sociedade da informação têm dinamizado as relações sociais e as formas de construção do conhecimento, em consonância com a epistemologia da abordagem conexionista. (MACHADO, 2001).

A referida abordagem conexionista pode colaborar na compreensão dos mecanismos de aquisição das funções mentais, seu armazenamento de informações, seu processamento e até mesmo no entendimento da perda destas funções, pois esta abordagem postula que o conhecimento é resultado das atividades físico-químicas do cérebro. Porém, apesar de suas evidentes e valiosas contribuições, o conexionismo está longe de apresentar uma solução definitiva para todos os problemas da cognição, já que este paradigma corresponde mais a uma força explicativa do que a uma simulação perfeita dos verdadeiros processos cerebrais envolvidas com a formação das mentalidades docentes. (FINGER, 2008).

Assim, considerando buscar a interpretação da formação em Nível Médio diante dos desafios do mundo do trabalho e, especificamente, do processo de formação Profissional Técnica de Nível Médio, teremos como participantes egressos do curso Técnico Profissionalizante de Nível Médio em Administração, modalidade de ensino presencial, com tipo de oferta integrada, e docentes que lecionam de forma simultânea no EM e na EPT nessa instituição. A partir das contribuições dos participantes dessa investigação, da (des)construção coletiva e formativa do seu objeto de intervenção, dada a sua natureza engajada e implicada, este trabalho buscou compreender a crise do Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio no cenário contemporâneo brasileiro, a partir da sua realidade vivenciada no CEEP Felicidade, no município de Jacobina-BA.

Como principais resultados obtivemos uma coletânea de informações compartilhadas pelos estudantes da Educação Profissional por meio das Entrevistas Narrativas, e também pelos docentes da instituição pesquisada, a partir da dinâmica do *World Café*. Conseguimos assim, a oportunidade de, a partir dos achados desta investigação, criar o Grupo de Estudos da Educação Profissional do Piemonte (GEEPP), um espaço coletivo e cooperativo de trabalho e estudos, visando a discussão, planejamento e compartilhamento de informações a ações ativas voltadas para a Educação Profissional. Este grupo terá, como produto inicial, um Documento

Referencial, construído de forma colaborativa com os participantes desta pesquisa e também em articulação com as partes envolvidas na EPT do município de Jacobina-BA. Além disso, pretende-se também a partir dos achados desta investigação propor, colaborativamente, um plano de oportunidades de melhorias para o lócus pesquisado.

2 OS VIESES DA REFORMA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DISCENTE

Na tentativa de interpretar a formação técnica profissionalizante em nível médio no cenário contemporâneo, torna-se imprescindível, no atual panorama político conturbado e carregado de incertezas, estudar a nova legislação e identificar os possíveis interesses da celeridade deste processo de reforma. Pormenores das novas regulamentações, como a possibilidade de convênios com instituições de educação a distância para reconhecimento de competências para o cumprimento das exigências curriculares do novo EM, bem como outras medidas que o documento apresenta, nos instigam a questionar quem seriam os reais beneficiários desta medida. Essa análise peculiar da legislação e suas relações de poder envolvidas na sua produção, aliada a um olhar ampliado e plural para a identidade do estudante do EM, tendo em vista a sintonia com seus percursos e histórias, nos trazem um campo aberto para a investigação e a intervenção.

2.1 A EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO: A ÚLTIMA REFORMA E SEUS CONTRASTES

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem se apresentando como um desafio para o sistema educacional como um todo, apesar de ser uma prerrogativa pública subjetiva de todo brasileiro. A sua gênese se constitui a partir da ideia de que a escola precisa formar pessoas para atender o mercado de trabalho, tendo em vista o avanço da industrialização e da modernidade. Até mesmo o texto base da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017 aponta o EM como uma “etapa que representa um gargalo na garantia do direito à educação”. Atualmente a função do EM, assim como o da escola, é colocada em cheque, e os questionamentos que surgem em face do objetivo da escola levam a sociedade a interrogar a todo tempo se o papel da escola é formar para a vida ou para o trabalho.

A professora Bárbara (2019) preocupa-se com o futuro da Educação Profissional encaixada como um itinerário formativo do EM, afirmando que:

É que esse novo Ensino Médio não é o que a gente vive; e nem que viesse, nós ainda estamos no formato educação profissional que foi proposto pelo Estado da Bahia né, que é essa formação integrada, técnica humanizada, o sujeito formado para o mundo de trabalho. Então assim, essa proposta, volto a dizer, ou haveria total transformação no nosso modelo, ou a gente vai deixar de ser educação profissional para se encaixar nesse novo modelo. (PROF. BÁRBARA, WC, 2019).

Contudo, as respostas que surgem em face disso é que a escola precisa preparar para a vida, tornando esse conceito muito abrangente; uns falam que estudam para ter uma vida melhor, outros para ser alguém na vida, para conseguir um emprego e obter uma melhoria na condição financeira. As perspectivas são muitas, mas muitas levam à compreensão de que a escola não só deve formar para situar o jovem para a compreensão do mundo no qual está inserido, mas deve também preparar para o trabalho, uma vez que esse faz parte da vida.

No entanto,

Descarta-se assim, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, a aquisição de conhecimentos enciclopédicos que só levam à erudição e não preparam para a vida. Educar para a vida significa contextualizar, relacionar a teoria com a prática, mostrando ao aluno o que aquele conteúdo tem a ver com a vida dele, porque é importante e como aplicá-lo numa situação real. (PARANÁ, 2000, p. 07).

Todavia, é perceptível, nas bibliografias contemporâneas que discutem educação e seus vieses, a compreensão de que a escola não deve fomentar processos educativos alienantes, que coloquem os estudantes à margem de compreender o seu papel social, e que a educação é uma forma do indivíduo interferir no mundo. Pode-se então compreender que além de construir valores éticos e princípios morais, como um espaço sociocultural, a escola precisa formar o estudante para fazer uso do que foi aprendido no processo educacional de maneira eficaz, de modo que seja um produtor de conhecimentos, e saberes, possibilitando que os utilizem em favor da boa qualidade de vida, contribuindo para a construção de uma realidade melhor para ele e toda a sociedade.

Nesse sentido, a professora Amanda (2019) relata que:

[...] eu consigo ter esse olhar, que trabalha mesmo com as afetividades, com as relações, que são tão importantes hoje. Então, a preocupação não é só com aquela carga ali, com o conteúdo em si, mas é o que fazer com tudo aquilo. É formar uma pessoa, contribuir na sua formação, para uma inserção social verdadeira, não apenas com aquele olhar voltado para o mundo trabalho, para que mundo do trabalho é esse que nós temos. (PROF. AMANDA, WC, 2019).

Analisar e trazer para o debate os princípios, pressupostos pedagógicos, análise de resultados e outras características do EM vem sendo feito por pesquisadores a décadas no Brasil, em trabalhos de extrema importância para o sistema educacional. Entretanto, incitar o diálogo sobre a atual reforma desta modalidade na tentativa da compreensão da sua urgência e da sua perspectiva social e educacional é um tema atual e por isso pouco habitado. Sendo

assim, dedicaremos uma parte deste trabalho para percorrer uma pequena parte dessa enorme caminhada.

A urgência da reforma do Ensino Médio diante de um cenário político-econômico de austeridade, em meio a cortes profundos no orçamento da educação, saúde, cultura, seguridade, cuja base econômica de baixo valor tecnológico agregado e alto índice de informalidade e que necessita de uma força de trabalho para atividades complexas torna urgente a necessidade de diálogos e apresentação de sugestões a partir de várias óticas no sentido de somar esforços para garantir a eficácia desta modalidade de ensino. (FRIGOTO, 2017).

Iniciando pela ótica legislativa, a política educacional do EM está regida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, e por uma vasta quantidade de resoluções, decretos e regulamentações posteriores à sua promulgação, com sua versão mais recente homologada em março de 2017. No que tange à função do EM, os incisos do Art. 35 da LDB sinalizam que:

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;

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

A criação da Lei do novo EM - Lei 13.415 de 16/02/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, tem uma forte inclinação a ter sido embasada apenas nos incisos II e IV da LDB – a preparação básica para o trabalho, a capacidade de flexibilização ante a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento e a compreensão dos fundamentos dos processos produtivos foram os únicos argumentos que restaram dos princípios básicos da lei de 1996. Essa lei, sancionada em fevereiro de 2017 e amplamente divulgada como sendo o “Novo Ensino Médio”, altera a estrutura atual da Educação Básica, com uma proposta de organização curricular ainda não vivenciada no sistema educacional nacional. Como exemplo, traz a flexibilização curricular por área de conhecimento, com um fragmento flexível pelos itinerários formativos e uma estrutura obrigatória delineada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A

flexibilização curricular, ao contrário do que vem sendo divulgado, não é tema atual dessa nova Lei, pois vem sendo organizada desde 2012 pela Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 02, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a saber que:

[...] não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. (BRASIL, 2012, p. 03).

Desta forma, a parte obrigatória do currículo será composta pelos componentes Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e pela estrutura obrigatória da BNCC, e a outra, flexível, composta por cinco arranjos curriculares denominados “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. A premissa é que o estudante cumpra esse currículo obrigatório, que não poderá exceder 1.800h do total da carga horária do EM, e faça a sua opção por qual dos cinco caminhos irá trilhar. Assegurada a BNCC, o estudante poderá optar pelo aprofundamento em uma dessas áreas acadêmicas ou pela formação técnica e profissional, a partir da sua trajetória e seu projeto de vida. Essa flexibilização, a princípio, parece ser uma convergência do EM para uma vertente conexionalista, com a multiplicidade de percursos formativos apontando para a desconstrução do engessamento curricular, para a desordem da apresentação dos componentes, para a possibilidade da escolha do caminho a ser seguido, sem um ponto de partida necessário. Pode-se enfim, afirmar antecipadamente, diante da realidade das escolas e das políticas postas para a implantação da nova lei que, diante da realidade escolar deste nível de ensino, não será o estudante o responsável por escolher seu percurso/itinerário formativo. De outro modo, o sistema de ensino local irá definir de acordo com sua própria disponibilidade, que, de antemão, sabemos que não terão muitas alternativas.

Apesar da afirmativa do Conselho Nacional de Educação (CNE) de que a flexibilização curricular “não exclui necessariamente as disciplinas”, uma das alterações impostas foi a real exclusão de quatro componentes: Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Tal medida confirma a negação dos princípios fundantes da LDB, em especial o inciso III, que objetiva o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. No entanto, ao elencar as diretrizes básicas do currículo do EM, a própria LDB traz no artigo 36, parágrafo

1º, inciso III, que os conteúdos e metodologias serão organizados de tal forma que o estudante demonstre “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Prosseguindo com as contradições, o artigo 36 afirma em sua primeira diretriz:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Certamente, para minimizar “doutrinações” em sala de aula, evitando assim reflexões, críticas, e debates de temas avessos ao conservadorismo instaurado politicamente no nosso país, ou até socialmente em nosso país, a ideia da exclusão destes componentes ganhou força e seguiu para ser aprovada pela nova LDB de 2017. Essa nova reformulação da LDB, que em sua versão de 2005 trazia, por exemplo, a obrigatoriedade da Educação Física para toda a Educação Básica, traz agora sua facultatividade para o Ensino Médio, a saber:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – que tenha prole. (BRASIL, 2017, Art. 26, & 3º).

O que é denominado “doutrinação” pode ser visto com uma justificativa para a Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Temer (2017) e ratificada pelo movimento “Escola sem partido” que propõe uma escola neutra e denota falta de conhecimentos de ciências políticas ao desconsiderar que a escola deve ser um espaço de transformações e norteadora no processo de construção da democracia e da personalidade dos educandos e de todos os sujeitos que atuam nos processos educacionais.

A professora Flor (2019) reitera a citação doutrinadora acima com o que é atualmente, na esfera educacional, oferecido ao trabalhador:

A maioria das pessoas pensam que, se o estudante é trabalhador, então ele precisa estudar para ser operário, para atuar no chão de fábrica, ele precisa ser instruído, e não educado. Por que a educação classista deve ser restrita apenas aos detentores dos meios? O trabalhador deve ter esta mesma oportunidade, deve estar ocupando este mesmo espaço, não precisa ser mais adestrado. (PROF. ANA, WC, 2019).

A seção IV da LDB, referente exclusivamente ao EM, ganhou em 2017 o capítulo 35A, e afirma em seu parágrafo 2º que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Certamente “estudos e práticas” não significam para as escolas que estiverem implementando seus novos currículos a obrigatoriedade em inserir esses componentes específicos a efetividade de desenvolvimento de uma prática; será suficiente apenas que sejam realizados “estudos e práticas” destes elementos.

Assim, as falas da professora Ana (2019) alertam para as questões acerca da redução da carga horária de alguns componentes curriculares:

Eles não querem isso, sujeitos questionadores, eles não querem, eles não querem nada disso. Uma das coisas que nos deixam inquietas é a questão da redução de disciplinas, da carga horária de disciplinas como história, filosofia, sociologia e outras né, que são disciplinas, componentes curriculares, da área de humanas e sociais que, de certa forma, colaboram no processo formativo do aluno, principalmente o processo formativo e crítico né, e reflexivo, e nós entendemos que as políticas públicas hoje não querem esses sujeitos pensantes né, que sejam atuantes, que sejam protagonistas. E a nossa intenção, enquanto Centro de Educação Profissional, é justamente, formar estudantes que sejam protagonistas. (PROF. ANA, WC, 2019).

Contudo, essa divisão tradicional dos componentes, ou valorização de alguns conhecimentos frente a outros, com um currículo cristalizado, encadeados em um ordenamento pré-definido, caminha no sentido contrário da valorização culturalista sobre o currículo, ou um currículo pensado como um processo de construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que nos fizeram ter esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram que este inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 1999). Nessa visão,

[...] o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social. Não se separa o conhecimento supostamente mais objetivo das Ciências Naturais e o conhecimento supostamente mais interpretativo das Ciências Sociais ou das Artes. Todas as formas de conhecimento são vistas como o resultado dos aparatos – discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que fizeram com que fossem construídas como tais. (SILVA, 1999, p. 135-136).

Não há o que justifique privilegiar alguns princípios e ciências ou conhecimentos, em detrimento de outros, assim, por decreto. Pois estaríamos continuando a compreender a perspectiva curricular de forma reducionista, defendendo-a como um fluxograma de

disciplinas, numa lógica curricular fragmentada, desvinculado do local e/ou do global e descontextualizado ao que Morin (2007, p. 03) chama de “conhecimento pertinente”:

(...) o segundo buraco negro é que não ensinamos as condições de um conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mutila o seu objeto. Nós seguimos, em primeiro lugar, um mundo formado pelo ensino disciplinar. É evidente que as disciplinas de toda ordem ajudaram o avanço do conhecimento e são insubstituíveis. O que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis. Mas isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade. É preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto”.

Desse modo, compreendo que as ciências e suas conexões são responsáveis pelo avanço do conhecimento, e colocar os diferentes e necessários “conhecimentos no contexto” em estudo, seria, entretanto, uma alternativa à exclusão de componentes ou à sua flexibilização curricular, apenas. Ademais a flexibilização curricular proposta em 2012 não dizia respeito à supressão de quatro itinerários formativos em favor de apenas um e nem das disciplinas de Português, Matemática e Inglês, mas dizia respeito ao aprofundamento em determinados ramos do conhecimento, sem abrir mão de uma formação geral que incluísse os filhos de classes trabalhadoras no acesso aos estudos superiores, que demandam que seja oferecida uma formação geral. Haja vista que essas, dentre outras medidas, são resultantes da articulação de um dispositivo jurídico-político que desconsiderou a participação da sociedade no debate. Assim, a “lei do novo Ensino Médio”, além de alterar com contradições a LDB de 1996, traz como proposta principal desta reforma transformar o EM para a modalidade integral. Logo em seu Art. 1º, parágrafo 1, a lei 13.415 de 2017 traz o seu protagonismo anunciado:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017, p. 01).

Nesse sentido, nos próximos cinco anos, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será ampliada progressivamente de 5 para 7 horas, ou seja, período integral. As escolas que passarem a ofertar o ensino integral a partir da vigência dessa Lei e a atender aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) terão apoio financeiro por dez anos, mediante formalização de termo de compromisso entre as partes, que explicita as ações a serem realizadas, metas a serem atingidas e cronograma de execução físico-financeira. Esse repasse anual, calculado pelo número de matrículas cadastradas pelos estados, embora

obrigatório, dependerá da disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministério de Estado da Educação (Lei 13.415/2017). Destarte, as escolas receberão incentivos financeiros para cada estudante matriculado no ensino integral, mas não há previsão de repasses para o investimento em melhorias nas estruturas físicas, aquisição de novos equipamentos de informática e laboratório, nem tampouco para formação docente desse novo modelo de jornada escolar. Na verdade a própria Lei, esquivando-se em investir nos profissionais que atuam nas próprias instituições, já especifica quem serão os novos professores do EM na modalidade Integral:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. (BRASIL, 2017, p. 02).

A gênese e o desenvolvimento da concepção de educação integral no Brasil estão inseridas, particularmente, na obra de Anísio Teixeira que propôs a ampliação das funções da escola, tomando para si tarefas que cabiam à família e a outras instituições. O autor deixa clara a importância da escola na formação e preparação de sujeitos aptos a viverem participativamente ativos na democracia, com a valorização cultural das suas raízes, explorando ao máximo suas potencialidades sociais e habilidades técnicas. Para ele,

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

A concepção de educação integral de Anísio Teixeira (1953) perpassa por toda sua obra e sua idealização de educação, tomando forma com acepções ao pragmatismo, na percepção da formação do sujeito pela ação do fazer, de que o homem se forma e desenvolve na ação. Seu entendimento de escola enraíza para as linhas de educação total do estudante, quando se prioriza, além dos conteúdos clássicos do currículo, a transmissão de valores morais e éticos, ensino de artes, cultura, hábitos de higiene e outros. O autor afirma, entretanto, que a escola primária se mostra enfraquecida e incapaz por apresentar seus conteúdos clássicos em uma modalidade de tempo parcial, e que, caso assumisse seu caráter integral, poderia haver tempo suficiente para explorar também as capacidades sociais do estudante, de modo que este possa se constituir como um agente de mudanças, convicto de suas escolhas e protagonista do seu próprio destino. Segundo ele,

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Nesse sentido, para além da questão escolar – dos repasses, investimentos em estruturas, substituição da formação docente pelo notório saber, devemos, também, considerar as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes. Aspectos, que foram completamente aniquiladas pela Lei 13.415 de 2017, logo em primeira instância, sem direito a quaisquer prerrogativas. Portanto, o marketing político do novo EM vem se sustentando em pregar um ensino igualitário, com uma base comum a todos os estudantes do país. Contudo, como pensar em um modelo feito para equalizar o ensino sem questionar a diferença? Como poderíamos garantir o direito à diferença e a manutenção da igualdade? Trata-se de um desafio que pode ser melhor explicitado por Canen (2010, p. 175-176):

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem as futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais. Cobra-se da educação e, mais especificamente do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos. [...] Pensar num cotidiano alternativo, que valorize a pluralidade cultural e contribua para a formação da cidadania multicultural passa a se impor.

A modalidade integral, comum a todos, deixa de ser um “cotidiano alternativo” para se transformar em um “cotidiano impositivo”. Estarão certamente excluídos os que desenvolvem, por consequência da extrema desigualdade socioeconômica, qualquer tipo de atividade – profissional ou não – no contra turno, que seguirão com baixa escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, sendo direcionadas para as ocupações mais simples do mundo do trabalho. Dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, mostram que, 42% dos adolescentes na faixa etária entre os 16 e 17 anos trabalham no Brasil. Desse total, 77,1% residem em habitações de renda per capita de até um salário mínimo por mês. Por isso, a atividade remunerada desses adolescentes se torna tão importante para a manutenção do núcleo familiar. De que adianta, entretanto, formular um sistema educacional direcionado, exclusivamente, para os que não trabalham, dada a realidade ora apresentada pelos números oficiais? A professora Girassol (2019) relata, em sua discussão, a realidade por ela vivenciada no seu cotidiano com relação à essa discussão:

Na minha opinião é complicado pras escolas, é mais uma dificuldade, as escolas tentam aplicar essa lei, no nosso caso do CETEP nós já estamos engatinhando esse

ano, fazendo esses ajustes com muitas dificuldades? Os alunos são de lugares diferentes, a questão de transporte implica, a questão de alimentação, que os alunos voltam pras suas casas para almoçar e retorna à escola, outros que são de povoados distantes, distritos, têm que arcar do seu bolso com almoço, que não se disponibiliza almoço para esses estudantes. Além disso o cansaço desses estudantes que não têm disponibilidade no turno oposto para estar disposto a fazer as atividades propostas, as atividades educativas propostas, e também a demanda da escola com relação aos funcionários, tudo aumenta para a escola, é mais uma demanda, e os recursos não são suficientes para atender essas necessidades. (PROF. GIRASSOL, WC, 2019).

Observa-se uma relação próxima da realidade apresentada na obra de Teixeira (1962) com a instituição pesquisada. O CEEP Felicidade atende alunos de classes menos privilegiadas, filhos de trabalhadores assalariados, lavradores e outros. Desta forma, a visão ampliada de Teixeira com relação à função da escola extrapola as costumeiras instruções passadas pelos pressupostos pedagógicos tradicionais, devendo a escola, em um período não mais parcial, oferecer o que por muitas vezes as famílias não conseguiriam propiciar:

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita. (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Esses ajustes no EM vinculados a outras reformas estruturais que o país tem sucumbido a favor do capital, sem efetiva força de resistência – reforma da previdência, a reforma da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o congelamento dos gastos públicos, a regulamentação da terceirização – são fatores que dificultam o enfrentamento da população trabalhadora que resiste à ação de forças conservadoras. Muito embora, apesar destas austeras medidas políticas e orçamentárias, tenha se proposto ampliar para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) os investimentos em educação nos próximos 10 anos. Para a implementação dessas mudanças, contraditoriamente, posto que não terão investimentos específicos para tal, os estados e municípios também deverão investir na formação de professores, reformulações ou revisões de materiais didáticos e modelos de avaliações a partir da nova BNCC, até 2020, tendo o ano corrente de 2018 como a fase de implementação.

Para enfrentar essas barreiras e avançar na construção de uma nova perspectiva formativa, com uma verdadeira concepção norteadora para todos os estudantes, independentemente da origem socioeconômica e de todas as outras diferenças que os concebem, precisamos enfim atuar no sentido de questionar tais contradições nestas reformas e neste modelo hegemônico proposto para o EM, afim de produzir movimentos reais e

efetivos que contribuirão para a melhoria deste nível de ensino. A professora Joana (2019) alerta para as possíveis falhas do novo formato da BNCC:

Se a BNCC ela está aí redimensionando o que já existia, onde está a falha? No F1 e F2, e não no ensino médio, já que ensino médio ele recebe alunos que supostamente são formados, e deveriam ser formados nos primeiros estágios, que é de primeiro ao quinto ano e do sexto ao nono ano, que são as bases para matemática e língua portuguesa. Então, os professores questionaram: é preciso fazer o resgate de alguns conceitos básicos em ortografia e as 4 operações? Aí vem o dilema, eu preciso dar conta de conteúdo do Ensino Médio, mas os meus alunos eles não dominam as quatro operações, eles não dominam o ler e o escrever básico. Esse redimensionamento ele está no ensino médio ou a BNCC precisa rever o que está posto no F1 e no F2, a maneira como está sendo conduzida, né, como está sendo colocada? (PROF. JOANA, WC, 2019).

No entanto, a nova BNCC foi homologada em 20/12/2017, e deve ser amplamente debatida e questionada pelos estados e municípios para a construção dos currículos locais, por se tratar de um referencial obrigatório para os currículos das redes estaduais, municipais e particulares do país. Portanto, eles devem, ao contrário da manipulação federal para a sua aprovação em caráter de urgência, incitar uma construção curricular coletiva, que contemple sua desconstrução. Segundo Derrida (2004), isso seria um movimento necessário para os inúmeros binarismos do conhecimento constituído nos currículos atuais, que contestem a concepção de sujeito racional e unitário na qual se embasa todo o empreendimento pedagógico.

Ao passo que se tenta avançar no reordenamento das propostas para a educação, sobretudo para o EM, percebe-se que esse emaranhado de Medidas Provisórias, Resoluções e Diretrizes sobre a LDB, BNCC e a Lei 13.415, juntamente com outros tantos arranjos políticos, se manifestam em uma desorganização caótica do sistema, com muitas possibilidades de conexões que ainda estão soltas, trazendo ao EM, também, outras tantas possibilidades de resistência, apesar da Lei. Nessa perspectiva esperançosa, no que se traduz aos avanços que algumas entidades têm buscado para a construção de um projeto de educação que atenda a todos, Morin (2002) indica que essa desorganização está unida à reorganização nos sistemas e nos seres vivos. Assim, todos os sistemas e seres estão sujeitos à crise, e em especial essa, que perpassa pelo Ensino Médio, pode ser traduzida por Morin (2002, p. 145) da seguinte forma:

A crise manifesta-se por transformações de diferenças em oposição, de complementaridades em antagonismos, e a desordem propaga-se no sistema em crise. Quanto mais rica é a complexidade organizacional, maior possibilidade, e portanto perigo de crise, existe, e maior é também a capacidade do sistema para vencer as suas crises, e até para tirar proveito delas para o seu desenvolvimento.

Vencer as crises e tirar proveito delas na tentativa de (re)organizar um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, construído de forma articulada e planejada pelas diferentes esferas do governo, refletiria certamente no sentido de superar a crise social e educacional do Ensino Médio. Precisaríamos, entretanto, refletir formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada e conectada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou outras formas.

Além disso, a gestão da educação precisa se proteger de influências externas, pois sabendo que as políticas educacionais têm perspectivas de resultados a médio-longo prazo, elas necessitam enfim de uma continuidade sustentável, não podendo ficar propensas a mudanças a cada novo governo que se institui. Devemos, também, repensar a universalização do acesso e da permanência no EM, em consonância com as possíveis propostas de atuação no mundo do trabalho, com vistas à formação de um estudante capaz de compreender sua função social, de exercer sua cidadania com ética, pensamento crítico e autonomia intelectual. Por meio das inúmeras conexões entre essas faculdades adquiridas, poderíamos idealizar um estudante resiliente às alternâncias estruturais do mundo do trabalho, preparado para compreender e relacionar teoria e prática das diferentes áreas do conhecimento, reconstruindo esses conhecimentos específicos em sua área de atuação profissional.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: SOBRE (PÓS) ESTRUTURAS E O MUNDO DO TRABALHO

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. (FONSECA, 1961, p. 68).

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. (GARCIA, 2000).

No ano de 1906, a educação para o trabalho passa a ser de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o que altera o traço assistencial da política da EPT para uma política de formação profissional e fomento às instituições públicas de ensino. Foram então formadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, que, se transformaram então nas Escolas Técnicas Federais e que, atualmente, constituem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 1909 as Escolas de Aprendizes foram então instituídas por meio do Decreto nº 7.566, para estimular a formação profissional junto às demandas do país em crescimento e expansão, sobretudo para as necessidades do sistema agrário-exportador. (CUNHA, 2005).

A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129: O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (GARCIA, 2000).

A professora Luana (2019) faz um rápido retrospecto das intenções primeiras da Educação Profissional no Brasil:

Na década de 50 lembra, daquela educação tecnicista né? Então ele tinha que estudar para trabalhar, ponto. Ainda não tínhamos essa, não estávamos no caminho da formação de uma consciência cidadã mesmo, de que eu preciso trabalhar, que mereço mais mesmo, um trabalho melhor, mereço uma formação melhor, e é direito meu ter isso. Não apenas que eu saia como técnico nisso ou técnico naquilo, mas que a formação técnica profissional que me é oferecida seja apenas um ponto de partida para que eu tenha condição de fazer minhas escolhas, minhas escolhas conscientes e que aquilo transforme. (PROF. LUANA, WC, 2019).

No ano de 1946 foi firmado um acordo entre o MEC e a Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), possibilitando recursos para um curso de capacitação de professores do ensino industrial, além de patrocínio para gestores de escolas técnicas industriais em cursos de administração nos Estados Unidos. Os anos seguintes foram marcados por um aprofundamento da produção industrial no país, e com isso, por meio da LDB nº 4.024/61, a dualidade do ensino se estabeleceu: os professores formados pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras atuavam no EM e os formados em cursos especiais de formação técnica atuavam no ensino técnico. A Reforma Universitária de 1968 garantiu que componentes de nível médio ou técnico seriam ministrados por profissionais com formação

superior, porém, o Decreto-Lei nº 464/69 flexibilizou essa garantia, afirmando que na ausência de profissionais habilitados a formação dos professores poderia ser feita por instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. (MENEZES E RIOS, 2015).

Saviani (2008) destaca que nessa primeira metade do século XX até o final da década de 1960, no momento em que o Brasil passava por essas grandes mudanças econômicas, sociais, e também por céleres processos de industrialização e urbanização, houve a necessidade de expansão dos sistemas de ensino para o atendimento dessas demandas de qualificação profissional. Com isso, a produção de Anísio Teixeira (1900-1971) ganha corpo nesse período, que desenvolveu um trabalho determinante para o desenvolvimento do país defendendo uma educação de qualidade para todos, e não como privilégio das elites dominantes. Anísio (1977) sofreu bastante resistência dessa classe dominadora dos bens e do poder, ao criticar severamente o sistema de ensino dualizado e direcionado no país e defender um modelo de educação integralizada para o estudante, com a formação de uma consciência e oportunidades de vida comum a todos.

No ano de 1970, por meio do parecer do Conselho Federal de Educação nº 214, foram criados os cursos emergenciais de formação de docentes leigos para a EPT, chamados de Esquema I e Esquema II. O Esquema I, conforme explicado por Pena (2014), tratava de uma complementação pedagógica para bacharéis, e no Esquema II, além do disposto no Esquema I, abrangia também uma complementação de conteúdos técnicos para docentes do EM. A formação pelos Esquemas I e II virou política pública, sendo considerada então como Licenciatura por toda a década de 1980.

Com a redemocratização do país, nos anos 1990, surgem disputas políticas em torno dos modelos de EPT criados no país, tendo em vista a nova Constituição Federal de 1998 e a possibilidade de uma nova LDB. Por um projeto implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso, o EM integrado à ETP foi extinto, sendo este último sendo ofertado somente nas modalidades subsequente (após a conclusão do EM) ou concomitante (oferecido junto ao EM, porém em instituições distintas). (MANFREDI, 2002).

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras

legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. (GARCIA, 2000).

A partir de 2002, na gestão do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, retoma-se a discussão da oferta e expansão da EPT, e são então implementadas medidas para estes fins, como o retorno do EM Integrado e a transformação, por meio da Lei nº 11.741/08, das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrícolas Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A professora Isabel (2019) cita um importante fragmento histórico que alavancou a EPT no país:

Nos primeiros mandatos do ex-presidente Lula, a Educação Profissional e Tecnológica foi colocada na vitrine né, onde aumentou bastante a oferta pública de vagas com a implantação dos Institutos Federais e dos programas de financiamento estudantil. Os alunos das classes populares foram os mais atendidos nestes programas, podendo receber uma formação profissional de qualidade. (PROF. ISABEL, WC, 2019).

Com o objetivo de disciplinar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e orientar instituições com relação ao planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais, foi instituído em 2008, com base na Portaria do MEC nº 870, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT). Este catálogo entra em vigência ainda no primeiro semestre de 2008, com uma proposta construída em regime de colaboração com os sistemas de ensino, instituições de EPT, ministérios e demais órgãos relacionados, e se destacou como um importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de Cursos Técnicos por todo o Brasil. (BRASIL, 2007a).

A Educação Profissional e Tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com os esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em andamento, e com a intensificação e diversificação das atividades de ensino visando a atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância. (BRASIL, 2007b).

Em 13 de setembro de 2013, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTM), embasadas pelo Decreto nº 5.154/04, retornando o extinto Ensino Médio Integrado. As diretrizes foram organizadas com o propósito de criação de uma estrutura curricular integrada, colocando em evidência a identidade do EMI ao superar a dualidade propedêutica x profissional e articulando as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (BRASIL, 2012).

Assim, essas rupturas epistemológicas deram vida ao pensamento contemporâneo com suas teorias pós-críticas, que fazem emergir temas como diferença, identidade, igualdade, diversidade entre outros, porém, percebemos que continua ainda viva na sociedade a presença do modelo curricular tradicional. Mesmo quando revestidas de mudanças, na prática, muitas vezes, elas representam, ainda, as perspectivas da Idade Moderna, com ênfase nos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem. De acordo com Silva (1999, p. 111):

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática.

Na educação profissional técnica de nível médio, na qual o conhecimento técnico-científico assume o protagonismo metodológico, tem-se a razão e habilidades do saber-fazer como princípios básicos. Para Oliveira (2016, p. 94):

O sistema educacional capitalista é regido por essa lógica subjetivista e caracterizado pela “diferenciação e especialização”, pela divisão do saber o de classes e por sua dependência ao processo de produção. A escola torna-se um instrumento de qualificação técnica para o mercado de trabalho em seus diferentes níveis de acordo com os interesses do capital. A escola capitalista assume um caráter individualista, técnico e unilateral separando a teoria da prática e a escola do trabalho.

As teorias curriculares abalizadas sob essa perspectiva tecnicista, com vistas a formar um trabalhador especializado, a desenvolver habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais, parecem ainda prevalecer nas estruturas fundantes da Educação de Nível Médio, sobretudo na Educação Profissional Técnica.

A professora Bárbara (2019), ao ouvir os recortes retirados das EM dos estudantes que participaram desta pesquisa, reitera as afirmações de Rummert (1995), que dizia ser unânime esta relação criada pelos estudantes entre a passagem pela escola, certificação e mundo do

trabalho, evidenciando, entretanto, que está enraizado na cultura discente o formato tecnicista de uma formação que prepara o estudante apenas para as exigências do trabalho:

O aluno traz que quem frequentou a educação profissional tem um diferencial, ele vê a positividade em ter o ensino médio agregado a educação profissional com esse conhecimento técnico. Ele traz que eles têm um vocabulário diferenciado, têm um discurso diferenciado, têm uma certa vantagem né, e isso é comum a gente ouvir na sala, eles dizem muito isso né, que quem está lá, até mesmo quando eram 04 anos, eles diziam que tinham esse diferencial, e também percebiam que até na oferta e na procura, que eles tinham uma vantagem a mais no mundo do trabalho. (PROF. BÁRBARA, WC, 2019).

O currículo da EPT está organizado sob a perspectiva da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) Lei 9.394/96, disposto na Seção IV – a da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e diretrizes recomendadas, com o enfoque em formação por competências profissionais construídas, a partir dos referenciais curriculares e dos perfis profissionais de conclusão, seguindo as orientações vigentes, que dispõem sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio. A formação com base em competências é um termo bastante utilizado em toda a base legal da EPT, tendo a sua popularização na promulgação da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010, que a define como: “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999b, p. 2). Em outra dinâmica, Morin (2002) define competência como a aptidão organizacional para condicionar ou determinar uma certa diversidade de ações, transformações e produções, não estando essa aptidão implicada necessariamente a atividades vinculadas ao mundo do trabalho.

Seguindo essa lógica de formação por competências, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 2012, apresenta em sua estratificação uma “política de sistematização e organização da oferta dos cursos técnicos” (BRASIL, 2012a). A Resolução CNE/CEB nº 06 de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no artigo 33, parágrafo 5º, que “as bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional [...] são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações”. Neste catálogo estão elencados a nomenclatura, carga horária, perfil descritivo dos cursos e componentes curriculares obrigatórios, que “possibilitam à instituição de ensino qualificar a oferta de seus cursos e ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho”.

Para o curso Técnico em Petróleo e Gás, por exemplo, inserido no Eixo Tecnológico Produção Industrial, o currículo deve ser formatado cumprindo-se a inclusão dos seguintes componentes obrigatórios: Processos industriais, materiais, máquinas e instalações da indústria do petróleo e gás; Técnicas de inspeção; Geologia; Extração do petróleo e gás; Análises laboratoriais de rocha e fluidos. Ainda assim, espera-se do Técnico em Petróleo e Gás, ao completar a carga horária teórica mínima de 1.200h mais 400h de estágio obrigatório, aptidões adquiridas que concebam o seguinte perfil profissional:

Opera e controla máquinas e equipamentos na produção de petróleo e gás natural. Auxilia e atua na programação, planejamento e execução da manutenção de máquinas e equipamentos. Determina propriedades e grandezas dimensionais de rochas, fluidos e materiais para a indústria do petróleo e gás natural. Auxilia no controle dos efeitos ambientais das operações efetuadas (BRASIL, 2012b, p. 126).

Percebe-se, nessa configuração de componentes, que os currículos existentes ainda trazem traços modernos, verticalizados, objetivos, realistas e disciplinares. As diferentes formas de valorização cultural, a supremacia do conhecimento científico ante os demais tipos de conhecimento, a exemplo do empirismo popular, os processos avaliativos e outras características tradicionalmente modernas refletem ainda nos pressupostos básicos da EPT. (SILVA, 1999).

Por outro lado, a Resolução CNE/CEB nº 06 de 2012 traz como princípios norteadores da EPT o “trabalho assumido como princípio educativo”, o que corrobora com o processo de educação intencional, prevendo as diversidades e o currículo como prática cultural. Desta forma, o processo educativo pode se desenvolver dentro da profissão, na qual a cultura profissional está imbricada dos aspectos sociais, como potencializadores de uma formação mais contextualizada. Na educação, por exemplo, Nóvoa traz argumentos que asseguram a importância da formação construída dentro da profissão:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 12).

Contudo, a compreensão mais recente de uma sociedade diversa, múltipla, fragmentada e descentrada, representada pelos movimentos Pós-Modernos, não é verificada em termos demandas do mundo do trabalho, mesmo se assumindo que a formação profissional deve ocorrer dentro da profissão. Em muitos casos, a necessidade da formação

acontece durante o desenvolvimento das atividades profissionais, de acordo com as demandas emergentes, em sintonia com os novos caminhos que vão sendo percorridos e descobertos. Para tanto, a professora Joana (2019) consegue retratar uma paisagem cotidiana enfrentada por muitos docentes, no que diz respeito a lecionar componentes divergentes da sua área de formação, e conseqüentemente, sente a necessidade de buscar essa complementação pedagógica dentro da profissão:

Algo que é importante lembrar, também, em relação à formação dos professores, que em algumas situações alguns acabam tendo que lecionar componentes que não são especificamente da sua área de formação, há uma preocupação no momento da distribuição de carga horária, em aquele professor ele ficar com o componente que se aproxime de alguma maneira do seu componente, que ele realmente se sinta apto a lecionar. Lembrando, também, que nós temos situações daqui de professores que sentiram necessidade de voltar a estudar, de procurar uma outra formação; temos o caso de uma professora que hoje ela já fez o curso de técnico em administração de empresas né, que ela é formada em letras vernáculas e tem também hoje a formação de técnico em administração de empresas. (PROF. JOANA, WC, 2019).

Essa complementação específica para os componentes técnicos é fundamental para auxiliar a potencializar a permanência do estudante na instituição, não desconsiderando, destarte, todo o aparato pedagógico planejado e pensado para este fim. Para que possamos obter um decalque desta situação, faz-se necessário que o êxito do estudante seja traduzido na conclusão do seu curso e a conseqüente habilitação profissional por advento dos Conselhos Profissionais. Porém, o decalque deste mapa não apresenta resultados satisfatórios para o Brasil. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), 30% dos jovens brasileiros com menos de 25 anos estão sem trabalho, um índice duas vezes superior à média mundial. Dessa forma, intenciona-se o trabalho como princípio educativo em um cenário com as maiores taxas de desemprego desde 1991. (OIT, 2017). O aluno Watt (2018) relata um pouco da sua experiência enquanto participante da Educação Profissional recém lançado ao mundo do trabalho:

O curso foi um curso muito bom; as disciplinas que eu tive, tirando Administração Financeira - que eu era uma catástrofe, eu era ruim com cálculos - foram disciplinas que eu não tive dificuldade. Acredito que é uma área que você... é a habilidade que você tem que saber para atender as pessoas, organizar os registros, essas coisas que são coisas simples de se fazer, mas acredito que o difícil mesmo é arranjar emprego. (WATT, EN, 2018).

Contrariamente, toda a preocupação na preparação do estudante profissional para compor as metafóricas engrenagens deste sistema, na lógica do pensamento moderno, reflete em sua não adaptação aos cursos, ou ao baixo aproveitamento, que diretamente irão aludir na não permanência escolar, dentre outros fatores sociais, institucionais e individuais que estão

implicados neste processo de educação. Essa necessidade de se preparar o estudante para o desenvolvimento das suas habilidades o remete a um ser que comporte exclusivamente trabalho, transformação, produção, e pode então ser concebido como uma máquina, como “seres-máquinas”. (MORIN, 2002). Nessa perspectiva, entendendo que a EPT foi construída para atender o setor de produção industrial e de serviços, podemos, em sentido contrário, desconstruir a ideia de produção:

A ideia de produção, tornada prisioneira da sua conotação tecno-econômica, tornou-se antinômica da ideia de criação. Ora é necessário restituir ao termo produção o seu sentido pleno e diverso. Produzir, que significa fundamentalmente, como acabamos de lembrar, conduzir ao ser ou a existência, pode significar alternada ou simultaneamente: causar, determinar, ser a origem de, engendrar, criar. (MORIN, 2002, p. 151).

Assim, esse movimento tecnicista da EPT, com a ideia de produção relacionada à fabricação industrial padronizada e repetitiva, poderia enraizar-se nas concepções de que essa mesma organização fabril é também responsável pela criação de uma diversidade de ações, processos, fenômenos e outros, que culmina no desenvolvimento da variedade, da transformação, da invenção e da novidade no universo. “As noções de práxis, trabalho, transformação, produção não são unicamente interdependentes na organização que as comporta: transformam-se também umas nas outras e produzem-se mutuamente [...]”. (MORIN, 2002). A escola técnica tal como está, remete-nos ainda aos modelos educacionais do início do século passado:

Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida educacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. (SILVA, 1999, p. 23).

Podemos, portanto, pensar na produção para além do sentido mecânico e industrial, mas também sob um olhar de produção de valores, de diversidade, de alteridade.

Nesse sentido, é oportuno neste momento avaliar, também, os processos de ensino e aprendizagem da EPT para situar seus desvios de finalidades no percurso com sua ênfase empirista e tecnicista. O empirismo liga o conhecimento à experimentação, e necessita que sua veracidade seja comprovada pela prática, pelo uso dos sentidos. (MACHADO, 2001). No CETEC, por exemplo, pelas análises quantitativas preliminares referentes à não permanência escolar, que surgiram como inquietação deste projeto, a grande maioria das desistências e reprovações estavam ligadas à não adaptação do discente ao curso. O estudante Faraday

(2019) aponta a desistência de estudantes que não se sentiram motivados ou influenciados à darem continuidade a seus estudos:

Eles poderiam envolver mais os alunos, incentivar mais, que talvez se estivesse influenciando mais os alunos, engajando mais mostrando aquela área que o aluno está estudando; talvez eles se incentivassem mais a dar continuidade, e muitos não teriam pensado em desistir, assim como muitos desistiram. A gente começou o curso com 25 alunos, terminamos com 13 alunos formados. (FARADAY, EN, 2019).

Se tentarmos compreender esse problema considerando o caráter empirista dos currículos desta modalidade, essa não adaptação e/ou reprovação poderiam ter vínculo com a falta de componentes que promoveriam a articulação de teoria e prática, via escola e trabalho, como espaço privilegiado de construção da identidade profissional, por exemplo, desde o início do curso, pela ausência desse estudo teórico-prático em espiral que tem o estágio curricular como etapa mais complexa dessa articulação, ou mesmo pela distância entre o contexto social/profissional do estudante e o que se tem praticado em sala de aula. Para a oferta do curso técnico em determinada região, é extremamente necessário que se faça um estudo desse contexto social e também de demanda, quando do planejamento do curso, antes mesmo do início das suas atividades. Essa distância mencionada entre o contexto social e profissional interfere diretamente na oferta de oportunidades de emprego, e pode levar à situações como a relatada pelo estudante Ampere (2018):

Meus colegas também, eu aposto que a maioria assim tem grande dificuldade de arrumar emprego, não saiu nenhum, realmente nenhum saiu preparado para exercer um cargo relacionado a administração, eu acho que ninguém tem capacidade de ser um administrador. O curso Administração, ele tem mais oportunidade, a área é bem abrangente e tal, mas não há emprego, não há vagas no mercado de trabalho, mesmo você sendo formado na área, mas não há vagas. (AMPERE, EN, 2018).

Contudo, como sabemos, a dimensão da experiência numa perspectiva empirista, estaria ligada à aprendizagem por repetição e condicionamentos e a desvinculação desses aspectos e instâncias citados.

Já pelas concepções de Piaget (1986), o conhecimento não deve ser buscado intervindo, diretamente, na sua aproximação com a experimentação nesses termos, mas sim amparado por um fenômeno de aprendizagem por equilíbrio, no qual a acomodação e a assimilação interacionista se daria na interação com outros sujeitos e objetos de conhecimento. Nessa perspectiva cognitivista, o problema da não assimilação, por exemplo, como “processo final”, estaria especialmente condicionada ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, aos próprios processos de ensinagem, por não promoveram a assimilação e,

portanto, a interação do estudante intencionalmente, via prática pedagógica, para uma aprendizagem contextual.

Essa aprendizagem subordinada ao desenvolvimento cognitivo de Piaget foi amplamente criticada por Vigostky (1991), que introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), traduzindo a aprendizagem como um estágio precedente ao desenvolvimento. Dessa assintonia entre desenvolvimento e aprendizagem decorre a Zona de Desenvolvimento Proximal, que é essencialmente uma “[...] área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz” (VIGOTSKY, 1991), ou seja, mesmo que haja intervenção, a assimilação não seria possível. Nesse sentido, a Educação Profissional Técnica de Médio, pelos resultados, estaria agindo na ZDP dos estudantes, uma vez que os seus conhecimentos prévios – o Nível Real de desenvolvimento – não estaria sendo considerado para fazê-los avançar nas suas aprendizagens e, como consequência, desenvolvimento cognitivo e intelectual. Ou seja, não está agindo na sua ZDP, que é onde a escola deve intervir.

Este estudo, entretanto, busca ampliar a compreensão dessa não assimilação dos conteúdos da EPT, conduzindo o olhar para as bases epistemológicas do seu currículo, propondo ações nos espaços escolares que questionem as relações entre ensino e aprendizagem, por exemplo, questionando-os a partir das opções teórico-filosóficas do currículo escolar, pela vertente praxiológica-formativa, como concepção da pesquisa em educação, como anteriormente mencionado. (GATTI, 2012).

De outro modo, podemos, também, transcender o formato desta contextualização pedagógica empirista e/ou construtivista ou sócio-interacionista, no sentido de deslocar as lógicas das preposições educacionais. Nesse contexto está ancorada uma nova corrente teórico-filosófica – o conexionismo – com novos padrões de organização entre informações altamente conectadas, que compõem uma rede de relações tecida por uma grande diversidade de significados. (MORIN, 2002).

Essa rede, ou teia de significados, parte do princípio que o conhecimento não tem centro, ou que o centro pode estar em toda a parte, o que implica afirmar a inexistência de um centro absoluto: os centros são instáveis. Dessa forma, para tratarmos de diversos conteúdos conectados, em cada componente ou em componentes transdisciplinares, não precisamos percorrer um mesmo caminho, pois não há um percurso lógico entre os nós, que se enlaçam

sem prioridades ou subordinações. (MACHADO, 2001). Coaduna com o conexionismo o conceito de “racionalidade aberta” proposta por Morin (2002), que discorre sobre a religação de saberes com a inclusão de conhecimentos de diferentes aspectos, incluindo os culturais, artísticos, religiosos e outros.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado, a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2002, p. 15).

Percebe-se a distância das teorias conexionistas com a escola em diversos níveis, sobretudo na construção dos currículos. A importância e a obrigatoriedade do componente curricular “Análises laboratoriais de rocha e fluidos” no curso Técnico em Petróleo e Gás, ante a outras áreas de conhecimentos, por exemplo, corrobora, não somente com a “racionalidade fechada” (Morin, 2002) como também com Feyerabend (1977), quem diz haver uma imposição do saber científico pelo Estado por meio do seu aparato escolar, que simplifica a educação científica e seus elementos, desligando-os do resto da História. Machado (2001) destaca a importância do estudo da História no processo de ensino, para que nas relações entre ensino e aprendizagem possam fluir o sentido das transformações do conhecimento, visto que na perspectiva conexionista os significados evoluem transformando-se, atualizando-se, rompendo-se. O conhecimento é, então, uma (des)construção contínua, tendo a historicidade dos conceitos uma importância fundamental, na compreensão de que eles são construções sociais e, portanto, datadas, contextuais.

Uma possível forma de conectarmos os componentes muito técnicos e os muito científicos, e assim aproximarmos desenvolvimento, ensino e aprendizagem, seria pensarmos em “organizar a diferença” curricular da EPT, de forma a estabelecer relações entre as partes diferentes, bem como entre as partes e o todo. (MORIN, 2002). Morin (2002) argumenta que o sentido dessa complementariedade organizacional pode-se instituir pelas interações, ligações com partes comuns, associações e combinações de “especializações funcionais” e por fim as “comunicações informacionais”, tidas como identidades em comum entre as partes. Por meio das relações multilaterais entre esses processos, a organização da diferença alcança o “desenvolvimento da especialização” para culminar no “desenvolvimento das competências”.

Dessa forma, podemos trilhar um caminho que busque uma metodologia pedagógica profissional que incorra na necessidade de se interagirem e se complementarem o mundo do

trabalho, as culturas, os saberes construídos, as relações sociais e outras conexões que se estabelecem nessa relação educação profissional – trabalho. De outro modo, estaríamos incorrendo na prática apontada por Santos (1997, p. 198) na obra “Pela Mão de Alice” que postula: “ Verifica-se um certo regresso ao generalismo, ainda que não concebido, não como saber universalista e desinteressado, próprio das elites, mas antes como formação não profissional para um desempenho pluriprofissionalizado”.

Ao assumirmos o trabalho como princípio educativo e a vivência da profissão como necessária à formação, (des)locamos a ciência do centro, tomando o conhecimento científico como parte da formação da humanidade, o que:

[...] implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um “nada” histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas. (RAMOS, 2005, p. 106).

Apesar das preocupações concernentes às práticas pedagógicas e construções curriculares, bem como no modelo tecnicista da EPT, devemos também pensar a formação do estudante para o trabalho, com vistas a formá-lo para o desenvolvimento das suas potencialidades para uma vida adulta e para o desenvolvimento social e humano.

A professora Luana (2019), reflete um pouco sobre a importância da formação do estudante não apenas para o trabalho:

[...] Aí já vem o lado da formação humanizada, a grande diferença é essa! Nós nos preocupamos em formar esse estudante para a vida, em prepará-lo para estar certo e convicto das suas escolhas, para ter liberdade de ser e fazer o que lhe fizer bem, para fazê-lo conviver em harmonia com a sociedade, exercendo sua função de cidadão. (PROF. LUANA, WC, 2019).

O estudante inserido em um ambiente educacional que reflete o ambiente profissional, é ao mesmo tempo formado e transformado:

[...] a organização transforma uma diversidade separada numa forma global. Cria um contínuo – o todo inter-relacionado – onde havia o descontínuo; opera, de facto, uma mudança de forma: forma (um todo) a partir da transformação (dos elementos). Trata-se realmente de morfogênese: a organização dá forma, no espaço, no tempo, a uma realidade nova. (MORIN, 2002, p. 125-126).

Dessa maneira, entende-se que a relação permanente existente entre a educação e o mundo do trabalho não pode ser reduzida a um mero processo mecânico, e sim de

transformação, podendo ser construída com e apesar da natureza dos processos históricos de avanços, rompimentos, recuos e conflitos. Compreender, pois, essa relação rizomática das relações sociais, culturais, educacionais, curriculares, requer considerar, em um emaranhado de subjetividades provisórias das identidades dos seres que as compõem, se traduz em um importante aspecto a ser considerado por esta pesquisa.

2.3 REPENSANDO IDENTIDADES

Iniciemos esta parte do trabalho com uma reflexão acerca dos atuais questionamentos de alguns pesquisadores sobre a epistemologia da ciência da Educação, que vêm buscando delimitar um espaço próprio para seus conceitos em meio às outras áreas do conhecimento. Internacionalmente, há um caloroso debate sobre os termos utilizados para qualificar os estudos do campo da educação, tais como pedagogia, ciências da educação, ciências do ensino, didática e outros, o que, por muitas vezes, acaba por confundir e dificultar a delimitação dos domínios e articulações com outros campos de conhecimento. (GATTI, 2012). Essa definição de posicionamento e identidade do campo da educação ajudaria a fortalecê-lo no confronto com outros campos e trazer seu protagonismo no campo das ciências sociais e humanas. Percebe-se então que mesmo na grande área da Educação prevalece a problemática da sua identidade, tornando difícil neste cenário assumir epistemologicamente um eixo identitário. (GATTI, 2012).

A identidade, em termos holísticos, é um complexo campo de compreensão, e seu entendimento se alterna entre várias teorias que a sustentam. De que forma as diferentes culturas estão imbricadas neste processo de constituição da identidade? Como foi construída (ou desconstruída) nossa identidade? Como a identidade do estudante do EM, sobretudo o estudante do EPT, interfere em suas escolhas acadêmicas e profissionais?

Na premissa de conectar as culturas com o processo identitário, Morin (2002, p.64) discorre que “A cultura constitui a herança social do ser humano: as culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específico”. Ele também sugere que tenhamos o conhecimento complexo como base para que busquemos a compreensão do humano e da humanidade. Reafirmando o conhecimento complexo, integrado, o físico Schrödinger (1945) assegura que:

O conhecimento isolado obtido por um grupo de especialistas num campo restrito não tem em si mesmo qualquer espécie de valor. Só tem valor no sistema teórico que

o integra no conhecimento restante, e apenas na medida em que contribui realmente, nesta síntese, para responder à questão: Quem somos nós?

Destarte, Silva (1999) afirma que a atual concepção do sujeito – autônomo, racional, centrado, unitário – não passa de uma construção histórica particular formada para ser a base de todo o empreendimento pedagógico e curricular. Nesse sentido, os novos conceitos de mundo o concebem como um todo integrado e implicado como uma rede de relações, profundamente distante da definição conservadora de uma junção de partes articuladas e complementares – uma estrutura mecânica.

Avançando nessa perspectiva, Capra (1997) parte da análise de Kuhn de “paradigma científico” para apresentar o novo “paradigma social”. Este é então definido como “uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhadas por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza”. Essas modificações na nova visão da realidade enfrentam, entretanto, obstáculos para se firmarem como ideais fundantes das instituições:

O paradigma que está agora retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante as quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão do universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico [...] todas essas suposições têm sido decisivamente desafiadas por eventos recentes. E, na verdade, está ocorrendo, na atualidade, uma revisão radical dessas suposições. (CAPRA, 1997, p.25).

Dessa forma, alguns acontecimentos da sociedade contemporânea sistematizaram essas mudanças de paradigmas e colocaram os conceitos de identidade do sujeito no cerne da discussão. Hall (1997) apresenta o conceito de Identidades Culturais como sendo aspectos do nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e outras. Portanto, seria imprescindível interpretar a crise do EM, considerando que a identidade está em processo permanente de (des)construção. Contudo, esse é um enorme desafio, pois a própria ciência social contemporânea ainda se divide com relação aos conceitos de identidade.

Segundo Hall (1997, p. 09),

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão

também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios de sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável, é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.

Desse modo, esses sujeitos modernos estão em crise, pois, contemporaneamente, apresentam-se descentrados do seu próprio eixo de pertencimento e se inclinam a aspirar novos horizontes pautados no dinamismo, nas mudanças de percepções e na celeridade do mundo integrado. As ditas verdades são provisórias, e as tentativas de compreensão da sociedade começam a percorrer caminhos do conhecimento antes desprezados pelas correntes positivistas, críticas e modernas. As práticas, os saberes do povo e a diversidade das culturas começam a ganhar cada vez mais espaço na comunidade científica, a qual começa a superar as formas dualistas antes tomadas como assertivas: sujeito x objeto, natureza x cultura, subjetivo x objetivo, etc. Para Boaventura Santos (1977), o conhecimento científico não é mais tido como verdade absoluta, pois se faz necessário dialogar com outras formas de conhecimento:

O conhecimento científico dialoga com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas [...]. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nessa forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo [...]. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal, na medida em que se converte em senso comum. (SOUZA SANTOS, 1997, p.55-57).

Essa pluralidade de conhecimentos e, conseqüentemente, de identidades, promove novas formas de relacionamento. A crítica de Morin (2012) incide diretamente no paradigma da fragmentação dos saberes na ciência moderna: conhecimento científico x conhecimento empírico, além de natureza x cultura. Na tentativa de superar essa separação dos saberes reconhecidos pela comunidade científica e os saberes do povo, Morin (2012, p. 46) propõe que “o que se deve buscar não é a acumulação, mas uma maior organização do saber. O que se quer é organizar, é ligar as partes ao todo e o todo às partes, fatos e contextos, contextos e fatos. Para isso é necessário desenvolver a capacidade geral da mente humana”.

O processo de inserção da pedagogia na sociedade e suas transformações era o objeto de análise das teorias crítico-reprodutivas, que denotava uma falta de enraizamento histórico e uma apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições se contrapondo à corrente reprodutivista enraizada na sociedade. (SAVIANI, 2008).

Já no estudo dos novos sujeitos na educação, Oliveira e Tomazetti (2010) descrevem novas formas de inserção dos jovens e adolescentes contemporâneos nas paisagens sociais, bem diferentes das relações modernas, nas quais “laços familiares duradouros, vínculos empregatícios estáveis e ideais coletivos fortemente convergentes apresentavam-se como um terreno sólido para a sedimentação das narrativas individuais”. Essa confirmação dos autores foi também diagnosticada por Bauman (2005), que insere no cenário o conceito de liberdade da identidade, com cada indivíduo incorporando as suas aspirações particulares para a construção de sua identidade, em detrimento às arcaicas imposições do Estado:

As principais razões de as identidades serem estritamente definidas e desprovidas de ambiguidade (tão bem definidas e inequívocas quanto a soberania territorial do Estado), e de manterem o mesmo formato reconhecível ao longo do tempo, desapareceram ou perderam muito do poder constrangedor que um dia tiveram. As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas. (BAUMAN, 2005, p. 35).

As novas configurações de relação na escola estão por sua vez afetadas por essas alterações subjetivas das identidades dos estudantes e, por consequência, dos professores, que estão a todo o tempo sendo exigidos a reinventar as formas de ensinar. Os docentes, em muitas situações, precisam se adaptar às condições do ambiente para tentarem garantir ao estudante uma formação de qualidade, conforme observado pela professora Maria (2019) ao relatar a importância das experiências práticas inseridas nas propostas pedagógicas da escola:

Então, daí a importância do desdobramento do papel de cada professor, ainda que não pertença tecnicamente àquele componente curricular, mas de se desdobrar em dez pra fazer um esforço para que essa parceria professor-aluno, que é quase assim de mãos dadas mesmo. A gente vai caminhar pra gente fazer o melhor e você vai fazer a sua parte pra gente também fazer o melhor. E quando essas atividades práticas – como a feira de ciências – isso é quase uma realização para nós professores né, de que as coisas podem, devem e precisam acontecer de forma prática. Todo o arcabouço teórico que ele se debruçou, que ele falou, que ele conversou, isso se revela em uma feira de ciências. (PROF. MARIA, WC, 2019).

Para essas mudanças permanentes de cenários e de relações, Maffesoli (2001, p.118) traz uma configuração “nômade” para novas paisagens subjetivas:

A figura emblemática do momento [o nomadismo] leva a uma identidade em movimento, uma identidade frágil, uma identidade que não é mais, como foi o caso na modernidade, o único fundamento sólido da existência individual e social. A vida errante é uma vida de identidades múltiplas e às vezes contraditórias. Identidades plurais podendo conviver seja ao mesmo tempo seja, ao contrário, sucessivamente.

Almeida e Tracy (2003) dialogam com um conceito de “identidades assumidas”, por estas se tornarem provisórias e descartáveis, à medida em que aparecem e desaparecem com a

mesma velocidade dos comerciais que trazem novidades tecnológicas, de moda ou comportamentais. Assim, abandonar e assumir novas corporificações se apresenta como uma contingência, visto que aquele indivíduo possuidor de uma identidade fixa e inalterável é continuamente alterada.

Falamos, entretanto, de um estudante com múltiplas identidades – nômades e descartáveis – que vem, substancialmente, substituído a sociedade da escrita pela sociedade da informação, orientado pela convergência dos sistemas de comunicação, tecnologias da informação e crescimento das redes integradas. (STRAUBHAAR e LAROSE, 2004). Torna-se, nesse sentido, nítida a mudança da dinâmica nas relações que envolvem informações, partindo do meio físico para o meio virtual. Essa nova forma de organização social nos encaminha a um novo conceito de morfologia social:

Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. [...] Eu afirmaria que essa lógica de redes gera uma determinação social em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder. A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social. (CASTELLS, 1999, p. 565).

Esse deslocamento na forma de entender o estudante, as novas formas de pensar, viver e habitar o mundo, dentre outras situações contemporâneas emergentes, despertaram a necessidade nas ciências da Educação de compreender a influência do currículo nas relações sociais, sobretudo no processo de construção identitária. Sob a perspectiva dos Estudos Culturais, essa preocupação gira em torno dos tipos de formação dos estudantes que se pretende construir por meio dos processos educativos. Assim, sendo a identidade entendida como uma construção histórica, os Estudos Culturais se instigam em compreender por quais processos, circunstâncias e propósitos ela é formada. Pela vertente curricular, buscam identificar de que forma as normativas, documentos e programas elaborados pelas instituições que oficialmente são responsáveis pela educação do País definem a regulação do estudante e interferem na formação da sua identidade. (COSTA, WORTMANN & BONIN, 2016).

Tendo a natureza desta pesquisa uma perspectiva questionadora das políticas, Programas e ações governamentais que implicam nas construções curriculares e, sobretudo, nas identidades dos estudantes, podemos apontar nas normativas que fundamentam a EPT tais

situações. Temos por exemplo a Resolução do CEE, nº 15/2001, que fixa normas complementares para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico na Bahia, trazendo em suas determinações a obrigatoriedade das escolas técnicas deterem para o seu funcionamento um “centro de documentação ou biblioteca, com indicações sobre sua área física, organização, acervo físico de livros e periódicos especializados”. (CEE, RES 015/2001, p. 16).

Atualmente, a maioria dos jornais e livros migraram para o formato digital, com este último superando as mídias tradicionais e se aproximando mais da sociedade contemporânea, pela facilidade de acesso e empoderamento de novos recursos como sons, vídeos, links, atualizações automáticas, imagens dinâmicas e outros dispositivos. A nova sociedade da informação, interferindo diretamente nas conexões das novas identidades dos estudantes contemporâneos, tenciona o modelo do estudante tradicional vinculado ao espaço escolar, fazendo suas atividades complementares na biblioteca física. Podemos observar a crítica do aluno Volts (2018), quando aponta a Gincana de Leitura, com sua proposta de aproximadamente seis meses, como uma experiência não tanto construtiva para a formação desta nova identidade estudantil:

Tiveram coisas que também eu não absorvia, tipo teve uma gincana de leitura que atrapalhou muito ao decorrer do meu último ano; que por ser o último ano, eu acho que devia frisar assuntos só sobre administração, e a gincana de leitura tomou a metade do ano. Eu acho que a gincana de leitura lá no Felicidade devia ser apenas do segundo pro terceiro ano, para o 4º ano ser só do estudo para o curso mesmo de Administração ou de outro curso. (VOLTS, WC, 2018).

Essas contradições colocam em questão a real necessidade deste espaço presente no contexto escolar, com acervos que se rapidamente se desatualizam – ao passo que as ditas verdades vêm sendo desconstruídas – e pouco atrativos aos novos estudantes, em detrimento às tecnologias associadas aos conteúdos digitais. Porém, percebe-se a dificuldade das instituições públicas em montarem e manterem adequadamente estes espaços. O aluno Faraday (2019), em suas narrativas, conta que iniciou o Ensino Médio fazendo o curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, mas algumas situações, principalmente a falta de um laboratório de informática no CEEP Felicidade, o fizeram migrar para o curso de Administração:

O curso foi um pouco complicado porque a gente não tinha um laboratório específico, então a gente iniciou sem um laboratório de informática, sem nenhum computador. A gente tava usando o laboratório em outros lugares, e isso foi dificultando o curso. (FARADAY, EN, 2019).

Essa nova dinâmica da sociedade trouxe, também, uma nova forma de comunicação, que nos insere em um cenário com notícias globais atualizadas, de todos os tipos e de todas as formas. Os atrativos da era digital, com um universo infindável de informações, com novas e variadas possibilidades de interação entre os estudantes, com novas linguagens, nos instigam a repensar as formas de relação entre estudantes e professores em sala de aula. A saber,

[...] postulamos uma educação que saiba fornecer os elementos de sentido necessários para que se efetive, de fato, uma formação para a leitura das novas gramáticas que têm constituído os cenários juvenis, regidos pela fragmentação, velocidade, interatividade, fluxo constante de informações, rapidez de acesso a fontes de pesquisa, riqueza de imagens e sons, bem como por um intenso nomadismo entre os diversos meios disponíveis de comunicação – ou seja, o uso da linguagem se pluraliza e habita diferentes códigos simultaneamente ou em alternâncias breves e recorrentes. (OLIVEIRA E TOMAZETTI, 2010, p. 132).

Diante deste contexto de diversidade de identidades, sendo estas nômades, provisórias ou descartáveis, tentaremos interpretar a formação em nível médio, bem como a formação profissional técnica, a partir das configurações subjetivas dos estudantes e dos professores do EM nessa nova sociedade da informação que também passa por céleres transformações. Não nos limitando somente a compreender a cronologia da legislação que rege o EM, tentaremos também nos aproximar do entendimento da forma como os professores da escola pesquisada têm se aproximado do universo dos seus discentes, e de que forma, diante dessa diversidade subjetiva, têm se trabalhado a construção do conhecimento. Nesse novo ambiente da informação que se configura na contemporaneidade, pretendemos buscar as devolutivas para esses e outros questionamentos no decorrer da fase exploratória desta pesquisa.

3 TRILHANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

Cantares

*Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar*

*Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar*

*Caminhante não há caminho
senão há marcas no mar...*

(Antônio Machado, 1964, estrofes IV-V)

A referência à sutileza do poeta Antônio Machado nos remete a possibilidade de pensar que, na existência de um método, este só poderá nascer durante a pesquisa, e no final poderá ser identificado ou até mesmo formalizar-se. “Nunca se há de voltar a pisar” nos expede a ideia de que não há retorno, não existe volta ao início do caminho; este, uma vez percorrido, nunca terá mais o mesmo início. O caminho, sendo uma trajetória em espiral, nos revela o quão distante está o início do presente. Dessa forma, não cabe ao método uma característica programada, sequencial, e segundo Morin (2003), faz-se necessária nesta caminhada a presença de um sujeito pensante e estrategista. Para ele,

O método é obra de um ser inteligente que ensaia estratégias para responder às incertezas. Nesse sentido, reduzir o método a programa é acreditar que existe uma forma a priori para eliminar a incerteza. Método é, portanto, aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem. É aquilo que nos permite conhecer o conhecimento. [...] O método é o que ensina a aprender. É uma viagem que não se inicia com um método; inicia-se com a busca do método. (MORIN, 2003, p. 29).

Muito embora possamos, antecipadamente, iniciar uma busca do percurso metodológico, este poderá alterar-se durante o percurso, nos momentos de aproximação e inserção no lócus de pesquisa, de interação com seus participantes. O método se traduz em uma estratégia de um pesquisador que, apesar de entendê-lo como itinerante, pode arquitetá-lo, prevendo sua revisão em função das dialógicas entre a estratégia e o próprio caminhar;

logo, o *método aprende*. (MORIN, 2003). Portanto, as descobertas fizeram parte de uma construção coletiva que, no entanto, nos levaram a conclusões suscetíveis de erros e acertos, mas nunca a verdades absolutas. A descoberta de que a verdade não é inalterável é, para Morin (2003, p.27), uma das mais belas descobertas da humanidade: “[...] os caminhos da verdade passam pelo ensaio e pelo erro; a busca da verdade só pode ser feita através do vagar e da itinerância; a itinerância implica que é um erro buscar a verdade sem buscar o erro”. No caminho errante, ao depararmos com a desordem, acasos e incertezas, incorrerão decisões, assertivas ou não, que, como em quaisquer processos de aprendizagem, nos conduzirão à experiência. Não podemos antecipar o método da experiência, pois ele surge durante a experiência, bem como se apresenta no final. (MORIN, 2003).

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Pensar o percurso metodológico nos remete ao questionamento de como, por que e para que se deve fazer a pesquisa. Nossa história de vida nos conduz a um direcionamento particular do caminho metodológico que pode, também, ser escolhido por outros pesquisadores que certamente levarão a diferentes anseios para justificar essa viagem. As abordagens, os roteiros, a coleta e o tratamento das informações, dentre outros, são aspectos que estão intimamente conectados ao pesquisador, detentor das suas próprias ideais, valores, tradições, experiências e seu olhar para a realidade pesquisada. Creswell (2007) afirma que “o eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador”. Sendo assim, a metodologia da pesquisa está, segundo Ivenicki (2016, p. 1-2),

Estreitamente ligada aos objetivos do pesquisador e às formas pelas quais pensa sobre a realidade, sobre seu papel no interior da mesma. Está fortemente vinculada às escolhas do pesquisador, em termos dos autores com que irá trabalhar, do foco que irá escolher e de seu posicionamento em face dos problemas da realidade social, cultural e educacional mais ampla.

A pesquisa qualitativa, como um tecido intricado composto de minúsculos fios, diversas cores, diferentes materiais e texturas, é sustentada por seus pressupostos gerais e estruturas interpretativas. Sendo assim, faz-se necessário que o pesquisador escolha cuidadosamente seus dispositivos de coleta para tecer com sabedoria essa trama rigorosa e demorada. (CRESWELL, 2014). A investigação qualitativa com sua natureza emergente e em constante mutação, como um caminhante que permite se modificar ao percorrer um novo caminho, ao ser imbuído pelas novas paisagens e novos sons, se traduz como,

Uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN E LINCOLN, 2011, p. 3).

Uma das importantes características da pesquisa qualitativa a ser considerada para este estudo é a de se constituir como um processo emergente. Isso significa que não se pode ter um plano prescrito rigorosamente para todas as fases, pois este pode se modificar à medida em que os pesquisadores vão se aproximando do campo e iniciam a coleta de informações. Essa aproximação e a interação entre os participantes começa a desencadear no sistema novas características, novas propriedades imprevisíveis que vão emergindo em razão das novas formas de organização que vão surgindo. Odum (1988, p. 4) traz o conceito de “emergência de propriedades”, propondo que “novas propriedades emergem porque os componentes interagem e não porque a natureza básica dos componentes seja alterada”. Entretanto, Levins & Lewontin (1985) complementam Odum, apontando que as interações entre as partes implicarão em novas propriedades, e juntas, elas conferem ao todo novas propriedades, que serão assim refletidas em mudanças nas partes.

Assim, entendemos que este tecido qualitativo, diverso e imprevisível, deve ser tramado de forma interpretativa, com vistas aos objetivos que aqui se seguem:

- interpretar a formação em Nível Médio diante dos desafios do mundo do trabalho e, especificamente, do processo de formação Profissional Técnica de Nível Médio a partir das contribuições dos participantes dessa investigação;
- compreender a crise contemporânea do Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio no cenário da Educação Profissional em uma escola estadual do município de Jacobina-BA;

A proposta de metodologia ora pensada para este estudo, firma-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, como apresentada, pois se interessa pela compreensão de elementos que serão gerados a partir da percepção dos participantes (estudantes egressos do curso e professores da escola). Concomitantemente, deslancha uma relação, intimamente, conectada entre todos, que se assumem como possuidores de voz ativa e efetiva na implicação do projeto, ao passo que compreendem a importância colaborativa deste para a transformação

social, ou seja, as informações serão coletadas da maneira como constroem e atribuem significados para os processos, acerca de questões que motivam determinado grupo, com determinado comportamento, opiniões e expectativas.

Nessas circunstâncias, não podemos identificar, sozinhos, os problemas a serem investigados, mas devemos chegar a uma decisão após consultar as bases ou grupos interessados, que nos darão pistas para esta crise da EPT que, antecipadamente, anunciamos, por meio dos achados desta pesquisa. Esta prática nos remete à necessidade de imersão no lócus de pesquisa, com uma participação efetiva de todos no processo de produção de conhecimento. Para a compreensão destas informações produzidas pelos participantes, utilizaremos dois princípios do pensamento complexo de Morin (2003). O primeiro se traduz no *princípio sistêmico*, que permite religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa, já sabendo que, se o todo é maior que a soma das partes, surgirão fenômenos qualitativamente novos: as emergências. O segundo princípio é o *hologramático*, que indica que, como num holograma, não só as propriedades das partes estão no todo, mas também as propriedades do todo está na parte, uma vez que estão intimamente conectados.

Partindo desses princípios, este estudo busca, de forma mais ampliada, a compreensão da crise contemporânea do Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio em uma escola pública, tendo por perspectiva a intervenção nesta realidade. A investigação que ora se propõe não se distancia da compreensão de percorrer o caminho metodológico da Pesquisa Participante, tendo em vista a ideia de estar pautando-se em ações educativas, representadas a partir da valorização das informações que serão geradas pelos olhares conjuntos dos seus colaboradores.

A Pesquisa Participante, uma (des)construção reflexiva, crítica e transformadora da realidade social, se traduz em uma das principais vertentes da pesquisa-formação. Essa prática formativa dentro do contexto estudado anuncia sua intencionalidade em atuar para modificar a realidade a partir da colaboração dos participantes, de modo que estes consigam a partir deste processo participativo-formativo-implicado-engajado alterá-la e promover a continuidade desta transformação. Assim, os próprios estudantes egressos e professores deste espaço ora pesquisado serão conduzidos a promoverem saberes a partir das suas vivências em seus respectivos espaços de estudo e trabalho. (LONGAREZI & SILVA, 2013). Essa prática formativa contextualizada e transformadora é anunciada também nos objetivos gerais do

MPED, que abrangem, dentre outras questões, da qualificação de profissionais para a intervenção pedagógica em distintas realidades pedagógicas.

Dessa forma, este estudo qualitativo, diretamente ligado à lógica da pesquisa-formação participante (LONGAREZI & SILVA, 2013), inserido em um contexto colaborativo, pretende ser tecido coletivamente com os participantes da pesquisa, avançando, progressivamente, a partir da intervenção, que visa a construção de um Documento Referencial. A intenção desse documento é propor orientações contextualizadas, a partir da problematização dos resultados deste processo investigativo. A intervenção, que prevê a sua elaboração pretende contribuir com mudanças contextuais das instituições de ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de Jacobina, especialmente a do campo da investigação.

Previendo os caminhos incertos e indeterminados que iremos percorrer, e imbuídos na perspectiva da desconstrução das ditas verdades postas no cenário educacional, esta pesquisa destaca a importância da compreensão dos elementos que serão gerados a partir das contribuições dos participantes, o que lhes atribui uma posição importante neste estudo, com suas narrativas utilizadas como principais dispositivos de coleta de informações. Machado (2011), destaca a importância da valorização dos sujeitos na condução das suas histórias, levando em consideração suas linguagens, representações e origens. As palavras, entretanto, não teriam sentido algum dentro da pesquisa, sem elevar o protagonismo a esse narrador que as proclama.

Assim, aproximando a desconstrução das verdades, as incertezas e os deslocamentos no conceito e na valorização da cultura pela intenção desta pesquisa participante, este estudo pede, como natureza investigativa, ao propor confrontar a realidade pesquisada com as Diretrizes do Novo Ensino Médio, uma imersão nos Estudos Culturais das políticas públicas do EM. Nesse sentido, assume uma perspectiva das teorias de currículo pós-críticas e suas contribuições político-pedagógicas, de forma a auxiliar a compreensão deste objetivo, uma vez que valoriza as práticas de representação como linguagem e discursos. (HALL, 1997). Emerge pelos Estudos Culturais o entendimento de que estes se apresentam como formações instáveis, que compreendem uma diversidade de trajetórias e caminhos, abrindo espaço para conexões, desconexões e reconexões com outros saberes, o que corrobora com a natureza aqui tramada. Disso resulta a orientação desta pesquisa em se envolver em problemas que afetam os grupos sociais, em detrimento a teorizações ou verdades definidas a priori. (COSTA, WORTMANN & BONIN, 2016).

Ainda assim, tendo compreendido as perspectivas metodológicas anunciadas para este estudo, e delineado estrategicamente os desvios dos percursos que tomamos, mesmo tendo planejado as regras desta caminhada, procurando a aproximação com os dispositivos de coleta de informações que melhor orientariam a condução desta viagem.

3.2 ENTRELACANDO OBJETIVOS À (DES)CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

O método como caminho, como foi seguido, é um método que se modifica ao caminhar. A insistência no enlace dos versos de Antônio Machado (1964) nos remete a uma percepção de que ao trilharmos quaisquer caminhos produziremos alterações neste e em nós mesmos, e, conseqüentemente, seguiremos modificados. Morin (2003) destaca que quando retornamos ao início da travessia estamos revelando o quanto esse início se encontra distante do presente. Sendo esta travessia uma trajetória espiral, passaremos por mesmos pontos em diferentes dimensões em uma perspectiva retroativa, porém, ascendendo uma combinação entre presente e passado. Desse movimento espiralizado fluirá a pré-compreensão e a compreensão metodológica, em uma progressão do conhecimento. (DOURADO, 2013).

Nesta etapa, o planejamento da fase exploratória da pesquisa realizada, se caracterizou como a imersão do pesquisador no lócus de investigação e da aproximação com os participantes. Tais formas de aproximação poderiam ter sido feitas trilhando diversos caminhos, dada a diversidade de dispositivos de coleta de informações que dispõe a pesquisa qualitativa, e foi escolhida para tal a Entrevista Narrativa (EN), como forma de interpretar o primeiro objetivo desta pesquisa: a formação em Nível Médio e o processo de formação Profissional Técnica de Nível Médio.

As narrativas se tornaram um método muito utilizado nas pesquisas em ciências sociais, devido a ascendente constatação da importância da ação das histórias contadas como contornos da vida, onde surgem acontecimentos que dão sentido a perspectivas particulares de grupos e comunidades compreendidos em um contexto mais ampliado. As narrações são ricos dispositivos autogeradores de informações, pois se referem a experiências pessoais detalhadas de ações em um determinado contexto, se instituindo nas dimensões cronológica, como uma sequência de episódios, e na não cronológica, que implica na (des)construção de um todo – ou enredo – a partir de uma rede conectada a sucessivos acontecimentos. Por meio dele as pequenas partes das histórias dentro de uma história maior vão adquirindo significado na

narrativa, e desta forma, podemos ligá-las tanto no tempo quanto no sentido. (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002).

Esse dispositivo nos auxiliou, após ouvir as narrativas dos estudantes egressos desta modalidade na oferta integrada, a entender seus pensamentos, conhecimentos, desejos, intenções e a coletar informações valiosas para nosso estudo. A opção pelo tipo de oferta integrada se deu pela intenção desta pesquisa de confrontar a realidade pesquisada com as Diretrizes do Novo Ensino Médio, uma vez que a premissa principal desta lei é a implantação de uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

As EN foram construídas no CEEP Felicidade com 08 estudantes egressos do ano de 2017 do curso Técnico Profissionalizante de Nível Médio em Administração, modalidade de ensino presencial, com tipo de oferta integrada. Para a escolha dos estudantes a serem entrevistados não foi feita nenhuma análise antecipada, nenhuma seleção com base em requisitos formais pré-determinados. A voluntariedade dos estudantes e o entendimento que deveriam estes ser egressos, em um tempo não muito distante da formação em nível médio, foram os únicos critérios estabelecidos, pois entendemos que estes estudantes já estão ou estão próximos de estarem inseridos no mundo do trabalho, o que nos ajudará na compreensão dos objetivos desta pesquisa.

A primeira aproximação com os estudantes egressos do curso técnico profissionalizante de nível médio em Administração foi por intermédio da Secretária Acadêmica do CETEC, que se voluntariou para a participação na pesquisa. Dessa forma, ela criou um grupo de *WhatsApp* com seus colegas de curso, repassando o convite aos demais. Dos 27 integrantes deste grupo, 12 confirmaram a participação na pesquisa, mas apenas 08 se apresentaram nas datas e locais combinados para a realização das entrevistas. As EN foram realizadas utilizando-se gravador profissional e integralmente transcritas após a análise cuidadosa dos áudios. Os codinomes dos entrevistados, utilizados para preservarem as identidades dos estudantes, foram escolhidos pelo pesquisador, utilizando-se para cada um uma unidade relacionada a uma medida de grandezas físicas elétricas, em referência à importância que esse campo de conhecimento reserva em suas memórias de vida pessoal e profissional.

Tabela 3 - Demonstrativo dos Entrevistados

Codiname	Data da Entrevista	Duração da Entrevista
Watt	11/11/2018	14'35''
Volt	18/11/2018	10'45''
Ampere	10/12/2018	8'45''
Ohm	13/12/2018	11'34''
Faraday	13/12/2018	9'56''
Coulomb	08/01/2019	15'30''
Lumen	08/01/2019	12'43''
Tesla	11/01/2019	13'14''

Fonte: Pesquisa 2019

Sendo assim, as EN foram estruturadas em 4 momentos distintos e continuados. O primeiro momento consistiu na preparação para o seu início e na demonstração da intenção do pesquisador. Foi solicitada ao entrevistado (a) permissão para gravar a entrevista, bem como foi entregue a Carta de Sessão (Apêndice A) para a confirmação formal de sua anuência, além de explicado todos os pontos referentes à Ética da pesquisa, conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016. Foi também explicado o roteiro da EN, que se constitui na narração sem interrupções, nos questionamentos finais, nas anotações do entrevistador, na transcrição. Nesse primeiro momento, antecedente à narração, foi acionado um dispositivo que funcionou como um gatilho, para que esta pudesse deslanchar naturalmente. Os dispositivos escolhidos foram músicas, vídeos e poesias, cada um definido anteriormente à realização da EN, de acordo com o ambiente realizado, mas que de certa forma, ajudassem no desenvolvimento das narrativas. Além disso, foram nessa etapa apresentadas as perguntas exmamentes, que refletem os interesses do pesquisador, com suas formulações e linguagens, para que no final pudessem ser traduzidas em questões imanentes, imbuídas dos relatos e acontecimentos que surgiram durante a narrativa, com a linguagem do informante. (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002).

Tabela 4 - Etapas das Entrevistas Narrativas

Etapas da EN	Etapas
Preparação	1. Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e realçar a relevância da narrativa oral do entrevistado no contexto da pesquisa; 2. Reforçar a preservação do sigilo quanto à identidade individual e apresentar os pressupostos da Ética da pesquisa conforme as Resoluções do CNS (Conselho Nacional de Saúde) nº 466 de 2012 e nº

	<p>510 de 2016;</p> <p>3. Esclarecer os propósitos desta pesquisa e a relevância social do problema a ser investigado;</p> <p>4. Informar sobre os procedimentos e etapas posteriores (transcrição, aprovação e produção de conhecimentos a partir das informações coletadas);</p> <p>5. Especificar os objetivos da entrevista em si;</p> <p>6. Obter autorização por escrito;</p> <p>7. Incitar “o gatilho preparado para o deslanchar da narrativa:</p>
Proposta narrativa e Perguntas exmanentes (início da gravação)	<p>1. Proposta: Narre sua trajetória no Ensino Médio, integrado ao Ensino Profissional Técnico, identificando os aspectos que você considera positivos e negativos, os motivos que você escolheu o Curso Técnico em Administração, e outros fatos que você achar relevantes.</p> <p>2. Houve algum momento específico, ou alguma pessoa, que você considere importante para a sua formação profissional? O que aconteceu? Quando? Por que?</p> <p>3. O que de mais importante aconteceu em sua carreira profissional após a conclusão do Ensino Médio?</p> <p>4. Explique quais eram suas expectativas quando iniciou o curso técnico e quais são suas expectativas atuais, com base no seu momento profissional.</p>
Perguntas imanentes	<p>1. As questões exmanentes serão tecidas em questões imanentes, utilizando-se de informações e do estilo de linguagem transmitido pelo entrevistado.</p> <p>2. Serão permitidas apenas questões que permitam a continuidade de algum ponto da história (ex.: o que aconteceu antes/depois disto/daquilo).</p>
Finalização (fim da gravação)	<p>1. Finalizar a gravação.</p> <p>2. Serão permitidas questões do tipo: “por quê?”, seguidas de anotações das devolutivas.</p> <p>3. Finalizar com agradecimentos e últimos registros por escrito, caso houver.</p>

Fonte: Autor, pesquisa 2019

O segundo momento foi a própria narrativa, que teve como critério primordial não ser interrompida até que o entrevistado sinalizasse sua conclusão. Durante a narração, não foram feitas quaisquer interrupções, na forma de perguntas ou comentários, mas no entanto foram utilizados gestos ou outros sinais não verbais que encorajassem o informante para a continuidade da história. No momento 3, de questionamento, as questões exmanentes foram tecidas em questões imanentes, utilizando-se de informações e do estilo de linguagem transmitido pelo entrevistado. Nessa etapa foram permitidas apenas questões que permitissem a continuidade de algum ponto da história (ex.: o que aconteceu antes/depois disto/daquilo). Os discentes, por muitas vezes tímidos e retraídos dada a situação de estarem participando pela primeira vez de uma entrevista, demonstraram certo nervosismo no início das narrativas, porém, foram se naturalmente se desprendendo destas amarras e deslançando suas histórias

de vida. As perguntas iminentes foram de extrema importância no final de todas as EN pois permitiram resgatar pontos omitidos ou esquecidos ao longo da trajetória narrada dos estudantes. Por exemplo, muitos esqueceram de mencionar o estágio curricular obrigatório, e caso as perguntas iminentes não tivessem sido feitas no final as narrativas iriam perder esta informação tão importante para o entendimento dos objetivos deste trabalho. Essas 3 fases foram gravadas, com consentimento do narrador, para posterior transcrição e análise.

Na 4ª e última parte da EN, com a gravação já finalizada, foram realizadas questões do tipo “por quê?”, seguidas de anotações das devolutivas que puderam nos ajudar no processo de compreensão de determinado fato que não tenha sido suficientemente elucidado no processo narrativo. Esta foi também a fase de agradecimentos e de registros finais pelo entrevistador.

As informações coletadas por meio das histórias dos participantes foram construídas com a interação, troca e diálogo entre estes e o pesquisador, conforme etapas descritas na tabela apresentada, ao passo que se percebeu a instauração de uma colaboração construtiva nesse ambiente. Tentamos, ao máximo, que as entrevistas fossem realizadas no lócus de pesquisa, pois uma vez inseridas nesse contexto poderiam aclarar a memória dos participantes e fazê-los remeter a pontos cruciais nas histórias, vivenciados neste espaço. Porém, em decorrência de os participantes serem discentes egressos da instituição e alguns residirem fora de Jacobina, se fez também necessário agendar as EN em outras localidades, e até mesmo em outros municípios.

Houve, também, outras dificuldades para a realização das EN, principalmente no que diz respeito à elucidação das informações transmitidas, que na maioria das vezes não se apresentavam em uma sequência cronológica. Contudo, esse emaranhado de informações, de linhas de fuga, de conexões entre pontos inicialmente considerados soltos na pesquisa, foi de extrema importância para a sua interpretação.

Nas entrevistas narrativas busquei uma descrição completa dos acontecimentos que se conectam ao contexto específico da pesquisa. Percebendo então o fato de que as histórias pudessem, em certo ponto, serem narradas de forma estratégica para o atendimento de determinadas questões ou até mesmo para suprimirem ou supervalorizarem alguns fatos, nos permitimos utilizar outras estratégias para a coleta de informações que complementem as intenções da EN. (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002).

De forma combinada com a EN, utilizamos também como dispositivo de coleta o *World Café*, na premissa de compreender a crise contemporânea do Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio no cenário da Educação Profissional em uma escola estadual do município de Jacobina-BA, que consiste no segundo objetivo desta pesquisa. Essa técnica ancora-se na perspectiva de que é o diálogo o propulsor de ideias criativas, e presumindo que o conhecimento e sabedoria para gerar essas ideias já são intrínsecos aos seres humanos, basta provocar em grupo “a inteligência que emerge quando o sistema se conecta a si próprio de formas criativas”. (BROWN e ISACS, 2007, p. 185). Os autores elencam sete princípios para a execução desta técnica, a saber: estabelecer o contexto; criar um espaço acolhedor; explorar as questões significativas; estimular a contribuição de todos; promover a polinização cruzada e conectar diferentes pontos de vista; escutar juntos para descobrir padrões, percepções e questões mais profundas; colher e compartilhar descobertas coletivas.

Figura 3 - Dinâmica World Café



Fonte: www.cocriar.com.br

Para compor o *World Café*, contávamos inicialmente com 7 professores desta Instituição, que, de antemão se comprometeram a participar da pesquisa. Obrigatoriamente, eles lecionam de forma simultânea no EM e na EPT, pois estamos buscando compreender nessa etapa um objetivo que perpassa por essas duas modalidades. Nesse sentido, propusemos as reuniões com professores que participaram ativamente da formação dos estudantes selecionados para as EN, para, desta forma, tentarmos compreender a experiência da

formação destes estudantes pela visão de seus docentes. Imbuídos da certeza de que nessas reuniões emergirão formação e conhecimento, tentamos com estes 7 professores mobilizar outros docentes para compor os grupos do *World Café*. A intenção era formar um total de 5 grupos de 4 participantes, sendo que para cada grupo teríamos um professor escolhido para ser o escriba e outro para ser o moderador, de forma a auxiliarem o pesquisador no registro das informações e mediarem as conversas.

O primeiro contato com os docentes no lócus de pesquisa foi realizado no dia 13/03/2019, em reunião pedagógica semanal, no turno vespertino. Esse acesso foi me permitido pela diretora da instituição, que havia previamente agendado este momento dentre os tópicos a serem tratados neste encontro. Nesta reunião estavam presentes 12 professores do EM integrado à EPT, principal modalidade de ensino do CEEP Felicidade. Primeiramente, resgatei um pouco das minhas memórias pessoais para apresentar os motivos de estar ali ocupando aquele espaço de pesquisador, compartilhando também com eles os mesmos anseios pela responsabilidade da formação e profissionalização de tantas pessoas. Ao fim do lançamento dos principais pontos da pesquisa, foi solicitada a todos a voluntariedade em participar de outros momentos de pesquisa-formação, onde iríamos, por meio do dispositivo *World Café*, dar prosseguimento à coleta das informações. Foi também prestado esclarecimento a respeito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elencando pontos como ética da pesquisa, responsabilidades, confidencialidade, riscos e outros assuntos concernentes à pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 466/12 e 510/16 do CNS. As reuniões seguintes, para a consolidação das dinâmicas, foram então agendadas para os dias 20/03/2019 e 27/03/2019.

Ao término deste primeiro encontro, todos os professores concordaram em participar da pesquisa, sem nenhuma objeção. Percebi que eles se mostraram com muito interesse em ajudar no seu desenvolvimento, uma vez que seus resultados poderiam trazer melhorias significativas para a instituição de ensino. Houve, contudo, um questionamento com relação à palavra “crise” contida no título do trabalho, pois alguns professores entenderam que esta “crise” se referia à escola pesquisada, ou que o CEEP Felicidade estaria imerso em algum tipo de “crise”. Sendo assim, prestei os devidos esclarecimentos neste momento com relação à justificativa e aos objetivos do trabalho, e percebi, ainda assim, que a réplica não fora suficiente para equilibrar a situação. Posteriormente, as reuniões seguintes – necessárias para

a consolidação das dinâmicas – foram então agendadas e assim foram feitos os agradecimentos finais.

Ambientados em um espaço acolhedor, descontraído, bem humorado e irreverente, preparado para despertar a criatividade dos participantes e o engajamento de todos em um processo estruturado de geração de ideias de forma colaborativa, planejamos as reuniões do *World Café* para inicialmente ocorrerem em 3 momentos, conforme previsto no cronograma da pesquisa para os meses iniciais de coleta e avaliação das informações. Seguindo um roteiro prévio, que sofreu inúmeras alterações dada a complexidade da caminhada, tentamos nesse primeiro momento apresentar textos ou recursos audiovisuais como gatilho, explicar os objetivos da pesquisa, confirmar a intenção de participação dos professores e iniciar a discussão sobre a problemática da pesquisa. A primeira sessão foi reservada para debatermos questões relacionadas ao atingimento do segundo objetivo desta pesquisa: compreender a crise contemporânea do Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio no cenário da Educação Profissional. A segunda sessão foi reservada para apresentar aos professores as informações obtidas por meio das entrevistas narrativas com os estudantes, de forma a contribuir, agora sob a perspectiva dos docentes, na continuidade do entendimento do primeiro objetivo desta pesquisa: interpretar a formação em Nível Médio diante dos desafios do mundo do trabalho e, especificamente, do processo de formação Profissional Técnica de Nível Médio. A última seção seria alocada para reunirmos todas as informações e conexões construídas nos encontros anteriores para tentarmos nos aproximar da compreensão conjunta dos dois objetivos desta pesquisa, porém, não conseguimos realizá-la, e ficou a cargo do pesquisador, com posse de todos os registros das informações obtidas durante as dinâmicas, realizar o fechamento desta etapa. Alguns princípios básicos foram seguidos para a realização dos encontros do *World Café*. (BROWN & ISACS, 2007):

- Princípio 1: estabelecer claramente o contexto do que será discutido;
- Princípio 2: criar um espaço acolhedor, de modo a proporcionar um ambiente informal, caloroso e confortável;
- Princípio 3: realizar perguntas significativas para o atingimento dos objetivos no início das discussões;
- Princípio 4: estimular a participação coletiva e ativa (pode ser utilizado algum objeto físico que remeta a vez da fala para algum participante, caso as conversas não estejam fluindo conforme o esperado);

- Princípio 5: conectar diferentes pontos de vista (polinização cruzada);
- Princípio 6: ouvir com atenção;
- Princípio 7: colher e compartilhar descobertas coletivas.

O primeiro encontro após a apresentação inicial aconteceu conforme o planejado, no dia 20/03/2019. Aguardei o término da reunião dos professores para então dar início à dinâmica. Ao apresentar os procedimentos para a realização do *World Café*, houve novamente um questionamento com relação à palavra “crise” no título da pesquisa, e então foram feitas novamente as devidas explicações. Percebi que o desconforto com relação ao título ainda permanecia, para algumas professoras, mas o debate que foi gerado por conta deste assunto trouxe novos olhares e novos caminhos para a pesquisa, que iam se formando e se moldando à medida em que a pesquisa ia se contagiando com o campo.

Tabela 5 - Dados dos Encontros do WC

Data do WC	Total de Participantes	Duração
20/03/2019	12	1h42'
27/03/2019	13	1h23'

Foi então entregue para cada docente o TCLE, e foi feita a explicação de todos os tópicos, sendo que cada um fez sua leitura particular e devolveu ao pesquisador este documento. Alguns professores optaram por levar o termo para casa, para fazer uma leitura mais detalhada, e trazer no encontro seguinte. Após este momento, foram então organizadas as dinâmicas, apresentadas as regras e formados os grupos. Conseguimos formar 02 grupos com 06 professores cada, e para cada grupo foi direcionado um professor moderador e uma pergunta tópico, de onde iria girar a discussão. A tabela abaixo relaciona o perfil dos professores participantes, composta com algumas informações coletadas em um questionário apresentado antes do início das discussões. Alguns professores optaram por escolher seu codinome, e outros deixaram a escolha a cargo do pesquisador.

Tabela 6 – Lista dos Professores Participantes da Pesquisa

Área de Formação	Série e Curso de Atuação	Codinome	Tempo de Docência
Letras Vernáculas Pós – Português	Técnico em Administração para 1º, 2º e 3º anos Técnico em Agronegócio – 2º anos	Flor	19 anos
Licenciatura em Ciências Biológicas	Técnico em Administração, Agronegócios, Informática e Recursos	Ana	25 anos

Especialização em Gestão Ambiental	Humanos – 1º e 2º anos		
Bacharel em Administração Licenciatura em Matemática Especialização em Gestão de Pessoas Especialização em Gestão de Políticas Públicas Especialização em Metodologia de Ensino para Educação Profissional	Técnico em Administração – 2º e 4º ano, I Módulo PROEJA e III Módulo PROSUB	Alice	9 anos
Licenciatura em Geografia Especialização em Turismo Especialização em Metodologia da Educação Profissional	Técnico em Gestão e Negócios, Administração e Comércio – 1º e 4º anos	Girassol	28 anos
Licenciatura em História Especialização em História da Bahia Mestrado em Educação e Diversidade	Técnico em Administração e Informática – 1º e 3º anos	Amanda	15 anos
Licenciatura em História Especialização em História Regional Especialização em Gestão Escolar	Técnico em Administração – 2º e 4º ano	Maria	18 anos
Licenciatura em História Especialização em Psicopedagogia	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – 1º, 3º e 4º anos	Joana	24 anos
Licenciatura em Letras Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Profissional Especialização em Avaliação da Aprendizagem Especialização em Psicopedagogia Especialização em Linguagens	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – 1º, 2º, 3º e 4º anos	Bárbara	29 anos
Licenciatura em História Especialização em Gestão Pública	Técnico em Administração, Comércio e Informática – 1º ao 4º ano	Isabel	04 anos
Bacharel em Engenharia Agrônoma Especialização em Gestão, Licenciamento e Auditoria Ambiental	Técnico em Agronegócio – 1º e 2º anos, PS e PROEJA	Luana	03 anos
Licenciatura em Letras Vernáculas Especialização em Língua Portuguesa e Gramática	Técnico em Administração e Técnico em Informática - 1º ao 4º ano	Maria Rosa	20 anos

Para o início da discussão, cada grupo recebeu um questionamento referente a algum tema chave desta pesquisa. As perguntas foram distribuídas de forma aleatória e apresentadas

para os professores moderadores para a realização da leitura em grupo. Foi também solicitado que após a leitura das perguntas o gravador pudesse ser ligado.

Tabela 7 - Perguntas do Encontro I - WC

Encontro I
Grupo I
Pergunta Central - Moderador
<p><i>A Lei 13.415 de 16/02/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sancionada em fevereiro de 2017 por meio de um decreto e amplamente divulgada como sendo o “Novo Ensino Médio”, altera a estrutura atual da Educação Básica, com uma proposta de organização curricular ainda não vivenciada no sistema educacional nacional. Traz a flexibilização curricular por área de conhecimento, com um fragmento flexível pelos itinerários formativos e uma estrutura obrigatória delineada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A parte obrigatória do currículo será composta pelos componentes língua portuguesa, matemática, língua inglesa e pela estrutura obrigatória da BNCC, e a outra, flexível, composta por cinco arranjos curriculares denominados “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. A premissa é que o estudante cumpra esse currículo obrigatório, que não poderá exceder 1.800h do total da carga horária do Ensino Médio, e faça a sua opção por qual dos cinco caminhos irá trilhar. Analisando então o contexto atual dos estudantes, professores e servidores do CEEP Felicidade, quais as possíveis implicações desta proposta de flexibilização curricular por itinerários formativos no Ensino Médio?</i></p>
Encontro I
Grupo II
Pergunta Central - Moderador
<p><i>Logo em seu Art. 1º, parágrafo 1, a lei 13.415 de 2017 traz seu principal objetivo anunciado:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, p. 01).”</i></p> <p><i>Nesse sentido, nos próximos cinco anos, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será ampliada progressivamente de 5 para 7 horas, ou seja, período integral. As escolas que</i></p>

passarem a ofertar o ensino integral a partir da vigência dessa Lei e a atender aos critérios estabelecidos pelo MEC terão apoio financeiro por dez anos, mediante formalização de termo de compromisso entre as partes, que explicita as ações a serem realizadas, metas a serem atingidas e cronograma de execução físico-financeira. Esse repasse anual, calculado pelo número de matrículas cadastradas pelos estados, embora obrigatório, dependerá da disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministério de Estado da Educação (Lei 13.415/2017).

Assim, como vocês avaliam essa ampliação da carga horária do EM? O CEEP Felicidade apresenta condições para atender a todos os seus estudantes em regime integral? Quais os aspectos positivos e negativos desta mudança?

Ao final deste encontro, os grupos puderam apresentar os resultados das discussões com os demais colegas, e este momento, em alguns casos, foram também gravados – com anuência formal dos participantes – para posterior transcrição e análise das informações. Findado o primeiro encontro, realizei os devidos agradecimentos, confirmei a data, horário e procedimentos que seriam desenvolvidos na próxima reunião e foi servido o lanche para todos os participantes.

A segunda e última reunião para a realização do *World Café* ocorreu conforme previsto, no dia 27/03/2019, com apenas uma ausência com relação aos professores presentes na última reunião, pois a docente ausente decidiu por não participar da pesquisa pelo fato de não concordar com o tema e as justificativas propostas. Contudo, duas professoras que não estiveram presentes nos últimos encontros participaram desta etapa, contribuindo enormemente para o grupo com suas experiências e posicionamentos a respeito dos temas abordados.

Novamente apresentei a justificativa, objetivos e outros assuntos pertinentes à realização desta pesquisa, uma vez que haviam novos integrantes no grupo, e expliquei também quais seriam os procedimentos desta última rodada do *World Café*, e foram apresentados recortes das narrativas dos discentes coletadas por meio das EN. Os grupos foram então novamente formados e os recortes foram entregues para os professores moderadores. Como forma de não entregar aos participantes recordes isolados e escolhidos aleatoriamente, fez-se primeiramente uma análise de todas as EN dos discentes, o que nos fez perceber que suas memórias apontavam alguns caminhos em comum, que foram agrupados em 04 percursos diferentes: a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; o Estágio

Curricular Supervisionado; os Professores da EPT e os Programas Complementares da Instituição. Tais recortes foram então selecionados, sendo entregues recortes referentes a 02 destes percursos para cada grupo, de acordo com a tabela abaixo. Os trechos das narrativas dos discentes foram lidos pelos moderadores em cada grupo e, assim, iniciou-se o processo de discussão e gravação das conversas. Ao final desta etapa, ressaltar a importância das contribuições individuais e coletivas dos participantes para este trabalho, onde também expus a proposta de intervenção a ser gerada na sua etapa final. Como de costume, finalizei com os agradecimentos e cumprimentos individuais para cada participante, e o café foi servido a todos.

Tabela 8 - Recortes dos Percursos das EN

Grupo 1
Recorte 1
A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
<p>Eu acredito que eu tive uma base muito boa, e que o ensino médio integrado, de certa forma é uma porta pro mercado de trabalho. Pode não ser pelo curso, mas é uma concorrência a mais do que quem só termina com ensino médio. Eles valorizam mais quem tem o curso técnico do que quem só terminou o ensino médio... eu acho que foi por isso que... o meu incentivo maior para cursar lá, desde o primeiro ano foi isso, que as pessoas olham, né, e perguntam: tem curso técnico? E já outras pessoas: “ah, eu só tenho o ensino médio”. Ela não tem mais nada, e eu já concluí o ensino médio junto com técnico. Já pra algumas nem tanto, alguns até desistiram, outros passaram pra noite e não voltaram mais, mas pra mim ele foi, o curso técnico com o ensino médio, foi uma porta de entrada pro emprego. E agora essa oportunidade que eles dão do primeiro emprego, quando o aluno termina, e se inscreve pro primeiro emprego, eu acredito, eu não tive essa chance, até porque eu também já estava trabalhando, e muitos colegas meus ainda não tiveram, eu acredito que dê um tempo pra lá eles consigam uma vaga. Mas alguns já conseguiram esse primeiro emprego e eu acho que, pra você ganhar experiência no mercado de trabalho é uma oportunidade. (WATT, EN, 2018).</p> <p>Através do curso de Administração eu consegui adentrar, eu consegui algumas entrevistas de emprego mas eu não passei, porque faltavam tais documentos para exercer a função no lugar lá, mas hoje eu consegui o jovem aprendiz também na mineração na área administrativa. Eu fiz a entrevista e tal e pediram meu currículo, e eu entreguei o currículo, e eu botei meu currículo que eu tinha feito o técnico em administração no Felicidade e eles me ligaram, contratando e tal, perguntaram do curso também, e eu falei que em partes foi bom, que eu aprendi muita coisa também, porque eu acho que, não vai só do professor a educação do aluno, não vai só do professor o aprendizado do aluno, porque vai do aluno também chegar em casa, revisar, buscar mais coisas pra ele realmente aprender sobre a função de administração. (TESLA, EN, 2019).</p> <p>A maioria dos meus colegas não tem a mesma opinião que eu, pois está desempregada, mas em Jacobina não tem uma... o curso de Administração é bom, mas Jacobina não tem, como eu posso dizer, em Jacobina você acha mais trabalho por indicação: você é indicado você trabalha. Porque</p>

<p>geralmente as empresas não confiam assim em apenas cursos técnicos, e eu acho que eles contratam mas só por indicação mesmo. (FARADAY, EN, 2019).</p> <p>Não tinha emprego em mente, mas eu procurei, mas ainda tá em aberto porque eu fui lá ainda disse que ia ver se ia conseguir me colocar, mas ainda não tinha nada aprovado não. No momento eu tô estudando em casa porque ainda não tô em algo sério para fazer, para entrar na faculdade, eu tô estudando em casa mesmo. (OHM, EN, 2019).</p>
<p>Recorte 2</p>
<p>Estágio Curricular Supervisionado</p>
<p>Os estágios do curso são obrigatórios, onde eu estagiei no COMUJA – colégio Gilberto Dias de Miranda, e não foi uma experiência muito agradável, porque eu trabalhei de noite e não tive muito contato com o que eu aprendi em sala, então ficou muito difícil e foi aí que eu pensei mais ainda que não era o que eu queria. [...] Porque os estágios lá, tem muitas turmas que estão encahadas ainda, que não conseguiram estagiar. Uns tem mais facilidade de achar, mas outros ficaram pendentes nisso, e como o estágio é obrigatório tem muitos que concluíram e ainda estão com essa pendência, aí tem que voltar para estagiar na própria escola onde concluiu. Aí tem uns que ficam lá na Biblioteca, fazendo serviço que eu acredito que não tenha nada a ver com administração. Mas eles poderiam melhorar bastante nessa questão e na questão de estágio, ser um pouco mais cauteloso na hora de escolher o estágio, porque eles levam a gente para estagiar, que nem eu estagiei no colégio Gilberto Dias de Miranda, mas não foi um estágio na área de administração. Eu ficava lá a noite toda, não fazia nada, e muitas vezes a única coisa que eu fazia era um histórico de notas. Tinha dias que não tinha nada pra fazer, só impressão, aí tipo eu não tive contato com aquilo que estudei em sala. Pra mim foi desmotivador, eu achei que ia ser só aquilo ali. [...] Eles deviam ser mais cautelosos em saber o que o aluno está fazendo estágio, a carga horária que a gente cumpre, as funções que a gente exerceu no dia, porque muitos não fazem nada e acabam que conclui o estágio mas não tiveram o contato com a disciplina, com o que foi realmente aplicado em sala. (WATT, EN, 2018).</p> <p>Tem coisas que os colégios só do modo integral não abordam, no caso, porque no Felicidade nós também éramos preparados para emprego e tal, estágio, a gente tem oportunidade de estágio, e nós discutimos muito sobre empresas, falávamos sobre empresas e tal, e não é coisas que meus amigos falam que viam, por exemplo, no Deocleciano, no Modelo, nessas escolas de ensino médio. Meu estágio foi na UNEB, eu gostei, foi na minha área também, eu fiquei na parte da biblioteca, mas eu fazer outras coisas também que não eu aprendi no curso de administração, que era planilhas, organização de setores, e entre outras coisas. (VOLTS, EN, 2018).</p> <p>Também assim em questão do estágio né, todo o curso técnico lá fornece aos alunos estágio em diversas áreas né, como minha área foi administração eu consegui um estágio no Armando Xavier Oliveira, colégio Municipal, onde eles me convocaram né, foi primeiramente eles me convocaram para uma entrevista em outro setor, só que aí como era, só precisava de mulheres eu não fui selecionado. Isso já no último ano, no 4º ano, nos outros anos eu não consegui o estágio por falta das empresas não estavam querendo qualificar, porque como é uma área assim que eles buscam pessoas a mais tempo nessa área, há mais tempo trabalhando, é complicado você achar serviço né? Ai eu fui pro estágio, fui bem recepcionado lá no Armando Xavier de Oliveira, onde eles me prepararam... no começo foi difícil mas com o tempo eu fui me aprimorando lá, e consegui ganhar experiência assim de como lidar na área, no mundo do trabalho, porque é complicado você ser jovem e ingressar, e o estágio me proporcionou isso, ganhei uma pequena</p>

<p>experiência que vai servir para minha vida toda né? (COULOMB, EN, 2019).</p> <p>Eu fiz estágio no Adonel, na creche Adonel, lá na secretaria, eu fazia digitação e impressão e algumas vezes ficava com as crianças quando a professora precisava fazer alguma coisa eu ficava com eles. Teve só um pouco a ver com o curso porque eu pensava que no meu pensamento eu pensava que ia ter mais coisa para gente aprender lá no estágio como algumas empresas abre a oportunidade para estagiário aprender mais né? Mas lá não lá, eu ficava quase o tempo todo sem fazer nada, e o tempo que eu tinha pra fazer alguma coisa eu terminava antes do prazo que eles me davam, então eu fazia, eu aplicava meu tempo todo naquele no estágio, às vezes eu passava a tarde toda sem fazer nada. Eu fiz estágio por 1 mês e 15 dias já no meio do curso de administração. (OHM, EN, 2019).</p>
<p>Grupo 2</p> <p>Recorte 1</p>
<p>Os Professores da EPT</p>
<p>E a questão do ensino, tem professores que realmente não são qualificados para área, mas tem outros que nós víamos eles dando o melhor que eles podiam, mesmo sem ter as vezes a formação para área, eles se esforçaram para aprender o assunto e para passar para sala, porque eu acho que você não precisa de uma formação para poder ensinar. (VOLT, EN, 2018).</p> <p>A escola tem... os funcionários excelentes, os professores também. É certo que alguns são formados em uma coisa e estão dando aula de outra que, as vezes até eles mesmos ficam perdidos no que estão falando, principalmente nas áreas das disciplinas que são da própria... do próprio curso. Mas hoje em dia o mundo é assim né? Tem muito poucos formados para dar aula naquilo que realmente tem que dar. (WATT, EN, 2018).</p> <p>As disciplina para mim não foi muito difícil, só algumas que são mais complicada, mas os professores foram maravilhosos, ensinaram a gente da forma que eles aprenderam para gente ir a cada vez mais melhorando cada vez melhor pra gente entender os assunto. Pra mim foi bom, mas assim, de forma difícil de em algumas questões, mas foi maravilhoso nas outras partes. (OHM, EN, 2019).</p> <p>Os professores eram todos da área, eram professores... eu não tenho o que falar, eram ótimos professores, o que pôde passar para gente a gente conseguiu absorver com qualidade e aplicar na teoria. (FARADAY, EN, 2019).</p> <p>Em questão assim das matérias também, eu vi que que por ser uma área que eu não conhecia eu senti dificuldade em algumas matérias porém com ajuda dos professores eu fui me adaptando cada vez mais, entendendo mais como funciona a área e gostei bastante né? (COULOMB, EN, 2019).</p>
<p>Recorte 2</p>
<p>Programas Complementares da Instituição</p>
<p>O que me fez continuar no curso foi que eu gostava muito da área, e daí eu entrei pensando em me formar, as visitas técnicas que a gente fazia eram muito interessantes, porque a gente conheceu várias empresas diferentes, a gente foi conhecer a TEM, a gente conheceu a mineração, a Toniolo a gente foi pra uma feira de ciências, fizemos uma feira de ciências inclusive lá no colégio, e essas coisas foram motivando a gente terminar o curso, experiências novas também. (FARADAY, EN, 2019).</p> <p>Eu gostei bastante do colégio assim, além disso eles fazem um preparatório a tarde, no ano que eu fiz o programa foi chamado PRO-MI, o que proporcionou você fazer cursos pra se preparar para o Enem,</p>

vestibular, que foi o curso de redação, e outro curso foi a educação física a tarde, e eu fiz o de redação né, para conseguir eventualmente passar em algum vestibular ou Enem. (COULOMB, EN, 2019).

A única coisa bacana assim que eu posso citar foi a visita da minha sala que foi para Freeway, que foi uma única visita assim que tivemos oportunidade de conhecer uma empresa de perto, seu funcionamento, todo seu planejamento e tal... esse foi o único momento marcante mesmo do colégio. (AMPERE, EN, 2018).

E eu gostei, foi uma experiência boa, só que eu não faria de novo, porque foi um ano muito cansativo. Teve coisas que também eu não absorveria, tipo teve uma gincana de leitura que atrapalhou muito ao decorrer do meu último ano, que por ser o último ano, eu acho que devia frisar assuntos só sobre administração, e a gincana de leitura tomou a metade do ano. Eu acho que a gincana de leitura lá no Felicidade devia ser apenas do segundo pro terceiro ano, para o 4º ano ser só do estudo para o curso mesmo de Administração ou de outro curso. (VOLTS, EN, 2018).

Me marcou no curso quando a professora levou a gente para uma visita na pista de voo livre, que a turma foi toda, foi aquele momento de a gente ter vivido aquele momento todo mundo junto, foi assim bom, a gente se divertiu, a gente deu risada, e foi muito criativo da parte dela. (OHM, EN, 2018).

Acho que as feiras de ciências que me motivaram assim mais, porque antes eu tinha muita dúvida, sabe, do que eu queria fazer, medicina ou outra área, e a feira de ciências ela envolvia tanto questões de saúde como outras coisas também e tinha projetos lá que me empolgaram e eu tive convicção do que eu queria fazer quando eu saísse do ensino médio... a questão do curso de medicina. (WATT, EN, 2018).

Dessa forma, nossa intenção em juntar grupos de professores do CEEP Felicidade foi não somente para reunirmos informações acerca da EPT e das mudanças propostas, mas também para ouvirmos opiniões individuais e coletivas e tentarmos interpretar os conteúdos latentes e emergentes das opiniões dos grupos a fim de, juntamente com as análises das EN, tentar compreender o objetivo mais ampliado desta pesquisa. Todo o processo envolvendo os participantes estará orientado pela Ética da pesquisa conforme as Resoluções do CNS, nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016, que trazem questões legais a respeito da dignidade, da liberdade, da autonomia humana e especial proteção aos participantes de pesquisas científicas.

A implicação dos participantes nesta investigação se deu pela importância dela ocorrer na crença de que o objeto estudado não era passivo, estático, com as informações sendo geradas de maneira técnica, superficial e mecânica. Aqui se pretendeu uma investigação ativa, na qual os estudantes e professores envolvidos foram os intérpretes das informações construídas e fomentadores de soluções para a realidade que se apresentou. Esta realidade, ao passo que era contagiada pela investigação, e a investigação por ela contagiada, conseguiu transformar toda a cadeia processual da pesquisa e a levou a trilhar caminhos outros ainda não idealizados, ainda desconhecidos. Novas conexões, novas interações, novos pontos de

convergência foram se formando e se emaranhando ao ponto de não mais se isolarem, ao passo que iam criando uma relação de cooperação e interdependência entre as partes. Uma ação participativa, colaborativa, interativa, conexiva, com olhares múltiplos para a produção de conhecimentos dinâmicos e capazes de retratar a realidade ora pesquisada.

4 UM OLHAR CARTOGRÁFICO: DESENHANDO CAMINHOS

Ao se procurar cartografar territórios, nota-se que os saberes intrínsecos a cada área são sempre insuficientes, de forma a direcionar o pesquisador para um olhar multirreferencial dos itinerários a serem percorridos. A exploração de territórios subjetivos, afetivos, políticos, sociais, existenciais, históricos, educacionais e outros trazem (inter)conexões que nos levam a (re)pensar a realidade por meio de dispositivos outros que não os convencionalmente apresentados nos discursos científicos, dando forma e valor para aquilo que está em movimento, aquilo que se passa nos intervalos dinâmicos da realidade.

Esta pesquisa, mergulhada em uma experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados, conotam com as diretrizes de Deleuze e Guattari (2011), que desde 1960 tentam demonstrar:

como as multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 10).

Aliando sempre teoria e empiria, a cartografia não procura alcançar objetivos pré-definidos, pois, de acordo com Kastrup (2009), a cartografia propõe um novo percurso capaz de transformar o sentido tradicional do método de *méta-hodós* em *hódos-metá*², que se traduz em uma reversão de pensamento, revelando um método que não será aplicado, e sim assumido como uma atitude da pesquisa. Embora haja diversidade nos *hódos* a serem percorridos é, seguindo o pensamento deleuziano e guattariano, natural que se encontrem pontos de conexão entre estes caminhos. Esse desafio de percorrer um caminho alternativo do método orienta as diretrizes cartográficas, que se dão por elementos que sinalizam esse caminho em três pistas, conforme enunciado acima: o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. A cartografia enquanto metodologia segue acompanhando os desdobramentos destas três pistas no próprio percurso investigativo. (PASSOS E BARROS, 2015).

² Etimologia da palavra metodologia: *metá-hodós*, um caminho (*hodós*) que será percorrido de acordo com as metas (*metá*) que são inicialmente desenhadas para que o próprio caminhar seja planejado.

A partir daí surge o conceito de **rizoma**, com diversas linhas e rupturas, provocando uma enorme variedade de conexões e novas dimensões, tendo a cartografia como um dos seus princípios. Para os autores, o rizoma tem cinco princípios aproximativos:

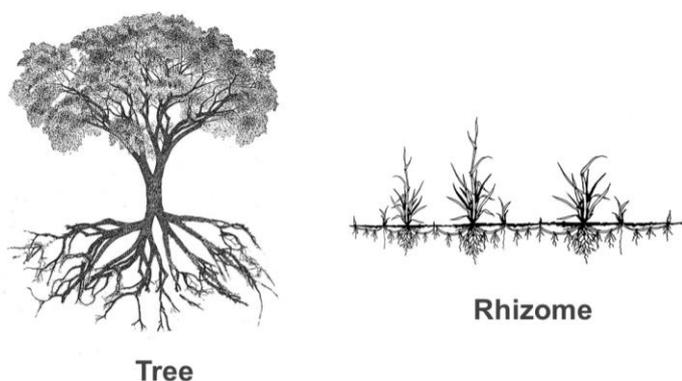
1º e 2º - Princípio de conexão e de heterogeneidade: todo e qualquer parte ou ponto de um rizoma pode ser conectado outras partes e/ou outros pontos, criando assim num sistema conexões entre modos de codificação distintos (políticos, econômicos, sociais, educacionais e outros), que irão atuar como uma cadeia semiótica heterogênea na linguagem.

3º - Princípio da multiplicidade: as linhas, ou tramas das conexões de um rizoma, crescem em uma dimensão múltipla que modifica sua natureza quando novas conexões vão se estabelecendo e, conseqüentemente, aumentando em um plano de crescentes dimensões, se opondo a um pensamento unificado e verticalizado.

4º - Princípio da ruptura a-significante: um rizoma pode ser rompido em qualquer lugar que, mesmo separado de suas estruturas iniciais, irá retornar segundo outros caminhos. Por conter fluxos desterritorializados, os rizomas percorrem círculos de convergência ao redor de “singularidades sucessivas”, que se proliferam em novos círculos com novos pontos de outros limites e de outras direções. Tais ideias de territorialização e desterritorialização trazem consigo imagens cartográficas, muito usadas pelos autores trazendo significados conceituais, que sugerem a territorialidade como um movimento de subjetivação e individuação e desterritorialidade como a luta oposta pela desindividualização e pela produção de novos arranjos e diferentes “máquinas”.

5º - Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não se justifica estruturalmente, por algum modelo pré-estabelecido, de modo que nele não são encontrados estados sucessivos de organização. Apresenta-se em um mapa organizacional com uma multiplicidade de entradas e saídas, aberto, podendo receber modificações em qualquer tempo, conectável em várias e distintas dimensões, e não estático e definido como um decalque.

Figura 4 - O rizoma.



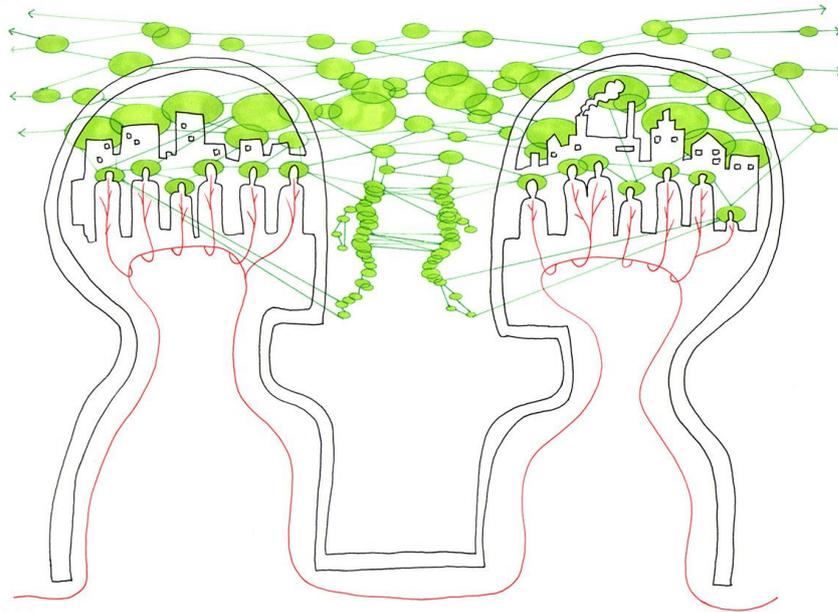
Fonte: onlineresize.club

Assim, os princípios rizomáticos, considerados nesta pesquisa para análise das informações construídas e coletadas, insurgem uma racionalidade para além dos modelos binários cartesianos, positivistas e previsíveis. A cognoscência do sujeito é expressada nesses modelos pela sua capacidade de tecer uma realidade acerca do universo pelo mapeamento das paisagens, dos sentimentos e dos movimentos. Eis então um resumo do rizoma traduzido por Deleuze e Guatarrari (1995, pg. 31):

[...] diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda.

Pela inspiração cartográfica da análise desta pesquisa, adota-se uma certa flexibilidade metodológica e um pensamento holístico com relação ao que se possa surgir no contexto problematizado, podendo assim emergir elementos outros que não haviam sido mapeados no decorrer deste percurso. Passos e Barros (2015) entendem que a pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica deverá assumir um esforço constante em permitir-se orientar pelos percursos movediços que se revelam sem, contudo, perder o rigor metodológico, seguindo caminhos inversos, religando decalques do mapa, vislumbrando e construindo novas linhas de fuga, como adotado neste trabalho de tratamento das informações construídas e coletadas.

Figura 5 - Rizoma social



Fonte: rock-cafe.info

Outra consideração importante a se fazer nesta pesquisa é a concepção de tempo trazida por Deleuze e Guatarrari (1995), que se opõe a representação típica e marxista de que o tempo é uma linha contínua que se movimenta do passado para o futuro, como uma simples unidade de medida que remete a direção, linearidade e cronologia. De acordo com os autores, o tempo é um nexos de linhas, de fluxos, segmentações e platôs, que expressa os retratos da realidade em uma cartografia de diferentes formas de vida. Essa definição foi importante para auxiliar a interpretação das histórias de vida dos participantes desta pesquisa, uma vez que a não-linearidade das suas narrativas será a base para o mapeamento das duas subjetividades.

Assim, essa história será tramada não pelos conceitos enrijecidos dos livros e pelas políticas públicas que definem o EM e a EPT, pois tratam-se de episódios permanentemente móveis. Iremos incansavelmente interpretar a realidade pesquisada pelo olhar nômade dos participantes desta pesquisa. Os conceitos de rizoma e cartografia trazem as seguintes contribuições acerca das histórias que conhecemos:

Ao longo de uma grande história, o Estado foi o modelo do livro e do pensamento: o logos, o filósofo-rei, a transcendência da Idéia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito. É pretensão do Estado ser imagem interiorizada de uma ordem do mundo e enraizar o homem. Mas a relação de uma máquina de guerra com o fora não é um outro "modelo", é um agenciamento que torna o próprio pensamento

nômade, que torna o livro uma peça para todas as máquinas móveis, uma haste para um rizoma. (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 35).

Kastrup, Passos e Tedesco (2016) afirmam que a pesquisa de campo insere o pesquisador cartográfico em um plano desconhecido ao que se intenciona avançar, e lançam alguns questionamentos norteadores para o início da caminhada:

Como produzir conhecimento com eles, tendo em vista que não consideramos o conhecimento como representação da realidade, mas um processo de construção coletiva? Como traçar um plano comum envolvendo pesquisadores e pesquisados, com seus territórios e suas semióticas singulares? Como trabalhar com diferentes atores possibilitando espaço para seus respectivos protagonismos? Em outras palavras, como garantir o caráter participativo da pesquisa cartográfica? (KASTRUP, PASSOS & TEDESCO, 2016, p. 15).

Os autores argumentam que é necessário traçar um plano comum a todos os envolvidos na pesquisa, para que esta possa acontecer. Sendo assim, esse intenso caos no senso de direcionamento para os múltiplos caminhos a serem percorridos nesta história, dada as suas características rizomática e cartográfica, nos remetem a confirmar, entretanto, que não encontraremos verdades absolutas na interpretação das devolutivas coletadas. Estaremos no entanto, ao utilizarmos as histórias de vida dos participantes como forma de construção de conhecimento, tentando empiricamente **desconstruir** algumas posições e tradições pré-definidas da realidade ora pesquisada.

O termo desconstruir foi realçado em negrito no parágrafo anterior para que possamos entrar em uma discussão extremamente importante para o desenvolvimento deste trabalho: o pensamento da desconstrução de Jacques Derrida. Jacques Derrida (2001) foi o fundador da **desconstrução**, uma maneira de criticar não apenas os textos literários e filosóficos, mas também as instituições políticas. Além da crítica, a desconstrução derrideana consiste em uma tentativa de reconhecer a diferença que divide a autorreflexão (ou autoconsciência). Embora ele seja reconhecido como o “autor da diferença”, mais ainda do que a (re)concepção da “diferença”, e talvez mais importante, a “desconstrução” para ele trabalha no sentido de fazer justiça.

Nesse sentido, para Derrida, a “reinstituição” da lei em uma decisão única é um tipo de violência, uma vez que não se conforma perfeitamente com os códigos instituídos; a lei é sempre, segundo Derrida, fundada em violência. A violenta reinstituição da lei significa que a justiça é impossível. Sendo assim, a desconstrução nunca resulta, portanto, em boa

consciência, na boa consciência que vem com o pensamento de que fizemos o suficiente para fazer justiça:

Sabemos bem que estas coisas (a ciência, a filosofia, a teoria etc.) têm uma história, uma história rica e complexa que as leva consigo e as produz de mil maneiras. Sabemos bem que, de modos diferentes e complicados, os nomes próprios e as assinaturas contam. Mas a estrutura do enunciado teórico, filosófico, científico, mesmo quando diz respeito à história, uma necessidade intrínseca e essencial do arquivo e do que liga o arquivo, sob todas as suas formas, ao nome próprio ou ao corpo próprio, à filiação (nacional ou familiar), às alianças, os segredos. (DERRIDA, 2001, p. 61).

Neste trecho acima Derrida traz a palavra *arquivo* como forma de evocar à estrutura capitalista, com suas filiações, alianças e segredos. O arquivo, do grego *arkheion*, significa um domicílio, um endereço, a residência dos magistrados superiores, dos que comandavam. Para os cidadãos que detinham o poder, e eram reconhecidos como direito de fazer ou representar a Lei, tinham suas residências como depósitos de documentos oficiais, tendo além do direito de armazenar os arquivos, o direito hermenêutico. Esse direito de guarda e interpretação unilateral, injusta por seu olhar individualizado, fez então surgir a separação entre público e privado, do secreto e do não-secreto. (DERRIDA, 2001).

Dada à natureza cartográfica e rizomática deste trabalho, poderemos acessar esta rede de informações e conexões em quaisquer pontos dos seus inúmeros nós ou das suas múltiplas linhas de entrada e de fuga. Poderemos acompanhar o traçado deste plano não só de maneira vertical e horizontal, mas também transversalmente (PASSOS & BARROS, 2015), e desta forma, temos liberdade então de resgatar assuntos já trazidos em outros pontos desta pesquisa e tentar modulá-los com situações encontradas no caminhar do percurso. Além disso, introduzimos novos acontecimentos relativos ao tema de interesse, como por exemplo, críticas e interpretações, no sentido de **desconstruir** algumas políticas públicas instituídas no segmento educacional no âmbito estudado.

Este trabalho, que apresenta também em seu conteúdo uma análise peculiar da legislação e suas relações de poder envolvidas na sua produção, nos direciona a estudar as leis, diretrizes, resoluções e normas para possivelmente identificar interesses da celeridade deste processo de reforma do EM. Assim, detalhes das novas regulamentações, principalmente as decisões tomadas por meio de Decretos e Medidas Provisórias, desde o Governo Temer até a posse da nova equipe gestora do atual Presidente Jair Bolsonaro, serão também analisadas.

A primeira medida, destruidora em todos os aspectos, foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019. Ela é destruidora não no sentido da desconstrução no sentido derridariano, posto que Derrida odiava que alguns críticos atribuíssem esse termo à sua proposta de desconstrução. O certo é que destruíram o órgão que tinha como principal missão garantir a Educação de qualidade como direito de todos, de acordo com o Art. 205 da Constituição Federal. (BRASIL, 1988). Ele promovia ações conjuntas com a sociedade para a inclusão social do sujeito, preparando-o para exercer sua cidadania, qualificando-o para o mundo de trabalho. A SECADI desenvolvia ações em diversas áreas, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Qual o significado desta extinção? A quem interessa essa dissolução da SECADI? Essa extinção se mostra como um retrocesso no que diz respeito aos direitos educacionais e mostra seu viés contrário ao reconhecimento da diversidade, da promoção da igualdade social e do fortalecimento da inclusão nos sistemas educativos.

Tal postura excludente e de viés ultraliberal do atual governo federal não encontra consonância com os princípios básicos norteadores da educação brasileira. Neste primeiro momento de governabilidade, o MEC se apresenta como palanque de disputas entre grupos políticos, mostrando a fragilidade do ex-ministro Ricardo Vélez Rodrigues, exonerado do cargo em 08/04/2019, sem ter entregado sequer um projeto consistente na sua pasta. Tal ex-ministro sim, apresenta a mesma postura da encenação política que estamos presenciando, ao apontar a universidade como local reservado para a “elite intelectual” brasileira. Seria o binarismo possível no que diz respeito à sua postura política?. Nesse sentido, ou sua ideologia realmente se apresenta como tal, ou isso seja, como uma tentativa de enfraquecer programas que estavam possibilitando a universalização do acesso ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Nessa destruição da política educacional, grupos ideológicos e influentes estão assumindo cargos do alto escalão executivo do ministério, tomando os postos de pessoas qualificadas para ocuparem estes espaços. Sem apresentar ainda propostas ou programas importantes, o governo do presidente Bolsonaro, que se iniciou neste ano de 2019, insiste em apresentar discursos ideológicos e em se esquivar de responsabilidades importantes, como aconteceu ao anunciar o bloqueio de 30% da verba das instituições federais de ensino. Muitas dessas instituições no país mantêm, por meio destes

recursos, a estrutura e infraestrutura de cursos de ensino médio e técnico, o que comprometerá também estas modalidades abordadas nesta pesquisa.

Por meio de mídias alternativas de discurso, em momentos até se esquivando de holofotes, microfones e debates, o atual presidente vem criticando severamente a educação, a que ele atribuiu o termo “máquina”, e que esta está sendo utilizada para manter coisas que não interessam ao País. O Presidente também utilizou das mesmas mídias para trazer um comparativo simples, sem nenhuma outra variável de correlação, para os gastos com Educação de 2003 (R\$ 30 bilhões) e de 2016 (R\$ 130 bilhões). Nessa perspectiva, uma das frases incólumes do Presidente nos mostra o tamanho do desafio que estamos a cumprir nos próximos anos: “Mudar as diretrizes educacionais implementadas ao longo de décadas é uma de nossas metas para impedir o avanço da fábrica de militantes políticos para formarmos cidadãos” (BOLSONARO, 2019), publicou recentemente em uma rede social.

Para termos uma ideia dos desafios da educação no país para os próximos anos, agora com o economista Abraham Weintraub no comando do MEC, basta analisarmos o primeiro projeto desta pasta formulado pelo atual governo federal: a regulamentação do ensino domiciliar no país, que permite que os pais façam em casa o trabalho da escola. O texto apresenta a possibilidade dos pais ou responsáveis apresentarem um projeto político pedagógico individual para que possam ser permitidos de ensinarem seus filhos em casa, sendo estes avaliados anualmente pelo MEC, tendo como parâmetro a BNCC. Este projeto de ensino domiciliar, altera o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394/96, e é apontado pelo governo como uma das principais propostas para a educação da gestão atual do nosso país. Caso o projeto seja implementado, seria necessário (re)construir e (re)compor toda a estrutura atual organizada para o exercício da prática educativa em nosso país.

Nesse sentido, na tentativa de desconstruir algumas políticas públicas que podem contribuir (ou não) para este projeto, num movimento constante de observação e percepção das múltiplas conexões entre os nós e linhas que perfazem esse território, tentamos percorrer os caminhos direcionados pelas informações implicadas de todos os participantes que integraram esse plano de investigação, reunindo valores, interesses, expectativas, desejos, crenças e outras formas nos possibilitar dar expressão à realidade pesquisada. A geração de conhecimentos possibilitada por esse movimento investigativo, aliada à ação direta do observador, não ficou essencialmente engessada ao objeto da pesquisa, mas também às suas articulações, ou seja “[...] a tudo o que lhe é dado por sua posição nas relações sociais, na rede

institucional”. (PASSOS e BARROS 2015, p. 21). As ressonâncias destas informações produzidas a partir dos dispositivos de (des)construção e coleta de informações nos possibilitaram acessar uma enorme rede de conexões que nos auxiliou na compreensão de seus diversos nós, linhas e tramas que a compõem.

Desta forma, optamos por reunir essas nos momentos de aproximação com o campo pesquisado, em um mapeamento denominados **CAMINHOS**, dadas as possibilidades de percursos que pudemos tomar por meio das pistas deixadas pelos participantes desta pesquisa. Partimos do pressuposto que para criarmos a realidade, precisaríamos instaurar o ato de conhecê-la primeiramente, e coube às estratégias da pesquisa acessar esse plano articulador e agenciador da diversidade encontrada no campo investigado.

4.1 CAMINHO 1: SOB OS OLHARES DOS DISCENTES

Para iniciar nossa caminhada cartográfica, podemos concordar com Kastrup (2015) que o pesquisador deve adotar um olhar caleidoscópico para com a realidade pesquisada, considerando todas as não-linearidades vistas por meio de sua lente caleidoscópica. Ao girarmos o caleidoscópio podemos perceber a formação de múltiplas combinações de imagens, que se interagem entre si tomando novas formas, que precisam também ser percebidas e interpretadas. Assim, o pesquisador deve manter seu olhar atento a todos os acontecimentos possíveis encontrados na fluidez do campo, mapeando os feixes de significados que dialoguem com o problema investigado.

Iniciando então o mapeamento cartográfico, podemos considerar que o primeiro recurso de (des)construção de informações – as EN – foram indispensáveis para a abertura desta jornada campal. Os primeiros contatos pessoais que foram realizados com os estudantes, revelaram um processo de contaminação entre o campo e o pesquisador. A pesquisa, que até então havia sido percorrida por pesquisas bibliográficas e memórias motivacionais para a sua realização, começou a receber retoques de sentimentos, de emoções, de histórias de vida dos seus participantes. Novas paisagens começaram a surgir, novos desafios e também outros caminhos. A preparação para a caminhada, embora previamente feita e inquestionavelmente necessária, se mostrou fragilizada pelos novos desafios impossíveis de serem previstos antecipadamente. Essa imprevisibilidade, imbuída de uma incerteza científica tramada pelo desconhecido, fez surgir o ineditismo factual, que podemos categorizar neste trabalho como as informações que só poderiam ser construídas neste cenário com a narrativa dos

participantes. Tais informações, gradativamente reunidas nos encontros com os discentes, nos permitiram vislumbrar um decalque do percurso desconhecido que estaríamos prestes a seguir.

Na tentativa de obter algumas pistas sobre a trajetória social que os participantes da EN haviam percorrido, tentamos fazer um esboço, mesmo que superficial das suas identidades, por meio de questionamentos básicos realizados individualmente ao final de cada entrevista. Desse modo, podemos identificar que a idade média registrada dos estudantes foi de 20 anos, o que aponta que, por serem discentes concluintes das turmas de 2018, ou estão atrasados em sua formação por acesso tardio à escola ou por repetência, uma vez que, pela legislação que define as idades de escolarização, os jovens concluem a educação básica entre os 17 e 18 anos. Dos 08 estudantes entrevistados, 02 estão trabalhando com carteira assinada, 02 sob regime de contrato de aprendizagem e 04 desempregados. Além disso, dos 04 discentes que apresentam algum vínculo empregatício, apenas 01 está trabalhando diretamente em sua área de formação, exercendo a função de auxiliar administrativo.

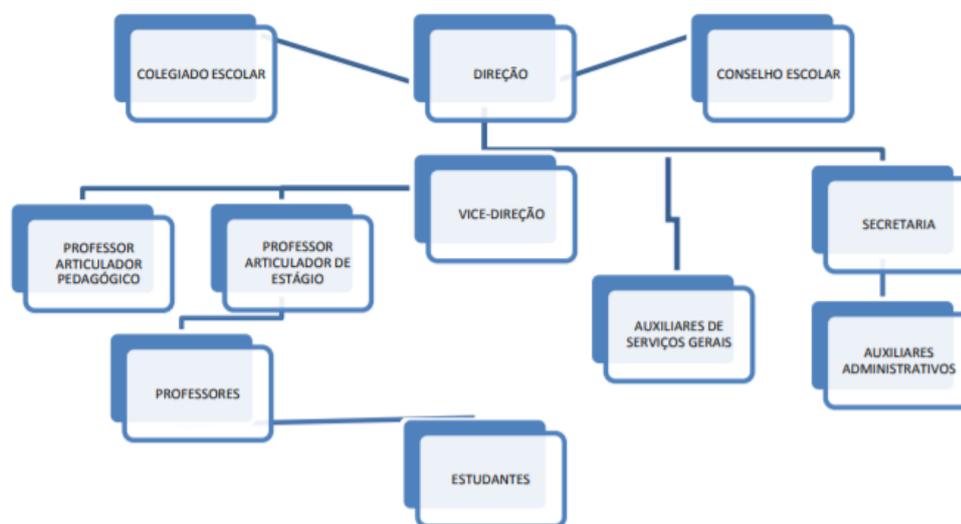
Tabela 9 - Dados socioeconômicos dos discentes entrevistados

Codinome	Idade	Realização do Estágio	Situação Profissional Atual
Watt	20	Comuja – Colégio Municipal Gilberto Dias De Miranda	Carteira assinada
Volts	20	Uneb	Contrato de Aprendizagem
Ampere	18	Comuja – Colégio Municipal Gilberto Dias De Miranda	Contrato de Aprendizagem
Ohm	19	Creche Adonel	Desempregado
Faraday	20	Ceep Felicidade	Carteira assinada
Coulomb	23	Colégio Municipal Armando Xavier Oliveira	Desempregado
Lumen	21	Uneb	Desempregado
Tesla	19	Acija – Associação Comercial E Industrial De Jacobina	Desempregado

Todos os discentes realizaram o estágio curricular supervisionado, e isso se deve pelo fato do CEEP Felicidade ter um setor denominado Núcleo de Estágio, com 04 profissionais contratados para articular intermediar esta etapa da formação discente com empresas e

instituições de Jacobina e região. O organograma da Instituição demonstra a estrutura atual e a importância hierárquica da função professor articulador de estágio, conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 6 - Organograma do CEEP Felicidade



Fonte: PPP do CEEP Felicidade, 2017.

Iremos, entretanto, analisar as informações obtidas por meio da realização das EN separadamente, mas não isoladamente, como forma de apresentar os principais assuntos levantados pelos discentes. Obviamente foram relatados vários outros planos que poderiam servir de subtítulos para as seções abaixo, porém, como estes apareceram com menos frequência no percurso, foram incorporados transversalmente nos contextos apresentados.

Foi possível, por meio das informações obtidas pelas EN realizadas em conjunto com os discentes, e a partir das pistas e dos indícios encontrados, reunir e conectar alguns pontos em comum que possibilitaram a construção de um rizoma embasado pelos caminhos mais visitados durante este trajeto. Com a pesquisa imersa nessa complexa rede de acontecimentos e novos fatos, foram criadas conexões entre linhas que expressavam sentimentos semelhantes ou distintos a respeito dos itens destacados, destacando laços importantes que cada item ressoava para o entrevistado. Resumidamente, o rizoma discente pode ser assim apresentado, com 04 troncos principais e várias ramificações secundárias e interconectadas pelos seus nós, suas linhas de entrada e de fuga:

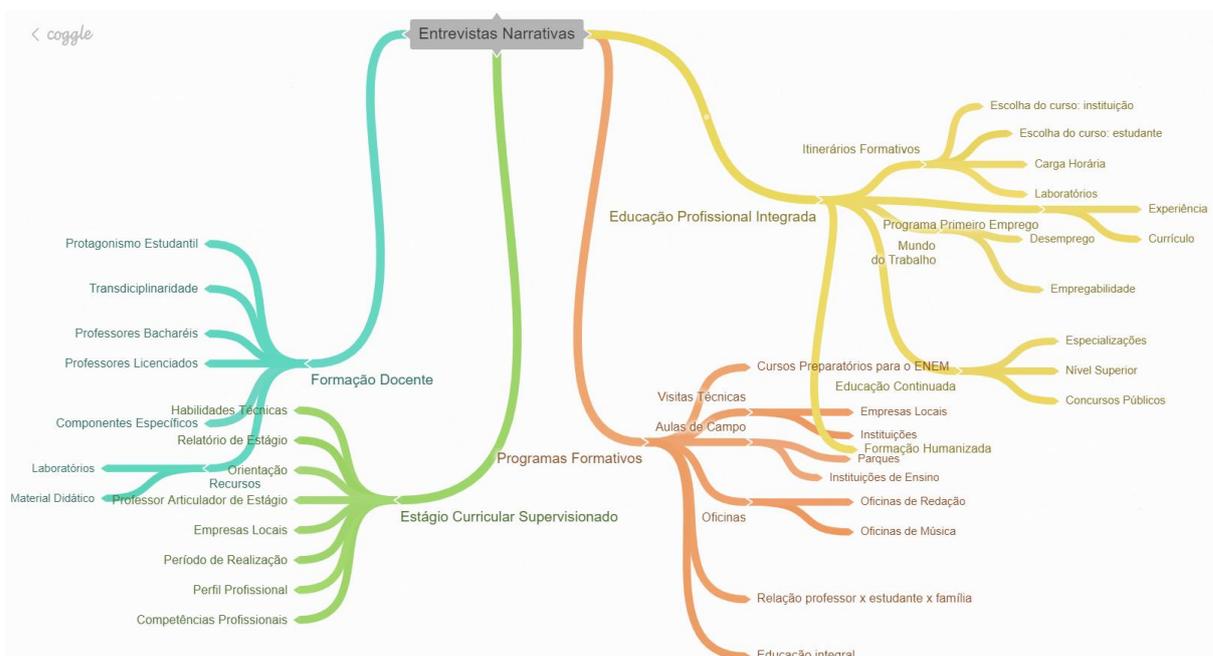
Formação Docente: este tópico reúne informações a respeito das experiências vividas pelos discentes com professores licenciados e bacharéis, compartilhando componentes básicos do EM e específicos da EPT, bem como algumas informações relatadas à respeito de materiais didáticos para a realização das aulas.

Educação Profissional Integrada: aborda a importância relatada pelos discentes da EPT integrada ao EM, pois por meio desta habilitação diferenciada no currículo ao saírem da educação básica, as oportunidades para estes seriam maiores em detrimento aos discentes que fizeram apenas o EM.

Estágio Curricular Supervisionado: a obrigatoriedade do estágio como componente formativo no CEEP Felicidade se constituiu como um ponto de destaque entre as narrativas, pois todos os discentes passaram por esta importante experiência, sendo abordada de forma positiva ou não, com detalhamento de funções e práticas exercidas dentro do campo de estágio.

Programas Formativos: os programas realizados pela instituição ou por iniciativa própria dos docentes, em espaços para além da sala de aula, foram abordados pelos discentes como fundamentais para complementarem seus percursos formativos.

Figura 7 - Rizoma discente



Fonte: autor, pesquisa 2019.

Podemos perceber que o decalque do rizoma demonstrado acima foi realizado utilizando-se dos cinco princípios deleuzianos e guatarrarianos, a saber que: cada tronco principal possui semelhanças e diferenças intrínsecos, ainda que tenham em comum o mesmo tronco central; as ramificações secundárias do rizoma provocam as conexões imprevisíveis, não lineares, que crescem em todos os sentidos à medida que a análise cartográfica vai se aprofundando; alguns pontos podem ainda ser construídos ou reconstruídos, territorializados ou desterritorializados, à medida em que novas formas de organização vão surgindo. Dessa forma, alinhados com as perspectivas cartográficas, tentamos traduzir um esquema conectivo e interligado entre os múltiplos segmentos, capaz de produzir novas dimensões e novos sentidos, com fluxos distintos que podem receber alterações a qualquer momento.

4.1.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS PARA AS DISCIPLINAS TÉCNICAS

O grupo dos professores do CEEP Felicidade foi construído seguindo os princípios pedagógicos estabelecidos em seu PPP, e também pelas exigências estabelecidas pelas normativas de padronização de contratações do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Os profissionais licenciados, em sua maioria, ministram aulas nos componentes propedêuticos, mas também atuam junto com os bacharéis nos componentes técnicos e específicos dos cursos.

Essa diversidade do quadro docente é uma realidade em escolas de EPT, pois há a necessidade real de trazer para a sala de aula as experiências do mundo do trabalho vivenciadas pelos profissionais bacharéis. Desta forma, pretende-se que os conhecimentos teóricos e práticos sejam então articulados aos saberes pedagógicos na intenção da formação de ações educativas que visem a preparação de um estudante consciente e preparado para os desafios do mundo do trabalho.

Entretanto, os professores bacharéis, precisariam de um projeto formativo ao ingressarem na instituição, ou até mesmo na profissão, no âmbito da formação continuada, dado que a essência do trabalho docente não se firma somente na aplicação e partilha dos conteúdos, mas também pela amplitude de procedimentos direcionados aos processos de ensino e aprendizagem, enquanto sujeitos do conhecimento. (OKÇANA, 2013).

Podemos perceber, nos relatos dos discentes da EPT, a dificuldade de alguns professores licenciados (Letras, Matemática, História e outros) atuarem em componentes curriculares distintos das suas áreas de formação específicas, bem como, também, admitem reconhecer, por outro lado, o esforço de alguns para estudar e trazer para a sala recursos e dinâmicas escolares capazes de suprir essa falta de formação:

Aí eu fui pro Felicidade onde eu conheci os cursos técnicos de lá. Na verdade eu não me encaixava em nenhum. A Administração era o que chegava mais perto do que eu queria. Eu cursei 4 anos, pensei muito em sair muito de lá e ir para outro colégio, porque quando eu comecei a ver que o ensino era muito fraco. Tem muitos professores capacitados, mas alguns eu acho que não eram preparados para o ensino do curso, mas alguns eu acho que não são preparados para o curso onde eles colocaram. Mas eu fiquei, fui me adaptando; algumas disciplinas foram entrando as novas onde eu me encaixei mais. Mas depois que eu conclui o ensino médio, eu... acredito que Administração é muito sucateada no mercado de trabalho, e você se forma em Administração mas não é contratado como administrador. É secretária, ou atendente, ou alguma coisa que não fica muito relacionada. (WATT, EN, 2018).

E a questão do ensino, tem professores que realmente não são qualificados para área, mas tem outros que nós víamos eles dando o melhor que eles podiam, mesmo sem ter as vezes a formação para área, eles se esforçaram para aprender o assunto e para passar para sala, porque eu acho que você não precisa de uma formação para poder ensinar. E eu tenho até um exemplo, que é a professora Vasti Miranda, ela não é formada na área, ela é formada em Letras, e ela foi dar aula no Felicidade de Gestão de Qualidade e Operações Logísticas, e o curso, na minha opinião deu certinho para ela, porque eu tenho contato pessoal com ela, e eu via que ela, quando ela chegava em casa ela já corria para estudar, para pegar algumas coisas pra passar pros alunos, imprimia alguns textos pra passar na sala pra motivar os alunos e tal. (OHM, EN, 2018).

A escola tem... os funcionários excelentes, os professores também. É certo que alguns são formados em uma coisa e estão dando aula de outra que, as vezes até eles mesmos ficam perdidos no que estão falando, principalmente nas áreas das disciplinas que são da própria... do próprio curso. (WATT, EN, 2018).

Fica perceptível então, que há um reconhecimento por parte dos estudantes da qualidade de ensino e da capacidade dos professores em conseguirem, dadas as circunstâncias encontradas, apresentar modelos significativos de ações e práticas educativas. O discente Ohm (2018) revela seu reconhecimento ao afirmar que viam os professores dando o melhor que eles podiam, mesmo sem a formação específica. O discente Watt (2018) também condiciona o fato de quase ter abandonado os estudos pelo fato de o ensino da escola ter sido “fraco”.

Isso nos leva a adentrar em um debate de alta complexidade, que encontra seu epicentro na ausência de formação pedagógica de profissionais que têm o bacharelado em sala

de aula para a atuação na EPT. Cunha (2005) afirma que este profissional da Educação Profissional, diferentemente das outras modalidades de ensino, se constituiu historicamente tendo como base uma profissão paralela que exercia ou exerce no mundo do trabalho. Temos então a situação de a profissão docente ser a segunda fonte de renda do profissional, ou apenas um complemento para sua renda.

Além disso, podemos compreender que, concomitantemente, à capacidade técnica, dos saberes específicos e da experiência profissional, a prática docente na EPT exige uma ampliação progressiva de conhecimentos pedagógicos. No entendimento de Gil (2009), para atuar na docência, o profissional necessita de concretos conhecimentos e experiências específicas dos componentes curriculares que leciona, munido de habilidades pedagógicas capazes de produzirem dinâmicas que tornem o processo de ensino e aprendizagem eficientes. Tal concepção aponta para a ideia de que a atuação docente na EPT exige a construção de uma diversidade de saberes, específicos ou não. Ao construir o entendimento de “saberes da docência”, Tardif (2014, p. 36) destaca “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]”. Finalmente, compreendemos que a atuação de docentes bacharéis necessita de conhecimentos que perpassem a formação técnica específica e a prática profissional.

É preciso, entretanto, na EPT, olhar especialmente para essa formação do professor para os profissionais que atuam com os componentes específicos, que, aparentemente, são os que urgem a necessidade de formação e complementação pedagógica para o exercício docente. De acordo com Machado (2008), faz-se necessário considerar que o professor da EPT convive com um alto contexto de complexidade, tendo que simultaneamente atuar em modalidades distintas de ensino, como médio e superior, técnico, EJA, EaD, pesquisa, extensão e gestão. Machado (2008, p. 17) afirma que,

[...] é muito importante que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Podemos, então, considerar de fundamental importância para este processo a constituição de espaços formativos permanentes, centrados na profissão, onde as práticas e

saberes docentes sejam referências latentes da sua atuação, onde por meio da sua atuação consigam promover a construção de um conhecimento profissional sob uma ótica direcionada para as experiências dos professores.

Destarte, podemos provocar um tensionamento entre a necessidade de investimento na formação profissional dos docentes para os componentes específicos e a transdisciplinaridade. Um currículo pensado com uma posição transdisciplinar reconhece o valor de todos os saberes, permitindo que o professor possa livremente transitar por várias áreas do conhecimento, promovendo conexões múltiplas entre elas. A didática transdisciplinar se assemelha ao pensamento rizomático, pois essa compreensão múltipla, mutável e diversa permite que sejam (des)territorializados novos elementos do conhecimento sistêmico, buscando transcender aos binarismos científicos e as verdades postas pelas pedagogias tradicionais. Edgar Morin (2010), um dos primeiros pensadores a tratar dessa prática pedagógica transdisciplinar, afirma que:

[...] reformar um pensamento é um problema paradoxal, pois para reformar o pensamento é necessário antes de tudo reformar as instituições que permitem esse novo pensar. Mas para reformar as instituições é necessário que já exista um pensamento renovado. Este não deve ser ultrapassado, deve começar por movimentos marginais/ movimento piloto pelas universidades e escolas de boa formação. O grande problema é a reeducação dos educadores. (MORIN, 2010, p. 99).

Dada a carência de recursos financeiros que assolam o país, sobretudo no contexto educacional, com instituições já sinalizando que o congelamento desses comprometerá até mesmo a folha de pagamento dos professores, pensar em formação docente seria uma utopia. Contudo, a pedagogia transdisciplinar, que dialoga também com Nóvoa (2009) e suas propostas de formação docente dentro da profissão, mostra uma linha de fuga para este tensionamento. Nessa visão de Morin (2010), há de se considerar pelos educadores, incluindo aqui os gestores que participam da construção dos currículos e projetos políticos pedagógicos, que todos os saberes são demasiadamente importantes para a (trans)formação humanizada do estudante.

Podemos citar, dentro deste contexto técnico profissional, um exemplo de um projeto desenvolvido pelos estudantes do curso técnico em Mecânica do CETEC, no ano de 2015, que reuniu esforços de diversas áreas do conhecimento em torno de um objetivo unificado: a construção de uma bomba d'água para comunidades sem abastecimento de energia elétrica utilizando uma fonte de energia renovável. O desenrolar desse projeto se deu pelas exigências

dos componentes Elaboração e Prática de Projetos I, II e III, tendo os estudantes a oportunidade de transitar por diversas áreas do conhecimento, tais como:

- Escrita da justificativa, planejamento e execução do projeto: língua portuguesa, história e geografia (estas últimas dadas pelo contexto local que justifica a utilização de tecnologias sustentáveis);
- Estudo da viabilidade econômica do projeto: matemática;
- Croquis e rascunhos para a execução: desenho técnico, informática básica, matemática, geometria básica;
- Levantamento dos componentes para execução: mecânica básica;
- Montagem e execução: mecânica técnica, processos de fabricação, usinagem, planejamento de manutenção.

O exemplo apresentado, apresenta uma alternativa de desenvolvimento de uma proposta transdisciplinar, com professores de distintos componentes trabalhando juntos, compartilhando conhecimentos e, conseqüentemente nesse movimento, promovendo formação entre eles. Além disso, permite situar o estudante no centro do problema, fazendo com que ele se sinta responsável pela sua resolução. Essa prática reflexiva humana do conhecimento socialmente aplicado, promovendo um saber utilizado para a solução de um problema concreto do semiárido baiano, trabalha também a construção de uma educação global e planetária, que emana as afetividades entre o estudante, a sociedade e a natureza que, para Morin (2003, p. 65), significa “ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver”.

Assim, o conhecimento de sua realidade e da capacidade de resolver problemas locais da qual faz parte, de assimilar os conhecimentos teórico, prático e social, insere o estudante em um contexto amplamente debatido na nova BNCC do EM: **o protagonismo discente**. Em seu texto base, homologado pela Portaria nº 1.570 e publicada no Diário Oficial da União em 21/12/2017, a BNCC traz um propósito que dialoga com os tensionamentos apresentados referentes à pedagogia transdisciplinar, visto que propõe “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. (BRASIL, 2017a, p. 15). O protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida é,

assim, conectado então com uma outra segmentação secundária de outro tronco desse rizoma: os **itinerários formativos**.

Essa segmentação, possui uma conexão ampla com várias outras linhas apontadas, tais como componentes específicos, carga horária, currículo, competências profissionais, laboratórios e outros. No entanto, no que tange ao protagonismo estudantil relacionado ao seu percurso formativo, vale ressaltar a mudança drástica que a proposta do novo EM trouxe: a de direcionar ao estudante a responsabilidade pelas suas escolhas mediante a oferta dos cinco itinerários formativos. Tais itinerários buscam o rompimento da centralidade dos componentes curriculares ao substituí-los por áreas de conhecimento mais globalizadoras e que abranjam a complexidade das relações entre os mundos da ciência e o real (BRASIL, 2017b), e caso corretamente implementados pelas instituições de ensino, permitirão que os estudantes iniciem o processo de tomar e sustentar decisões ao escolherem o percurso formativo que irão seguir.

Ainda não sabemos, entretanto, se os estudantes poderão de fato escolher seus itinerários de formação, que mais se aproximem das suas aspirações profissionais, ou se irão simplesmente percorrer os itinerários impostos pelas instituições, limitados pela sua capacidade técnica e financeira. Assim, podemos fazer uma nova conexão desta linha com um ponto muito referenciado por todos os entrevistados, que foi a dificuldade encontrada para a adaptação escolar pela falta de infraestrutura da escola. Reconhecem, em contraponto, que este processo não recai diretamente sobre a responsabilidade da gestão escolar, pois sabem que a escola depende de recursos estaduais para sua manutenção:

Muitos fizeram administração e hoje têm uma loja, trabalham autônomos, mas alguns acho que não se identificaram e a escola também. Eu acho que o Estado poderia melhorar muito o lugar, laboratórios. Tem curso de informática que eu acho que os laboratórios não são adequados, tem três computadores para uma sala com 50 alunos. [...] Mas eu acredito que a escola poderia melhorar sim, a estrutura, os laboratórios são muito fracos, na verdade nem tem, o auditório mesmo é fraquíssimo! (OHM, EN, 2018).

A estrutura da escola precisa melhorar um pouco sim, mas eu sei que não depende deles lá, precisam de verba para melhorar... o colégio, tavam falando do colégio ser em modo integral, e no momento não tá podendo por causa da estrutura do colégio também porque tá em uma situação um pouco precária, as salas estão precisando de... algumas de ventiladores, algumas coisas assim e tal. (LUMEN, EN, 2019).

Os estudantes Ohm (2018) e Lumen (2019), retratam a ausência de laboratórios, de auditórios e de estruturas outras participantes do processo formativo do estudante.

Reconhecem que a instituição ainda não tem condições de receber a modalidade de ensino integral dada essa escassez de recursos financeiros, o que é uma realidade muito comum em diversas escolas públicas em nosso país.

Esteve (1995) reflete sobre essa deficiência nas condições de trabalho do professor, afirmando que o ensino de qualidade atual nas escolas públicas é em sua maior parte representado pelo voluntarismo dos professores do que pela consequência das condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às diversas atividades educativas. O autor ainda aponta que existem inúmeros relatos de professores que denunciam a não existência de caminhos para a renovação metodológica que a sociedade e as autoridades exigem, além das difíceis condições de trabalho, que, em médio prazo, podem provocar a inibição docente.

Sendo assim, essas segmentações e conexões apresentadas compuseram a análise cartográfica do primeiro tronco do rizoma discente, que, ao longo deste capítulo, foi percorrido por vários percursos e analisado com distintas lentes de observação. No próximo item, nos concentramos em encontrar amarras e arranjos vinculados ao processo formativo do estágio curricular obrigatório.

4.1.2 O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO COMO PRÁTICA FORMATIVA

O estágio curricular supervisionado é uma etapa, prevista pedagógica e legalmente, de fundamental importância na vida formativa dos discentes, uma vez que nessa fase os conhecimentos teóricos são colocados à prova em virtude dos problemas e casos concretos encontrados no mundo do trabalho. O Decreto nº 87.497/82, que regulamenta a Lei nº 6.494/77 considera o estágio curricular como:

[...] as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Já a Lei 11.788/08, traz a seguinte definição:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Dessa forma, por meio do estágio legalmente previsto, o estudante tem a oportunidade de trilhar um caminho em um campo dinâmico e complexo, entrando em contato com experiências reais, que exigem soluções também reais, e uma enorme diversidade de pessoas, sejam orientadores, colegas de profissão, clientes e outros. Alguns recursos tornam esta caminhada mais eficiente e produtiva, como por exemplo o constante diálogo com o professor supervisor e orientador de estágio, que funciona como uma orientação direcionada. Esse acompanhamento próximo, dentre outros recursos, motiva o discente a dar continuidade no programa e pode, entretanto, conduzi-lo à postura profissional desejada,

O estágio supervisionado também possibilita ao discente atuar em várias áreas, concomitantemente ou subseqüentemente ao período de formação escolar, orientando-o a projetar um olhar crítico para o mundo de trabalho, bem como aprender a observar, problematizar e buscar soluções que acontecem nas áreas específicas de sua formação profissional. Passerini (2007, p. 30) fala sobre o estágio curricular supervisionado:

O Estágio Curricular Supervisionado é aquele em que o futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso, indo além do chamado Estágio Profissional, aquele que busca inserir o futuro profissional no campo de trabalho de modo que este treine as rotinas de atuação.

O CEEP Felicidade, traz, em seu PPP de 2017, o estágio curricular supervisionado como um pré-requisito para a aprovação e obtenção do diploma dos cursos técnicos, e se dá a partir do 2º ano na modalidade EPI e módulo II na modalidade PROEJA e PROSUB. Sua carga horária é distribuída entre 200 e 250 horas, a depender do Eixo Tecnológico do curso, com no mínimo 50 horas de observação.

Todos os cursos da Instituição possuem um professor orientador e articulador de estágio, de forma a serem realizadas conexões com instituições e empresas, a fim de direcionar os discentes para oportunidades de estágio que surgirem. O professor orientador e articulador de estágio também têm responsabilidades no que diz tange ao norteamento dos discentes com relação às suas obrigações, função, participação, compromisso, postura ética e outros, além de acompanhar todo o processo e organizar com o estudante sua documentação e relatório final, sendo estes requisitos indispensáveis para aprovação nesse componente curricular.

Foram apontados por alguns discentes situações referentes ao estágio curricular supervisionado, mostrando uma realidade não condizente com o PPP da escola, e possivelmente desconhecida pelos professores articuladores de estágio:

Os estágios do curso são obrigatórios. Eu estagiei no COMUJA – colégio Gilberto Dias de Miranda, e não foi uma experiência muito agradável, porque eu trabalhei de noite e não tive muito contato com o que eu aprendi em sala. Então ficou muito difícil, e foi aí que eu pensei mais ainda que não era o que eu queria. [...] Porque os estágios lá, têm muitas turmas que estão encalhadas ainda, que não conseguiram estagiar. Uns têm mais facilidade de achar, mas outros ficaram pendentes nisso, e como o estágio é obrigatório tem muitos que concluíram e ainda estão com essa pendência, aí tem que voltar para estagiar na própria escola onde concluiu. Mas eles poderiam melhorar bastante nessa questão e na questão de estágio, ser um pouco mais cauteloso na hora de escolher o estágio, porque eles levam a gente para estagiar, que nem eu estagiei no colégio Gilberto Dias de Miranda, mas não foi um estágio na área de administração. Eu ficava lá a noite toda, não fazia nada, e muitas vezes a única coisa que eu fazia era um histórico de notas. Tinha dias que não tinha nada pra fazer, só impressão, aí tipo eu não tive contato com aquilo que estudei em sala. Pra mim foi desmotivador, eu achei que ia ser só aquilo ali. [...] Eles deviam ser mais cautelosos em saber o que o aluno está fazendo estágio, a carga horária que a gente cumpre, as funções que a gente exerceu no dia, porque muitos não fazem nada e acabam que conclui o estágio mas não tiveram o contato com a disciplina, com o que foi realmente aplicado em sala. (WATT, EN, 2018).

O meu estágio não tinha nada a ver assim com a área que eu estava estudando. Por exemplo, estudamos no curso de Administração Processos Logísticos e no estágio que eu tinha não tinha nada a ver com logística, com administração, eu ficava digitando histórico no COMUJA, digitei acho que uns 500 histórico lá, só ficava fazendo isso lá, aí não agregou muita coisa lá. Tinha até alguém me acompanhando lá, mas ficava ocupado e não me dava atenção. (AMPERE, EN, 2018).

Os estudantes Watt e Ampere (2008) relatam situações possivelmente desconhecidas pelos professores orientadores e articuladores de estágio. Ambos revelam, que no mesmo espaço onde fizeram estágio, foram submetidos à realização de atividades não compatíveis com a sua formação profissional, simplesmente digitando históricos escolares e fazendo impressões. Neste ponto, algumas linhas do rizoma docente se cruzam e fazem emergir conexões diretas e complementares por distintos eixos, que merecem uma observação especial: a carência de campo de estágio e a empregabilidade.

O Conselho Estadual de Educação da Bahia, em sua Resolução nº 172 de 07/11/2017, que fixa normas complementares para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino do Estado, sinaliza, no item V do Anexo III, a simbiose entre o estágio e a empregabilidade. O texto informa que a instituição de ensino, ao elaborar seu plano de estágio supervisionado visando a autorização de qualquer curso técnico profissionalizante de nível médio, apresente

comprovação de convênios ou protocolo de intenções firmados com entidades, instituições ou empresas que exibam compatibilidade, no exercício das suas funções, com o curso pleiteado. (BAHIA, 2017a). Dessa forma, a realização do estágio, em espaços que coadunem com a formação do estudante e que apresentem condições de aproveitá-lo formalmente após a conclusão do curso, ficam condicionados à aprovação do curso.

Apesar de conectado ao emprego e acondicionado à aprovação de qualquer curso técnico, o estágio como etapa predecessora ao vínculo empregatício está longe de ser uma realidade no país. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentou no primeiro trimestre de 2019 uma taxa de desemprego de 12,4%, o que corresponde a 13,1 milhões de brasileiros desempregados (IBGE, 2019). Esse cenário de desemprego, tal como aponta Frigotto (2014), apresenta uma realidade já esperada pela predominância dos ideários neoliberais destrutivos no mundo capitalista, na qual:

[...] destaca-se a hipertrofia do capital financeiro, a consolidação de uma nova base científico-técnica, qualitativamente diversa, de base digital-molecular cada vez mais privatizada e novas formas de gestão empresarial que redefinem o processo produtivo. A economia pode aumentar a produtividade diminuindo (enxugando) o número de trabalhadores. A crise estrutural do desemprego, que se alastra por quase há várias décadas, sem sinais de reversão e o colapso do socialismo real, que permite o surgimento do discurso único, operam a derradeira vingança do capital contra o trabalho. (FRIGOTTO, 2014, p. 15).

Assim, a empregabilidade interfere diretamente, não somente na orientação estudantil, mas também impõe restrições com relação à concessão de convênios de estágio para as instituições de ensino, uma vez dependentes desta relação. Na falta de instituições concedentes, os estágios acabam por acontecer em espaços alternativos, implicando apenas no cumprimento da carga-horária obrigatória para esse fim. A situação do estudante Ohm (2018) traz um retrato dessa paisagem, pois, além das impressões que nada representavam nem acrescentavam no seu processo formativo, foi alocado para olhar crianças na creche Adonel, espaço selecionado para a realização do seu estágio.

Eu fiz estágio no Adonel, na creche Adonel, lá na Secretaria, eu fazia digitação e impressão e algumas vezes ficava com as crianças quando a professora precisava fazer alguma coisa eu ficava com eles. Teve só um pouco a ver com o curso... Mas lá não lá, eu ficava quase o tempo todo sem fazer nada, e o tempo que eu tinha pra fazer alguma coisa eu terminava antes do prazo que eles me davam, então eu fazia, eu aplicava meu tempo todo naquele no estágio, às vezes eu passava a tarde toda sem fazer nada. Eu fiz estágio por 1 mês e 15 dias já no meio do curso de administração. (OHM, EN, 2018).

Percebe-se nestes casos, que as instituições parceiras da escola, denominadas instituições cedentes ou concedentes, ao receberem esses estagiários, não estão dando a devida importância que se faz necessária para um completo programa de estágio. Pelos relatos, os estagiários são encarados meramente como sendo profissionais de apoio, para a realização de tarefas com menor grau de complexidade, ou mesmo para realizar atividades para facilitar a rotina dos colaboradores formais destes espaços. Esses acontecimentos, embora atuais, infelizmente retratam o estágio em seus primórdios, na década de 40, que de acordo com Faria (2009, p. 18), “funcionava como um aporte para a melhor formação da mão de obra industrial e comercial, e não como uma ação pedagógica complementar para a qualificação profissional”.

Diante disso, podemos concordar com Costa e Germano (2007), ao observarmos que muitos desafios precisam ser superados, pois o estágio é entendido como um recurso didático que oportuniza situar, observar e aplicar criteriosamente e, reflexivamente, os saberes e referenciais teórico e práticos assimilados durante a execução do curso, sendo de fundamental importância a multidisciplinariedade entre teoria e prática, sem deixar de perceber a realidade na qual está inserido.

Temos, então, um poderoso recurso didático e multidisciplinar a favor da formação discente, quando bem planejado, acompanhado e executado. Ainda assim, apesar de alguns estágios se mostrarem com uma janela de oportunidade para a melhoria, no que se refere ao acompanhamento pedagógico e profissional, outros foram realizados de forma assertiva e contribuíram positivamente para a formação discente.

Os discentes Coulomb e Faraday (2019) relatam um pouco dessa experiência:

Tem coisas que os colégios só do modo integral não abordam, no caso, porque no Felicidade nós também éramos preparados para emprego e tal. Estágio, a gente tem oportunidade de estágio, e nós discutimos muito sobre empresas, falávamos sobre empresas e tal. E não é coisas que meus amigos falam que viam, por exemplo, no Deocleciano, no Modelo, nessas escolas de ensino médio. Meu estágio foi na UNEB, eu gostei, foi na minha área também, eu fiquei na parte da biblioteca, mas eu fazia outras coisas também que eu aprendi no curso de administração, que era planilhas, organização de setores, e entre outras coisas. (COULOMB, EN, 2019).

O estágio foi bom né, a gente aprendeu, teve estágio com o tutor, a gente fazia mesmo as coisas no colégio. Não teve assim, eu não posso dizer assim uma experiência normal porque a gente não teve experiência em empresa, em saber assim o dia a dia da empresa, a rotina... Era um estágio mais sendo quase um aulão, e por ser uma turma pequena assim todo mundo fez o estágio todo mundo junto. O horário

era a tarde, a gente estudava de manhã e fazia o estágio à tarde no colégio mesmo. (FARADAY, EN, 2019).

Assim, podemos perceber pelos relatos de Coulomb e Faraday (2019), as experiências positivas do estágio, quando realizado e orientado seguindo os pressupostos básicos legais e pedagógicos da instituição. Estas situações nos permitem apontar três nós que podem ser conectados pelas vivências dos estudantes, mas que isoladamente não conseguem balizar a formação discente: a habilidade técnica, o perfil profissional e as competências profissionais.

As habilidades técnicas, embora enraizadas nas premissas formativas da educação direcionada para o suprimento das necessidades do mundo do trabalho, tem um importante papel na composição do perfil e das competências profissionais do estudante. Mesmo entendendo que o perfil é uma característica muito mais abrangente, podemos entender a construção da habilidade técnica como uma etapa que necessita da prática profissional. O perfil constitui-se de valores intrínsecos da formação pessoal do estudante, que se desenvolvem não somente na escola, mas também em outros espaços formais e não formais de aprendizagem. Essa construção na prática, entretanto, pode ser realizada de várias formas, que dependerão da infraestrutura da instituição de ensino e/ou de seus convênios de estágio. O estudante é capaz de desenvolver com precisão suas habilidades para com a profissão no processo da aprendizagem, colocando-se como parte protagonista da solução dos problemas dados, conseguindo, assim, se aproximar das relações entre teoria, prática e realidade social. Desta forma, Kuenzer (2007) afirma que esse binarismo teoria/prática se complementa de forma mais assertiva para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, de competências comunicativas, para a incorporação da transdisciplinaridade, para a capacidade de tomar decisões e de vincular conhecimentos e experiências anteriores frente a novos desafios.

Kuenzer (2007) ainda afirma que o simples domínio do conhecimento científico ou tácito não é suficiente para o estabelecimento da competência profissional, cabendo aos processos educativos o desenvolvimento da articulação entre teoria e prática laboral. A compreensão das competências pode ser traduzida por Vásquez (1968), que na sua dimensão de práxis, se assume como uma atividade teórica e prática transformadora da natureza e sociedade: prática, onde a teoria guia a ação e a atividade humana, e teórica, na medida em que essa ação se faz consciente.

O estágio se torna, entretanto, este primeiro ponto de tensionamento entre teoria e prática na experiência profissional do estudante, um primeiro confronto entre o prescrito e o real. O estudante, imbuído do arcabouço teórico estático e parcial de determinadas áreas do conhecimento, é exposto à realidade indeterminada, complexa e dinâmica. Há aqui, nesse cenário de incertezas e descobertas, a oportunidade do estabelecimento de um processo que vincule a habilidade à competência, e conseqüentemente, ao perfil profissional.

Com isso, a experiência do estágio assume um importante aspecto na formação do futuro profissional técnico, mesmo com todas as adversidades encontradas para e durante a sua execução, mas que se configuram como situações semelhantes às que possivelmente estes profissionais irão encontrar no mundo real do trabalho. O estágio é um processo de aprendizagem, abrangendo observação, problematização e reflexão a respeito do exercício profissional, e deve, entretanto, ser minuciosamente planejado e acompanhado por toda a sua execução.

Contudo, faz-se necessária uma (re)avaliação das etapas de execução e acompanhamento pedagógico do programa de estágio do CEEP Felicidade, visando o aperfeiçoamento destes processos e contribuindo efetivamente para a formação técnica e profissional do estudante. Para tanto, é importante que seja (re)construída uma aliança tripartite (escola, instituições concedentes e estudantes), para que se instaure uma compreensão coletiva de que o compromisso com o componente formativo de Estágio Supervisionado não é exclusivo àquele que visa se inserir no mundo do trabalho, mas de todos que participam efetivamente da integração profissional e social do estudante. Acerca disso, Marinho (2008), apresenta os resultados dessa cooperação:

Empresas ganham: mão de obra qualificada, novos talentos, redução de tributos, pessoas que querem fazer a diferença. Escolas ganham: credibilidade com os alunos, credibilidade com as empresas, oportunidade de mostrar seus alunos, marketing institucional. Alunos ganham: oportunidade de vivenciar a prática, oportunidade de mostrar seus talentos, chance de transformar estágio em emprego, acesso ao mundo organizacional. (MARINHO, 2008, p. 18).

Assim, Marinho (2008) nos remete, novamente, às conexões deste rizoma discente ao relacionar estágio com emprego, talentos (habilidades práticas) com qualificação profissional, acesso às práticas com situações reais de aprendizagem e uma série de outras combinações entre esse emaranhado de linhas que se cruzam e se implicam. Ainda assim, podemos tentar

propor novos olhares para estas relações formativas ao buscarmos compreender a importância da educação profissional realizada de forma integrada ao Ensino Médio.

4.1.3 RESSONÂNCIAS DA EPT INTEGRADA AO EM

Podemos afirmar que a realidade socioeconômica brasileira exige formatar uma modalidade de EM que permita uma base comum e unitária para todos, pressupondo uma formação humana integral e politécnica, tendo como princípios a capacidade do indivíduo exercer sua cidadania com vistas ao trabalho, ciência e cultura. Concorde-se então com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando trazem a problematização do EM brasileiro:

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.43)

Os estudantes entrevistados do CEEP Felicidade entendem como um benefício muito grande a oportunidade de cursarem o EM integrado à EPT, de forma a relatarem essa formação como um diferencial no momento da tentativa de acesso ao primeiro emprego. Além disso, Watt (2018) e Tesla (2019) ressaltaram a importância do programa Primeiro Emprego, do Governo do Estado da Bahia, que os ajudaram bastante para conseguirem a primeira oportunidade no mundo do trabalho:

Eu acredito que eu tive uma base muito boa, e que o ensino médio integrado, de certa forma é uma porta pro mercado de trabalho. Pode não ser pelo curso, mas é uma concorrência a mais do que quem só termina com ensino médio. Eles valorizam mais quem tem o curso técnico do que quem só terminou o ensino médio... eu acho que foi por isso que... o meu incentivo maior para cursar lá, desde o primeiro ano foi isso, que as pessoas olham, né, e perguntam: tem curso técnico? E já outras pessoas: “ah, eu só tenho o ensino médio”. Ela não tem mais nada, e eu já concluí o ensino médio junto com técnico. Já pra algumas nem tanto, alguns até desistiram, outros passaram pra noite e não voltaram mais, mas pra mim ele foi, o curso técnico com o ensino médio, foi uma porta de entrada pro emprego. E agora essa oportunidade que eles dão do primeiro emprego, quando o aluno termina, e se inscreve pro primeiro emprego, eu acredito, eu não tive essa chance, até porque eu também já estava trabalhando, e muitos colegas meus ainda não tiveram, eu acredito que dê um tempo pra lá eles consigam uma vaga. Mas alguns já conseguiram esse primeiro emprego e eu acho que, pra você ganhar experiência no mercado de trabalho é uma oportunidade. (WATT, EN, 2018).

Através do curso de Administração eu consegui adentrar, eu consegui algumas entrevistas de emprego mas eu não passei, porque faltavam tais documentos para exercer a função no lugar lá. Mas hoje eu consegui o jovem aprendiz também na

mineração na área administrativa. Eu fiz a entrevista e tal e pediram meu currículo, e eu entreguei o currículo, e eu botei meu currículo que eu tinha feito o técnico em administração no Felicidade e eles me ligaram, contratando e tal. Perguntaram do curso também, e eu falei que em partes foi bom, que eu aprendi muita coisa também, porque eu acho que, não vai só do professor a educação do aluno, não vai só do professor o aprendizado do aluno, porque vai do aluno também chegar em casa, revisor o que foi passado, mesmo que tenha sido pouca coisa, revisar, buscar mais coisas pra ele realmente aprender sobre a função de administração. (TESLA, EN, 2019).

O Programa Primeiro Emprego é embasado pela Lei nº 13.459 de 10/12/2015 (BAHIA, 2015), que Institui o Projeto Estadual de Incentivo à Concessão de Estágio e Primeira Experiência Profissional a estudantes e egressos da Rede Estadual de Educação Profissional e a jovens e adolescentes qualificados por programas governamentais executados pelo Estado da Bahia. Propõe, em síntese, inserir egressos e estudantes da Educação Profissional no mercado de trabalho, além de estimular uma maior dedicação na sala de aula, justamente por contemplar aqueles com melhores resultados. Nota-se, a princípio, que é um programa alinhado com as expectativas e diretrizes do EM, pois mostra, em sua essência, uma articulação integral e transversal com a EPT por meio da capacitação técnico-profissional e da intervenção social. A oferta das vagas de trabalho, em forma de contrato de aprendizagem, se concretizou para mais de 5 mil estudantes ativos e egressos da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia em 2017 e para mais de 6 mil em 2018 (BAHIA, 2018). O Programa mostra-se, entretanto, como um importante recurso para contextualizar a aprendizagem do estudante, dando vida ao conteúdo escolar e inserindo-o diretamente no mundo do trabalho.

Apesar da importância deste Programa para o contexto ora estudado, nota-se uma oportunidade de melhoria no que diz respeito ao critério de seleção dos discentes para as vagas disponibilizadas. Em seu Artigo 10º, a Lei 13.459 aponta que “a seleção dos estudantes, observado o curso e o Município ou Território de cada um, ocorrerá mediante classificação pelo critério do rendimento médio escolar durante todo o período do curso, em ordem decrescente”. (BAHIA, 2015). Estabelecer regras para seleção, mediante a observação de um único critério de rendimento acadêmico, destoa dos pressupostos da diversidade de formas de aprendizagem vivenciados em sala de aula. As portas do mundo do trabalho estarão, então, fechadas para todos os outros discentes, detentores de qualidades e habilidades diversas, mas que não conseguiram alcançar uma média numérica perante aos demais colegas? Será essa a primeira impressão do estudante com o mundo do trabalho? O afunilamento das oportunidades já começaria antes mesmo do término da educação básica?

Caso se mantenham esses critérios seletivos, a devolutiva é comum para os três questionamentos feitos acima: sim. No entanto, a realidade brasileira está muito distante do apresentado nas citações dos alunos Watt (2018) e Tesla (2019). A maioria dos jovens de classes populares que não cursaram a EPT integrada ao EM, não podem se dar ao luxo de buscar a profissionalização após os 18 anos, depois de terem concluído a Educação Básica. Um importante estudo de Maria Margarida Machado (2010), traz informações mais preocupantes, as quais apontam que, no Brasil, existem aproximadamente 135 milhões de pessoas com 18 anos ou mais, e que 75% destas pessoas (cerca de 101 milhões) nem sequer concluiu a educação básica. Buscando-se uma compreensão dura e cruel para esta realidade, pode-se afirmar que a falta de educação e sobretudo de profissionalização desta parcela da população contribui significativamente para o aumento do trabalho precarizado e desigual imposto pelas amarras do capitalismo.

Além disso, para alguns estudantes que, mesmo tendo a oportunidade de realizar o estágio supervisionado e com o curso técnico incrementando o currículo, a valorização do profissional técnico não é por muitas vezes percebida no mundo do trabalho. Conforme mencionamos, alguns dos discentes entrevistados ainda estão desempregados, e dos 08, somente 01 atua na área de formação. Isso nos traz algumas pistas de que os cursos podem não estar sendo aceitos no comércio local, levando os estudantes a exercerem funções outras devido às suas necessidades socioeconômicas. Contudo, podemos também mudar a lente de observação desse cenário e conectar o desemprego observado nesta amostra de estudantes a uma outra linha de fuga deste rizoma: os critérios que balizam as instituições na escolha do curso técnico profissionalizante a ser ofertado.

Retomando a Resolução nº 172 de 07/11/2017 do CEE, que fixa normas complementares para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino do Estado, podemos observar em seu capítulo II, que determina as bases para o planejamento da oferta e dos currículos dos cursos técnicos profissionalizantes, que as instituições devem comprovar as demandas dos cursos por dados oficiais, pesquisas e/ou outras fontes de informações pertinentes. Além disso, a Resolução estabelece que os cursos devem estar alinhados e adequados à realidade local e territorial, bem como aos avanços dos setores produtivos pertinentes. (BAHIA, 2017b).

De acordo com dados da Junta Comercial do Estado da Bahia (JUCEB) de 2018, Jacobina tem como principal fonte de renda o comércio, a extração de bens minerais (arenito, argila, calcita, cromo, mármore e ouro), turismo (parque hoteleiro com mais de 600 leitos), fábricas no setor de calçados, agricultura (expressiva agricultura familiar), pecuária (bovinos, suínos, equinos, asininos, muares, ovinos e caprinos). O setor industrial do município, conforme registro na própria JUCEB (2018), conta com 451 indústrias (06 de grande porte, 27 de médio porte e 418 de pequeno porte), ocupando o 19º lugar na posição geral do Estado da Bahia. Em contraponto, podemos apontar o campo de atuação do Técnico em Administração estabelecido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos: “Empresas e organizações públicas e privadas com atuação em marketing, recursos humanos, logística, finanças e produção”. (CNCT, 2014, p. 80). Desta forma, entendemos que o curso em questão está alinhado com o setor de produção industrial, que apresenta no município uma composição de 93% de indústrias de pequeno porte. Percebe-se então que tais estabelecimentos não apresentam estrutura suficiente para empregarem distintos profissionais de marketing, recursos humanos, logística e finanças, restando apenas a área produtiva como um possível caminho para o Técnico em Administração, o que acaba também direcionando estes estudantes/profissionais para outras áreas de atuação e/ou submetendo-os a compor os alarmantes índices de desemprego do país. Sendo assim, subentende-se devam ser (re)observados pelo CEEP Felicidade os requisitos da Resolução nº172 de 2017 do CEE, no que tange ao planejamento para a oferta do curso Técnico em Administração.

Essas dificuldades retratadas podem ser evidenciadas pelos relatos dos discentes Faraday e Ohm (2019), que apresentam essa dificuldade em ingressar no mundo do trabalho, seja na área de formação ou em qualquer outra área:

A maioria dos meus colegas não tem a mesma opinião que eu, pois está desempregada, mas em Jacobina não tem uma... o curso de Administração é bom, mas Jacobina não tem, como eu posso dizer, em Jacobina você acha mais trabalho por indicação: você é indicado você trabalha. Porque geralmente as empresas não confiam assim em apenas cursos técnicos, e eu acho que eles contratam mas só por indicação mesmo. (FARADAY, EN, 2019).

Não tinha emprego em mente, mas eu procurei, mas ainda tá em aberto porque eu fui lá ainda disse que ia ver se ia conseguir me colocar, mas ainda não tinha nada aprovado não. No momento eu tô estudando em casa porque ainda não tô em algo sério para fazer, para entrar na faculdade, eu tô estudando em casa mesmo. (OHM, EN, 2019).

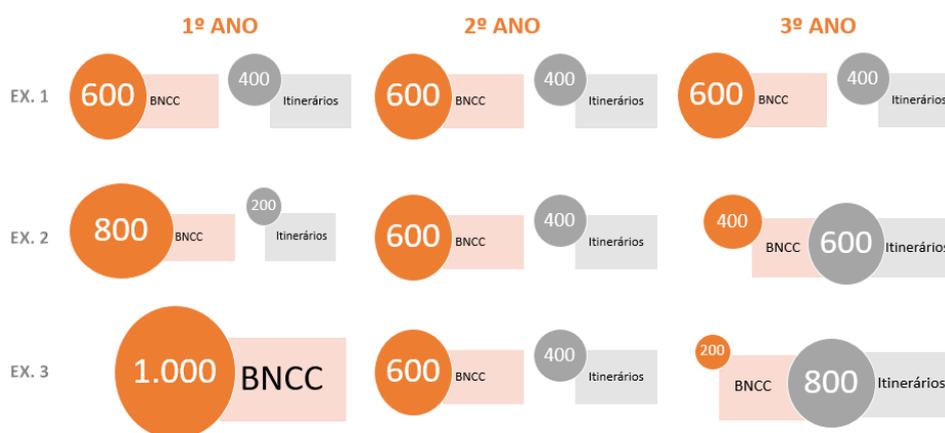
Muitas empresas, tendo em vista as urgências vorazes do capitalismo, exigem um mínimo de experiência no currículo do candidato para ocupar alguma vaga disponível. Essa experiência, entretanto, segundo Larossa (2011), é um lugar que não existiria sem a aparição de alguém ou de algo exterior ao sujeito, estranho e fora de si, que não está em seu devido lugar, ou até uma coisa outra que está além daquilo que se diz e do que se sabe. Esse lugar ex/terior, “ex/tranho”, “ex/trangeiro”, depende então, para ser alcançado, de um fator “ex/terno” às forças desprendidas pela instituição de ensino, pelo professor e pelo estudante em sua formação e preparação. O aluno Watt (2018) relata a sua percepção com relação à exigência da experiência no mundo do trabalho, afirmando que “[...] hoje em dia o povo quer lhe contratar mas quer que você tenha experiência, mas como você vai ter experiência? (WATT, EN, 2018).

Ao adentrarmos para o campo da experiência na juventude, podemos girar a lente deste caleidoscópio de informações e enxergar algumas situações não previstas pedagogicamente pela Lei nº 13.415 (Lei do Novo Ensino Médio) ao impor o incremento progressivo da carga horária para o Ensino Médio. É sabido que as escolas terão que (re)adequar seus currículos, políticas, projetos pedagógicos, infraestrutura, esquemas de transporte, alimentação e outros, visando atender esse desdobramento curricular de 2.400h para o EM para 3.000h (1.000h anuais de carga horária). A BNCC (2017), entretanto, organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), determina que o limite para o desenvolvimento das habilidades nessas 04 grandes áreas é de 1.800h, ficando as 1.200h complementares para o itinerário formativo a ser escolhido pelo estudante. Assim, fazendo uma análise simplória e numérica, todo o conteúdo programático que era ministrado ao longo dos 03 anos do EM em 2.400h terá então que ser condensado em 1.800h neste mesmo período, pois as outras 1.200h que compõem a carga horária total do EM serão reservadas exclusivamente para os 05 itinerários.

Pois bem, contraditoriamente, falamos de um aumento de 600h para completar as 3.000h impostas pela Lei 13.415, mas na prática, estamos perdendo 600h de conteúdo do EM para dar lugar aos percursos formativos. Desta forma, portanto, entramos com o tensionamento entre experiência e itinerários, fazendo o seguinte questionamento: estarão os estudantes preparados a fazerem a escolha do seu itinerário, falando pela pouca experiência que esse período da adolescência apresenta, logo no primeiro ano do EM? A devolutiva para

esta questão pode ser traduzida pelo esquema abaixo, no qual são apresentadas algumas possibilidades de distribuição de carga horária entre as séries do EM, de acordo com as novas diretrizes da BNCC.

Figura 8 - Possibilidades de distribuição de carga horária (em horas)



Fonte: autor, pesquisa 2019.

A Lei 13.415 dispõe que a distribuição das 1.000h de carga horária anual ficará a critério dos sistemas de ensino, e por isso, as escolas estão livres para montarem seus esquemas curriculares de acordo com suas necessidades e capacidades. No entanto, no que se refere a experiência para a escolha, de modo a não frustrar o protagonismo estudantil esperado pela BNCC, a sugestão é que as instituições deixem para a etapa final a composição dos itinerários formativos, como mostrado no exemplo 3 do esquema. Dessa forma, após iniciar o percurso interdisciplinar da BNCC nos primeiros momentos do EM, e se aproximando aos poucos da área de conhecimento que o defina, o estudante teria um período maior de adaptação nessa última etapa da Educação Básica com componentes exclusivos da Base, para, posteriormente, realizar a seleção do seu percurso formativo.

Ainda assim, adotando um olhar para além da escola, todas estas transitoriedades percebidas nas realidades apresentadas podem ainda se (re)organizar de forma a se conectarem ainda a outras formas de aprendizagem, programas fomentadores de conhecimento e outras alternativas orientadas para a formação discente.

4.1.4 OS CAMINHOS PARA ALÉM DA ESCOLA

O caráter multicultural das sociedades contemporâneas e as contradições e demandas provocadas pelos processos econômicos globalizados e internacionalização cultural têm, de certa forma, provocado o cisalhamento social dentro de espaços até então criados com o intuito de unificá-los (ORTIZ, 1994). Na tentativa de mitigar essa segregação nos espaços escolares, os professores certamente precisam de assumir novas posturas, saberes, conhecimentos e sobretudo estratégias, para que haja uma reformulação na aplicação dos currículos e das práticas pedagógicas existentes.

Em muitas situações, é natural que algumas carências relacionadas à estrutura física da escola, recursos, apoio, a formação precária, e outros fatores que contribuam para dificultar as condições de trabalho se traduzem em empecilhos para que as preocupações com a cultura e com o multiculturalismo, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais, venham a realmente se concretizarem no cotidiano escolar. (MOREIRA & CANDAU, 2003).

A proposição de um currículo criativo, que dialogue com as diferentes formas de culturas conectadas e compartilhadas nos espaços escolares, pode ser vista como uma forma de catalisar experiências não vivenciadas nos currículos tradicionais e verticalizados, proporcionando viveres e saberes alternativos e reflexivos. Nesse contexto, vale relembrar a importância do estudante perceber, por intermédio da instituição e, conseqüentemente, do professor, a importância da valorização das suas origens, do lugar onde se fala, onde se vive. Conhecer de perto, visualizar o cotidiano, participar ativamente de projetos sociais e outros fazem parte de alternativas curriculares capazes de aproximar os discentes da realidade cultural e social que lhes fazem parte.

Pérez Gómez (1988) introduz o conceito de “cruzamento cultural” para o entendimento da escola contemporânea, que a torna diferente de outros espaços de socialização pelos múltiplos olhares e posturas dos componentes de suas engrenagens, entendedores estes destas pluralidades culturais.

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da cultura crítica, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, que se refletem no currículo; as influências da cultura social, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da cultura institucional, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da cultura experiencial, adquirida

por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17).

Muitos estudantes afirmaram, em suas narrativas, a importância formativa de algumas atividades que eram realizadas para além dos espaços escolares, categorizadas por Pères Gómez como parte de uma “cultura experiencial”. Estas atividades, segundo as memórias dos discentes, puderam proporcionar-lhes conhecer de perto realidades locais outrora distanciadas e também vivenciar experiências extracurriculares capazes de fomentar processos de aprendizagem diferentes dos já tradicionalmente por eles versados. A maioria das atividades citadas já estavam previstas no planejamento pedagógico dos componentes curriculares, e outras, embora não contidas no planejamento, foram inseridas pelos professores para o enriquecimento dos seus conteúdos programáticos. Visitas técnicas às empresas multinacionais com filiais instaladas em nossa região, feiras de ciências compartilhadas com outras instituições de ensino e programas formativos realizados pela instituição são exemplos destas atividades experienciais.

O estudante Faraday (2019) relata em sua entrevista narrativa:

O que me fez continuar no curso foi que eu gostava muito da área, e daí eu entrei pensando em me formar. As visitas técnicas que a gente fazia eram muito interessantes, porque a gente conheceu várias empresas diferentes. A gente foi conhecer a TEN, a gente conheceu a mineração, a Toniollo a gente foi pra uma feira de ciências, fizemos uma feira de ciências inclusive lá no colégio, e essas coisas foram motivando a gente terminar o curso, experiências novas também. (FARADAY, EN, 2019).

A cidade de Jacobina possui três grandes empresas instaladas em seu corpo industrial: Torres Eólicas do Nordeste (TEN), empresa do conglomerado General Electric, Alstom e Andrade Gutierrez, que tem como principal atividade a fabricação de torres para implantação de parques eólicos; Jacobina Mineração e Comércio (JMC), empresa da multinacional Yamana Gold, que tem como atividades fins a prospecção e beneficiamento de minério de ouro; e a FreeWay, empresa que tem como atividade fim a produção de calçados e artefatos. Trazer para o planejamento curricular as rotinas administrativas e produtivas destas empresas, bem como proporcionar aos estudantes conhecê-las em atividade, não só enriquece enormemente as práticas pedagógicas como os aproxima de situações e casos reais que podem ser futuramente praticados por eles. Além disso, permite ao estudante sonhar com o mundo do trabalho, e traçar metas e perspectivas para o possível alcance deste cenário, em uma realidade local.

Outro cenário também observado nesta investigação foi com relação a programas realizados pela escola que puderam, por meio de ações conjuntas com o Estado ou o Governo Federal, melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Um dos programas citados foi o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio na perspectiva da Educação Integral. O ProEMI compreende que as ações propostas inicialmente incorporadas ao currículo escolar, ampliando o tempo dos estudantes na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas em prol da equidade social e racial na educação. (BAHIA, 2017).

Assim, o aluno Coulomb (2019) apontou em suas narrativas a importância deste programa em seu percurso formativo.

Eu gostei bastante do colégio, assim. Além disso eles fazem um preparatório a tarde, no ano que eu fiz o programa foi chamado ProEMI, o que proporcionou você fazer cursos pra se preparar para o Enem, vestibular, que foi o curso de redação, e outro curso foi a educação física a tarde, e eu fiz o de redação né, para conseguir eventualmente, passar em algum vestibular ou Enem. (COULOMB, EN, 2019).

A narrativa descrita demonstra que o CEEP Felicidade vem cumprindo com os requisitos do Programa, que, ao fornecer em turno oposto cursos de redação e preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, contempla o macro objetivo aumentar a carga horária dos currículos com atividades teóricas e práticas. Além disso, podemos perceber a importância das atividades extracurriculares para a formação humanizada do estudante, quando o discente Ohm (2018) cita uma atividade simples realizada com sua turma, num momento de exploração de áreas turísticas do município de Jacobina:

Me marcou no curso quando a professora levou a gente para uma visita na pista de voo livre, que a turma foi toda, foi aquele momento de a gente ter vivido aquele momento todo mundo junto, foi assim bom, a gente se divertiu, a gente deu risada, e foi muito criativo da parte dela. (OHM, EN, 2019).

Podemos, analisando os dizeres do estudante Ohm (2018), tal como fizemos em outras situações neste trabalho, provocar um tensionamento entre os programas formativos realizados para além da escola e as novas relações entre professores e estudantes, que se configuram nesse contexto das novas gerações que historicamente estão sendo formadas. Essa relação entre o professor e o estudante pode percorrer vários caminhos que, pelos casos apresentados de visitas técnicas, aulas de campo e outros programas formativos, mostraram

um cenário de construção de valorosas experiências e conhecimentos para ambas as partes dessa relação. Kuenzer (1999), já anunciava a importância do papel docente na utilização de uma pedagogia não vinculada às formas tradicionais de aprendizagem, tais como a repetição e a memorização. A autora entende que o professor precisa adquirir competência para fazer a leitura da realidade e dos conhecimentos tácitos dos estudantes, para selecionar conteúdos organizando-os em situações interacionistas de aprendizagem, de modo a desenvolver no estudante capacidades de leitura e interpretação da realidade, de síntese, crítica, trabalho em equipe e outras. Essa relação professor/estudante pode ser tecida com fios da transdisciplinaridade, outra linha já amarrada neste novelo de múltiplas tessituras, no momento em que o docente busca novas formas de articulação para o desenvolvimento das competências anunciadas acima.

Em contraponto, essa relação bilateral pode, por muitas vezes, ser tensionada pela formação social do estudante, abrindo espaço para uma terceira conexão: a família. É notório que o relacionamento familiar afeta a relação do estudante com a escola e é por ela é afetado, e podemos elencar alguns motivos que podem interferir nessa relação, tais como: pais com baixa escolaridade, pais que não dispõem de tempo pelo excesso de trabalho, famílias com diferentes composições, ausência do pai ou da mãe, enfim, não podemos desviar o olhar desses aspectos ao tentarmos compreender corretamente o estudante. Podemos então entender que,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1992, p.41, 42).

Nesse aspecto, revisitando a citação de Bourdieu (1992) e assumindo o olhar cartográfico desenvolvido neste trabalho, somos levados a supor que existam outras conexões para justificar as taxas de êxito do estudante, que não somente a herança cultural transmitida pela família. Na tentativa de continuar buscando novas conexões para os questionamentos postos por essa investigação, tentamos montar um outro conjunto de fios, nós e linhas, que, se traduziram na construção de um novo rizoma, elaborado pelas percepções dinâmicas e sensíveis dos professores do CEEP Felicidade.

4.2 CAMINHO 2: SOB O OLHAR DOS DOCENTES

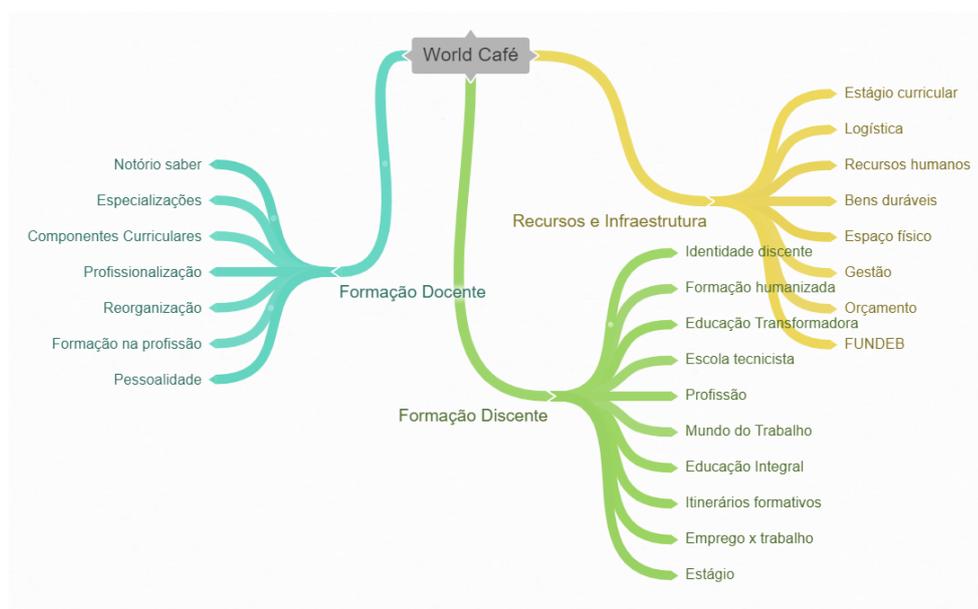
Refletindo sobre as informações coletadas com as dinâmicas realizadas com os docentes do CEEP Felicidade, além das observações registradas nas reuniões pedagógicas e das observações do cotidiano escolar no momento da imersão no campo da pesquisa, pudemos realizar uma análise de todos esses elementos a partir dos referenciais interpretativos apontados neste trabalho. Metodologicamente, seguimos pelas linhas que vão sendo tecidas dentro deste processo construtivo e coletivo de conhecimento, que se renova e se apresenta por novas versões à medida em que se avança no aprofundamento desta pesquisa ativa-formativa-participativa.

Os professores convidados a participar dos encontros do *World Café*, se fizeram solícitos e participativos nas discussões acerca dos temas propostos, coletivamente engajados na produção de um trabalho implicado para o processo formativo. A partir dos achados desta pesquisa, e também com base nos princípios rizomáticos e cartográficos de Deleuze e Guatarrari (1995), foi construído um rizoma docente com 03 temas troncos e um emaranhado de filamentos e conexões que trouxeram diversas outras linhas relacionadas. Foi idealizado um recalque inicial deste rizoma ao término dos encontros com os docentes, que, no entanto, sofreu inúmeras alterações até o formato aqui ora apresentado, que, dadas as suas características metamórficas pela multiplicidade de entradas e saídas, e dado o caminho a ser percorrido pela proposta interventiva, pode ainda sofrer novas alterações.

É importante destacar nesta etapa o envolvimento da Direção e Coordenação pedagógica do CEEP Felicidade no desenvolvimento da pesquisa. A presença de uma liderança nas dinâmicas foi capaz de trazer bastante seriedade, comprometimento e dinamicidade para os debates, sendo entendido também como um momento oportuno para que essas relações entre as partes se estreitassem. Ao passo que as discussões iam tomando forma, uma relação de horizontalidade foi se instaurando no ambiente, o que possibilitou que surgissem momentos/movimentos não casuais no cotidiano da escola, que promoveram o levantamento de situações desconhecidas pela equipe dirigente. Percebeu-se neste momento que o dinâmica do WC pode vir a ser uma boa referência para a organização de reuniões pedagógicas, pois várias dessas situações que surgiram se transformaram em tópicos a serem tratados em futuras reuniões pedagógicas. Podemos também destacar a importância da equipe técnica e administrativa do CEEP Felicidade, que nos auxiliou na reserva do ambiente

disponibilizado e na preparação antecipada de todos os recursos necessários para a realização dos encontros com os docentes.

Figura 9 - Rizoma docente



Fonte: autor, pesquisa 2019.

As várias segmentações rizomáticas da figura acima nos mostram os múltiplos cenários e caminhos que puderam ser explorados nesta pesquisa, sendo que para cada componente, ou para cada linha de fuga, há ainda uma gama de espectros e novas conexões que ainda podem ser descobertas. Começemos, então, essa exploração pelos troncos principais deste rizoma, percorrendo-o e entrelaçando-o por esse emaranhado de informações e novos saberes.

4.2.1 CAMINHOS FORMATIVOS NA PROFISSÃO DOCENTE: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Os primeiros indícios de uma política para formação profissional docente no Brasil remetem a preocupação para com o ensino industrial, que no início do século passado, tinha como premissa básica formar a força de trabalho. A dificuldade para o exercício da profissão docente era enorme, pois os professores, em sua maioria vindos dos quadros do ensino primário, não faziam ideia do que precisariam lecionar no ensino profissional. Por sua vez, os mestres de ofício, que vinham diretamente das fábricas, tinham a seu favor apenas o

conhecimento empírico, sem qualquer subsídio teórico pedagógico necessário para a atividade docente. (CUNHA, 2005).

Com o passar dos anos, começaram a ser criadas políticas públicas para a instituição de formação de professores para o Ensino Industrial, a despeito do Decreto nº 4.073/1942 e da LDB nº 4.024/61. As normativas, entretanto, afirmavam que para o exercício dos componentes do ensino técnico, os docentes graduados e não licenciados deveriam realizar capacitações técnicas especiais, e para o exercício do magistério no EM, os espaços de formação seriam as faculdades de filosofia, ciências e letras. Esta separação, portanto, celebra a diferenciação entre os docentes das disciplinas técnicas e os demais, reforçando a necessidade de dois percursos formativos distintos de formação docente: o ‘acadêmico’ e o ‘técnico’. (MACHADO, 2008a).

Franco (2008) afirma que por muito tempo houve essa separação formal histórica dos lugares de formação dos professores para o EM e para a EPT. Além disso, todas as políticas públicas até a LDB de 1996, desde os Esquemas I e II, que instituíam a Licenciatura plena para qualquer profissional formado com graduação superior ou de nível técnico, foram pensadas especificamente para se garantir a formação do professor para a EPT. Pelo Decreto nº 2.208/97, pode-se perceber essa falta de preocupação para com a formação docente para a EPT: “não carece de especificidade, quando se estabelece em seu artigo 9º que as disciplinas do ensino técnico ‘serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional”. (PENA, 2014, p. 63).

No ano de 1997, a Resolução nº 2 do CNE instituiu Programas especiais de formação pedagógica para o EF, EM e EPT, que dispõe que o professor o professor da EPT seja portador de diploma de educação superior mas que complemente a sua formação de graduado com a formação pedagógica, em caráter ‘emergencial’. Para Costa (2016), essa Resolução de 1997 veio revestida da velha regulamentação promovida pelos Esquemas I e II, que objetiva a supressão da lacuna de professores habilitados para determinados componentes técnicos.

Em 2004, a promulgação do Decreto nº 5.141/2004 retoma o Ensino Médio Integrado, e em 2012, a Resolução CNE/CP nº 06/12 institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essas diretrizes estabelecem possibilidades para a formação do professor, porém, não determina a exigência da Licenciatura como habilitação necessária ao exercício da docência. (PENA, 2014).

O Art. 40 dessa Resolução explicita claramente a possibilidade da formação inicial para a docência na EPT dar por “outras formas”:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente (BRASIL, 2012).

Assim, a própria legislação apresenta um “afrouxamento” no cenário da formação docente, permitindo que sejam utilizados arranjos técnicos para professores não licenciados, tais como: programas de formação inicial e continuada em parceria com instituições de Ensino Superior, reconhecimento formal de saberes profissionais, pós-graduações na área pedagógica e formação pela Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC³).

Segundo Costa (2016), a Resolução CNE/CP nº 06/12 não interfere no cenário referente à formação docente, uma vez que:

[...] garantir o direito não é suficiente à medida que fica a critério de o profissional aceitar ou não esse direito. Ter o direito de se tornar professor não é o mesmo que ter obrigatoriedade de ser professor para que possa lecionar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No meu entendimento essa resolução não configura avanço à medida que apenas possibilita e regulamenta outros modos de se tornar docente sem necessariamente cursar licenciatura ou programas de formação pedagógica. (COSTA, 2016, p. 204).

³ A Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC), criada pelo MEC em 2009, destina-se ao atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional. O certificado fornecido pela Rede pode ser utilizado para fins de exercício profissional ou de prosseguimento de estudos.

Tudo isso pressupõe uma concepção de formação docente mais ampliada do que se tem notavelmente se legislado e se praticado. Podemos fazer o primeiro tensionamento do rizoma docente e encontrar em Nóvoa (2009) propostas de uma formação do profissional professor construída dentro da profissão, que de uma forma holística, incorrerá também em uma construção da sua personalidade, a partir de algumas características que podemos listar a seguir: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. A partir da construção desta personalidade conectada com a formação na profissão, seria possível elencar algumas pistas para o percurso formativo docente, a saber, o ciclo conhecido como os 5 “P” abordados por Nóvoa (2009):

1º - Práticas (conhecimento): A formação de professores deve assumir um forte componente prática, centrada na aprendizagem dos discentes e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Os casos práticos só são possíveis de serem resolvidos por meio de análises que envolvem fundamentações teóricas, e a formação de professores ganharia muito no estudo e resolução de casos concretos.

2º - Profissão (cultura profissional): A formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Além disso, Nóvoa (2009) conceitua os primeiros anos do exercício docente como “indução profissional”, etapa importantíssima a ser incorporada como parte do programa de formação do professor.

3º - Pessoa (tato pedagógico): A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. Entender as formas de conduzir pessoas para um outro espaço, o do conhecimento, não está entre a capacidade de todos. Para ensinar, há sempre um cruzamento inevitável entre as perspectivas profissionais com as pessoais.

4º - Partilha (trabalho em equipe): A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo e colaborativo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola. As atividades docentes vêm se distribuindo, cada vez mais, por meio de alternativas práticas ou outros programas de formação, e também por movimentos pedagógicos outros para além dos limites institucionais.

5º - Público (compromisso social): A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação, da inclusão social, da construção de valores, da diversidade cultural.

Figura 10 - Os 5 P's da formação docente de Nóvoa (2009)



Fonte: autor, pesquisa 2019.

Entendemos então, que esse olhar expresso por Nóvoa (2009) da formação dentro da profissão, sobretudo na EPT, pode auxiliar na formação dos professores bacharéis, por sua vez carentes da cultura docente enraizada nos cursos de licenciatura. Pimenta (2000, p. 26) complementa a ideia de Nóvoa (2009) de formação construída dentro da profissão, a saber:

O futuro profissional não pode constituir seu saber fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falarem em saberes pedagógicos. Os saberes sobre a educação e a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

Essa formação, fruto de um constructo coletivo, profissional, pessoal, colaborativa e social, corrobora com as perspectivas encontradas nos discursos dos discentes e professores desta pesquisa, uma vez que, ao se depararem com situações de trabalho não condizentes com as idealizadas, cria-se naturalmente uma relação de humanização entre as partes, com o esforço de um lado e o reconhecimento do outro. Podem ser observados no relato da Professora Amanda (2019), alguns princípios da formação de Nóvoa (2009), como o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social, na medida em que os próprios estudantes são involuntariamente conduzidos a comporem a equipe escolar, fazendo parte da solução do problema, entendendo também sua função social como participantes ativos deste espaço de formação:

A partir do relato, dos recortes dos relatos dos alunos, o que nós podemos perceber é um reconhecimento. Nós temos toda uma história educacional de fragilidade, que existe uma fragilidade muito grande, e nós, realmente, somos muito propensos a acolher o que nos é oferecido. Então, eu percebo muito isso... tanto o professor como o aluno, eles deram as mãos nessa situação de, realmente né, de adaptação. Porque nós não temos, realmente, uma formação; a maioria de nós não tem uma formação específica profissional. Então nós já nos colocamos nessa situação. Nós dialogamos com aluno, apresentamos a ele a nossa situação, saímos daquele patamar do professor que tem que saber, que já é um avanço muito grande esse reconhecimento de que muito pouco eu sei e tenho muito a aprender, e fazer esse diálogo com os alunos. E os alunos também reconhecendo isso, eles tentavam fazer a sua parte. (PROF. AMANDA, WC, 2019).

Algumas informações apresentadas pelos discentes com relação à formação de professores, fizeram surgir discussões que evidenciaram algumas conexões coletivas voltadas ao reconhecimento do esforço dos docentes licenciados e com especialização, para ministrarem componentes curriculares técnicos, e, por outro lado, alguns tensionamento voltados para a escassez de professores bacharéis com experiência no mundo de trabalho, fundamentais no processo de construção da identidade profissional discente. Alguns professores, ao ouvirem os relatos dos discentes, se posicionaram também a favor desta temática, indicando, em alguns casos, que as determinações das divisões das disciplinas partem da estrutura fundante da EPT.

Os relatos das professoras Flor e Luana (2019) confirmam essas informações:

São disciplinas difíceis, não são disciplinas que a gente pode pegar um livro e estudar... Colegas que tem a mesma formação que eu e que estão se prestando a esse papel, é isso que eu estou dizendo... estudando para poder dar aula de um assunto que não teve aquela formação, entendeu? Porque eles não estão preocupados com os professores, não estão preocupados com isso... eles estão preocupados apenas em fazer as cobranças e jogar, e a gente que se rebole, entendeu? (PROF. FLOR, WC, 2019).

Será que tem aí a ideia mais subjacente de que o professor ele não precise se profissionalizar? Será? Não sei, a fala deles citou essas perguntas né, se o professor ele pega disciplinas afins né, da formação dele. E há uma dificuldade de ter profissionais e professores nas áreas específicas. Isso seria uma questão, é uma questão, que a gestão precisa lidar, porque vem de cima, já é estrutural, como o sistema educacional do país está organizado, porque de maneira rápida o ideal seria que entre os componentes específicos tivéssemos professores formados naquela disciplina, naquele componente específico, né? (PROF. LUANA, WC, 2019).

Essa questão estrutural, “que já vem de cima”, como observa a professora Luana (2019), configura uma consequente dificuldade encontrada pelos docentes pela falta de experiência em determinados componentes específicos que, entretanto, se constituem como um dos maiores desafios dos entrevistados. Porém, esses desafios fizeram com que o saber da profissão docente fosse se constituindo neles, com artifícios e técnicas arranjadas especialmente para este fim, fazendo parte assim da construção da identidade docente. De acordo com Tardif (2014), a progressão no domínio do trabalho começa a provocar um efeito de abertura das próprias aprendizagens, que está intimamente ligada com uma maior segurança em dominar bem suas funções. À medida que vai estudando, preparando seus conteúdos planejando suas aulas, o professor vai ganhando confiança e experiência, principalmente, nas competências associadas à liderança, motivação, gerenciamento, ou seja, de valores construídos a partir de uma preocupação também social com a formação. Então, a própria instituição poderia estar contemplando intencionalmente a formação dos seus professores no desenvolvimento da prática profissional docente.

Assumindo um olhar caleidoscópico para este tronco rizomático da formação docente, podemos afirmar que a Lei nº 13.415 de 2017, que institui a política de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ou como já denominamos aqui, a Lei do Novo Ensino Médio, reforça o histórico “afrouxamento” da formação docente na EPT, exacerbado sobretudo pela Res. 06/2012, reconhecendo formalmente que podem ser admitidos:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas vem que tenham atuado,

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Esse fio, que inicialmente apresentava-se solto dentro da discussão, foi inquestionavelmente o mais citado durante todo o WC, com opiniões praticamente

convergentes entre todos os participantes desta pesquisa. Ficou evidente a não concordância dos professores com essa possibilidade que traz a Lei do Novo Ensino Médio em se tratando da aceitação de professores sem formação docente, apenas imbuídos do notório saber. Neste momento o rizoma docente se conecta com o rizoma discente, pois o notório saber está relacionado diretamente com a habilidade prática, uma das muitas linhas que compõem a competência profissional. Finalizando a costura desses fios, percebe-se que apenas essa concepção tecnicista formativa é incapaz de propor ao estudante uma formação humanizada, crítica e transformadora.

Destarte, as professoras Maria e Isabel (2019) colaboram com esse assunto:

Nós nos preparamos para passar conhecimento para os alunos, nós temos a didática. E esses de notório saber, eles sabem passar esse conteúdo para o aluno? Ele tem técnicas em sala de aula pra que o aluno realmente adquira esse conhecimento? Então são questões que precisam ser colocadas em prática. (PROF. MARIA, WC, 2019).

Então é condicionada essa questão do saber notório por dois prismas? Vai se analisar o professor se sentir vulnerável, como você traz, flexível, você colocado em qualquer situação, o que vai ser desafiador para mim como também o professor que estudou, se preparou, fez especialização, fez mestrado, e um outro que demonstrar domínio desse saber, que não têm a mesma formação, pode ocupar o teu lugar? Então qual é a preocupação? Fazer funcionar o ensino que atenda a qualquer intenção sócio-política, não é, e desmerecer a formação desse professor? Se ele disse demonstra ter esse domínio já atende ao requisito. E até onde isso vai ser motivador para que os professores busquem cada vez mais seu aperfeiçoamento, seus estudos, sua pesquisa, sua discussão, se qualquer domínio já demonstra um saber notório pra ensinar algum componente? (PROF. ISABEL, WC, 2019).

Diante destes relatos, analisemos então a amplitude da EPT para pensarmos em uma possível proposta para a formação docente. O Art. 39 da LDB, em seu parágrafo 2º, incide na abrangência da Educação Profissional e Tecnológica, que compreende os cursos:

1. De formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
2. De educação profissional técnica de nível médio;
3. De educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

É uma tarefa árdua idealizar uma única possibilidade de formação docente para esta modalidade, tendo em vista que se trabalha com estudantes do Ensino Fundamental (cursos de qualificação profissional), estudantes do EM (cursos técnicos de nível médio) e estudantes do Ensino Superior (cursos superiores de tecnologia, graduação e pós-graduação). Perrenoud (1999) afirma que a formação continuada docente é um itinerário que não se percorre apenas

em curso de atualização, mas que deve ser visualizada como um método contínuo a ser construído na rotina escolar. Observou-se nas discussões do WC que a maioria dos cursos de formação foram de curta duração, e/ou em simpósios e/ou em reuniões pedagógicas, quando na realidade precisariam estar centrados na perspectiva de possibilitar novos rumos ao professor e promover a melhoria contínua da gestão das suas aprendizagens. Além disso, a formação em serviço, seria também uma urgência a ser pensada pela gestão das instituições.

Podemos então, como alternativa à essa complexidade, não idealizar formações docentes com o olhar para os docentes, mas sim propor inspirações que motivem o professor a repensar o seu posicionamento na docência, visando a formação discente, com uma perspectiva intencional de formação dos próprios professores.

4.2.2 FORMAÇÃO DISCENTE: PREPARAÇÃO PARA UM EMPREGO OU PARA UM TRABALHO?

O método da cartografia garante a participação e a preocupação para com todos os envolvidos, impondo o valor do protagonismo do objeto e a sua ativa inclusão em todo o processo construtivo do conhecimento, o que (in)voluntariamente já intervém na realidade ora pesquisada. A pesquisa sai do status de produção de conhecimento do sujeito cognoscente sobre o objeto ou do pesquisador sobre o campo, para adentrar em um plano comum. (KASTRUP & PASSOS, 2016).

Essa rede de conhecimentos, ao ser acessada e ativada, nos mostrou caminhos diversos e várias linhas de composição e, mesmo percebendo a diversidade de opiniões e interesses, alguns destes caminhos apresentaram uma enorme sintonia participativa. Foi percebida uma preocupação unânime e inquestionável quando foi iniciado o debate sobre o tema formação discente, e nesse momento, houve a construção de um plano comum, de um plano coletivo, que ampliou as relações entre os participantes. Imbuídos de uma experiência de pertencimento, os professores iniciaram um caloroso debate sobre a formação dos estudantes, assumindo uma posição de avaliação da realidade estudada com muito interesse e cuidado.

Os professores demonstraram um claro e manifesto sentimento de responsabilidade pela formação daquele alunado, tendo clara noção da importância do seu trabalho naquele espaço formativo. As discussões foram tecidas permitindo conexões entre vários fios do

rizoma docente, tais como emprego e trabalho, construção da identidade do discentes, estágio e oportunidades no mundo do trabalho.

Porquanto, do tensionamento da discussão entre os professores, entendemos que a preparação para um emprego consiste, basicamente, no processo de ensinar alguém a fazer algo, com foco nas demandas e exigências capitalistas do mundo do trabalho. É rotular ao trabalhador o título de componente de uma engrenagem sistêmica, que exerce mecanicamente sua função com a eficiência comprovada nos manuais de qualidade dos equipamentos, visando o lucro da empresa. Preparar para o trabalho, contudo, amplia os horizontes deste cenário, e foge deste adestramento funcional, indo, para além desse contexto, de encontro aos conhecimentos maiores de cidadania. Preparar para o trabalho é se dispor para a participação adequada, associando termos distintos, porém conectados, como auto realização, qualificação profissional e exercício consciente da cidadania, objetivando comumente uma grande aquisição: a formação integral do jovem.

Nesse sentido, a interpretação e análise das discussões realizadas por meio das dinâmicas do WC com os colegas docentes, mostrou que existia uma preocupação para uma formação integral e transformadora dos estudantes. Para tanto, essa formação de cidadãos éticos, historicamente situados em seu tempo e sintonizados com as transformações socioculturais, requer que a ação promovida na sociedade deve acompanhar o processo de mudança que vem ocorrendo em todo o mundo, no que se refere às questões epistemológicas e suas repercussões no processo social e, conseqüentemente, no educacional. A relação com o conhecimento perpassa por uma interpretação dos problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos locais, dando ao estudante a capacidade de entender, resolver e se posicionar frente aos problemas do seu cotidiano próximo ou ao mundo do trabalho. (MORIN, 2007).

As considerações da professora Joana (2019) coadunam com essas informações:

Então a gente passou a perceber o que, inúmeras empresas e autarquias em instituições cobrando um profissional que as escolas não formavam mais, que tinham deixado de ofertar, e que a própria formação do sistema S é extremamente fechada e limitada em técnicas específicas não davam a formação integral a esse profissional, esse técnico de nível médio. Então eu penso que o que eles sinalizam aí como melhoria, como ponto positivo dessa formação, que a educação profissional no caso proporciona a eles, eu penso que é por isso, porque não é uma formação específica, vazia e apenas técnica, apenas mecânica, apenas funcional, mas uma formação integralizada do indivíduo. (PROF. JOANA, WC, 2019).

Essa inquietação percebida para a formação consciente e cidadã do estudante, foi apontada como uma relação não arbitrária, mas historicamente constituída, sendo possível ampliar sua compreensão além do campo da Educação Profissional, de forma a se constituir num espaço de possibilidades evidentes de contribuição para o enfrentamento das complexas relações sociais vivenciadas pelos discentes e para o estabelecimento de novas formas de relacionamento.

Os conhecimentos adquiridos na trajetória de vida dos discentes, também apresentados aqui como herança cultural, devem ser enfocados de forma a não se colocarem enquanto verdade absoluta, mas dimensionados enquanto verdades históricas, temporais e em constante processo de (des)construção. O envolvimento do educador, consciente ou não, com alguma epistemologia exerce grande influência em sua conduta docente. As relações pedagógicas que têm lugar na sala de aula decorrem de fundamentos epistemológicos diferenciados, que se concretizam na medida em que o professor traça objetivos, seleciona conteúdos, prepara e desenvolve suas aulas, realiza avaliações e se posiciona-se política, ética e ideologicamente diante de seus discentes e do próprio conhecimento.

No ambiente escolar, cada um precisa refletir sobre sua prática, sobre seu papel. É necessário conhecer, cientificamente, o modo como os jovens aprendem a reinventar sua própria maneira de planejar e agir. Para traduzir os conhecimentos pedagógicos em práticas educativas cada vez mais ricas, é fundamental que a reflexão individual seja discutida com o conjunto dos colegas empenhados no alcance de finalidades comuns, bem como levadas em consideração as modalidades educacionais existentes para o planejamento e execução destas ações educativas. Essa reflexão conecta-se, entretanto, com o rizoma discente no alinhamento da transdisciplinaridade.

Ainda assim, podemos buscar também uma conexão dos princípios acima anunciados com os conceitos da educação transformadora. As mudanças da educação para o homem perpassam pelos primórdios das escolas tecnicistas, pioneiras da EPT e moldadas para o exclusivo atendimento da classe industrial que se encontrava em expansão no país, que doutrinaram a concepção do trabalho para professores e estudantes. (TEIXEIRA, 1968). Um importante fato a ser considerado neste contexto histórico é o da superespecialização do trabalho para a indústria, que se tornou uma simples tarefa, alienada à vida do homem, que passa a se sentir então como um componente desta enorme engrenagem mecânica, sem espaço para pensar, se posicionar, fazer escolhas, questionamentos. Nessa nova sociedade,

arquitetada pelos avanços industriais, começaram a surgir problemas a serem resolvidos, que exigiam do ser mais liberdade, mais inteligência, mais compreensão, mais autonomia.

A professora Luana (2019), entretanto, reforça em sua compreensão os princípios norteadores da educação transformadora:

A gente sempre tem falado muito isso, que precisa ser uma educação transformadora. E só é uma educação transformadora quando aquilo volta para minha vida e realmente transforma minha vida. Então a partir do meu trabalho eu tenho qualidade de vida, eu consigo transformar outras vidas, eu posso empreender né, eu posso ter um outro olhar sobre o mesmo mundo que eu cheguei. (PROF. LUANA, WC, 2019).

Essas exigências da nova sociedade refletiram, de certa forma, no formato pensado para as escolas de educação profissional atuais, e podemos verificar esse entendimento quando as professoras Joana e Ana (2019) se colocam inteiramente contempladas por esse viés formativo-transformativo, e não puramente tecnicista e unilateral:

É importante a gente salientar, também, que a própria sociedade e o mercado, o mundo do trabalho jacobinense, nacional de uma forma geral, depois do encerramento, do desgaste da formação técnica, da formação tecnicista que era anterior a 20, 30 anos atrás, esse desgaste dessa formação teve a urgência de se ter uma formação técnica integrada ao ensino médio, mas uma formação onde se buscasse um indivíduo como um todo, e não só como um mero executor de regras e de procedimentos técnicos. Eu penso que essa necessidade do mercado, foi ela na verdade que desenhou para que esse próprio mercado exigisse um profissional técnico que deixou de existir... (PROF. JOANA, WC, 2019).

Eles não querem isso, sujeitos questionadores, eles não querem, eles não querem nada disso. Uma das coisas que nos deixam inquietas é a questão da redução de disciplinas, da carga horária de disciplinas como história, filosofia, sociologia e outras né, que são disciplinas, componentes curriculares, da área de humanas e sociais que, de certa forma, colaboram no processo formativo do aluno, principalmente o processo formativo e crítico né, e reflexivo, e nós entendemos que as políticas públicas hoje não querem esses sujeitos pensantes né, que sejam atuantes, que sejam protagonistas. E a nossa intenção enquanto Centro de Educação Profissional é, justamente, formar estudantes que sejam protagonistas. (PROF. ANA, WC, 2019).

Claramente, há uma preocupação com a formação humanizada dos discentes, uma formação que não apenas os forneça técnicas e habilidades profissionais voltadas para o atendimento das necessidades do mundo do trabalho, mas também valores construídos a partir dos preceitos da educação libertadora e transformadora, como relata a professora Amanda (2019) nas discussões do WC:

Então, por que que nós, mesmo com todas as dificuldades, mesmo com toda a limitação, mas ainda que a gente tem conseguido avançar e tem conseguido essas

respostas que os meninos deram? Porque a gente tem um olhar para a formação integral do ser, então nós não estamos preocupados só com a técnica, não é somente o ensino técnico que nós queremos né, nós temos a Educação Profissional, a junção. (PROF. AMANDA, WC, 2019).

Destarte, os sistemas educacionais devem estar atentos à formação adequada de pessoas que irão atuar nesta realidade contemporânea. Não devem ser passivas, acomodadas, presas a (pre)conceitos, mas sim pessoas ativas, reflexivas, questionadoras, agentes da transformação social. Para a formação de sujeitos conscientes é necessário que a educação esteja firmada em alicerces ético-políticos que evidenciem os valores de honestidade, justiça, respeito, amor e solidariedade. Para isto, o trabalho de todos os envolvidos no contexto educacional, dentro de uma visão de totalidade, deverá dar suporte para que as pessoas estejam aptas a enfrentar os principais problemas presentes na realidade social.

A professora Amanda (2019) argumenta a importância da participação da escola e do professor na formação do estudante, afirmando que esse movimento se dá por “formar uma pessoa, contribuir na sua formação, para uma inserção social verdadeira, não apenas com aquele olhar voltado para o mundo trabalho, para que mundo do trabalho é esse que nós temos.” (PROF. AMANDA, WC, 2019).

Os relatos dos professores, entretanto, mostram o quanto o legado de Teixeira (1999) para a educação interferiu ativamente na formação dos seus ideais e princípios enquanto educadores e diretamente responsáveis pela gênese cidadã dos estudantes:

[...] referi-me ao movimento de emancipação educativa e não o fiz sem intenção. Não me parece que estejamos aqui para discutir como disciplinar a educação nacional, mas como promovê-la, como desencadear as forças necessárias para levar o efeito um movimento, a mobilização geral de esforços e recursos para resolver o problema do direito dos direitos do brasileiro. O de se educar para ser cidadão. (TEIXEIRA, 1999, p. 205).

Sendo assim, faz-se necessário a reafirmação de alguns valores e a ressignificação de outros, em busca de uma sociedade mais equânime, mais justa e baseada numa concepção ética que tenha como fundamento o respeito a todas as manifestações em prol da dignidade da vida.

Seguindo em frente, buscando potencializar esses valores necessários à formação discente, podemos, nesse movimento constante da cartografia, propor um olhar, pela perspectiva dos professores, para o estágio curricular obrigatório. O estágio, como um ato educativo escolar supervisionado, contribui diretamente para a formação profissional do

jovem, e é embasado em nosso país pela Lei nº. 11.788/2008 – Lei do Estágio – que estabelece relações e sistemáticas para a concessão do estágio e instituiu diversos direitos e deveres aos estagiários.

Fazendo parte do projeto pedagógico dos cursos do CEEP Felicidade, as atividades realizadas pelos discentes quando da realização do estágio devem ser compatíveis com seu desenvolvimento educacional, pois integram o itinerário formativo do estudante. A Lei do Estágio (2008) determina que, para a realização desta etapa, haja um acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente, que deve ser comprovado por relatórios de realização de estágio.

A Lei do Estágio também determina que sejam cumpridos pelas instituições concedentes de estágio alguns pressupostos básicos, tais como a oferta de instalações adequadas que condicionem ao educando atividades de aprendizagem, bem como a indicação de um colaborador interno, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientação e supervisão dos estagiários. Essa premissa pode também ser conectada com o segundo “P” de Nóvoa (2009), o qual se refere à cultura profissional, uma vez que, em sua versão ampliada, assume uma perspectiva de formação para construir a identidade de qualquer profissional, e não apenas do profissional professor.

Durante a realização do estágio pelos discentes do CEEP Felicidade, pudemos perceber que alguns se mostraram plenamente satisfeitos com os resultados obtidos na conclusão desta etapa curricular. No entanto, pudemos confirmar, também, alguns relatos de insatisfação e incômodo com algumas situações e rotinas vivenciadas nesta prática educativa, e os professores concordaram que há nesta etapa uma oportunidade de melhoria visando a aproximação tripartite deste processo: estudantes, instituição de ensino e instituição concedente.

As professoras Bárbara e Alice (2019) apresentam seus anseios:

A gente percebe também na fala do estudante que muitas vezes está precisando uma parceria maior dessa comunidade, que ao acolher e receber essa mão de obra do estagiário que está em formação, está havendo um desvio de função. Estão utilizando pessoas que foram capacitados para outras funções, até para agregar mais conhecimento na área, e colocando para fazer, como ele traz aqui que ficava olhando aluno para a professora fazer uma outra função, né, ficava ocioso, quer dizer, só cumprindo um horário sem ocupação. (PROF. BÁRBARA, WC, 2019).

[...] o que eu percebo quando o estudante reclama que é jogado pela Direção do colégio para o estágio, o que acontece na verdade quando falamos de estágio é que existem três responsabilidades aí: existe a responsabilidade do estudante em buscar o seu próprio estágio; do articulador de estágio, que faz esse acompanhamento, também tem essa responsabilidade; e tem o vice-diretor do mundo do trabalho que também tem essa responsabilidade. Então, não é apenas responsabilidade da escola. Se o estudante não está feliz, não está satisfeito no local que está estagiando, ele pode, simplesmente, solicitar a mudança do local de estágio e ele mesmo pode estar procurando um outro local de estágio. (PROF. ALICE, WC, 2019).

Se há relatos desta insatisfação por parte dos estudantes e, notavelmente, um consentimento da equipe docente de que há uma janela de oportunidade nesta etapa formativa, há de se recorrer novamente à Lei do Estágio para identificar alguns pontos básicos para que possíveis desalinhamentos sejam identificados no início da jornada do estagiário, e com o devido acompanhamento supervisionado, possam ser ressignificados com os pressupostos pedagógicos da instituição proponente. O CEEP Felicidade apresenta um quadro de profissionais para o encaminhamento, acompanhamento e supervisão do estágio, mas percebe-se que, pela alta demanda de estudantes direcionados para essa modalidade, algumas dessas etapas estão sendo prejudicadas. Além disso, girando novamente o caleidoscópio para buscarmos novas reflexões, o aumento da carga horária do EM provocará na instituição vários outros problemas não previstos pela Lei 13.415 de 2017, que foram melhores tecidos na trama a seguir.

4.2.3 SOBRE SONHAR, PLANEJAR E EXECUTAR

Segundo o pesquisador Joaquim José Soares Neto, aproximadamente 45% das 141.9954 escolas públicas da educação básica do país contam com uma infraestrutura escolar com apenas água, sanitário, energia, esgoto e cozinha, contendo neste estudo escolas públicas, privadas, rurais e urbanas. No extremo oposto, apenas 0,6% das escolas de educação básica são consideradas adequadas, proporcionando aos discentes e docentes infraestrutura capaz de atingir os propósitos de uma educação de qualidade. (SOARES NETO, 2013).

Este mesmo autor, faz uma abordagem da educação no contexto internacional, relacionando a influência da infraestrutura escolar no desempenho dos estudantes entre vários países. Ele argumenta que a variância está, entretanto, dentro das escolas e não entre as escolas. Contudo, essa informação apresenta consistência nos países desenvolvidos, onde a

⁴ Os dados aqui informados foram extraídos do Censo Escolar da Educação Básica 2012, que reúne informações sobre matrículas, infraestrutura e função docente (BRASIL, 2013, p. 36-37).

infraestrutura escolar possui uma padronização e equiparação entre as escolas. Porém, tais afirmações não parecem ser comprovadas em países que possuem um sistema educacional não equitativo, como no Brasil, onde os estados e municípios dividem a responsabilidade pela oferta da educação básica, em um cenário repleto de desigualdades regionais e com grande disparidade entre as diversas redes de ensino.

Podemos concordar com Gramsi (1982), ao afirmar que a escola unitária exige do Estado a responsabilidade integral pelas despesas relacionadas à manutenção dos estudantes, necessitando assim de uma grande reforma orçamentária da educação nacional. Essa transformação, entretanto, requer uma ampliação muitas vezes não prevista na organização escolar, no que se refere a prédios, material científico, corpo docente, corpo administrativo etc. Particularmente, as questões relacionadas aos docentes e à infraestrutura são as mais complexas e mais importantes, pois os altos investimentos em pessoal e na construção de dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, laboratórios e outros poderiam requerer anos para implementação.

Atualmente, presenciamos em nosso país a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, que estabelece um teto para o aumento dos gastos públicos pelas próximas duas décadas. Sendo assim, com os gastos e investimentos congelados ao valor da inflação, tanto a educação quanto outras áreas irão sofrer consequências negativas no que diz respeito à oferta de um serviço digno para a população, que terá certamente sua parcela mais pobre, mais afetada.

A implantação do Ensino Médio em tempo integral, exige, indispensavelmente, investimentos diversos, tanto para a contratação e capacitação de professores e servidores administrativos como também em infraestrutura, logística etc. Muitos professores trouxeram para o debate suas devolutivas a respeito deste tema dada a escassez de recursos e infraestrutura inadequada para este fim. Após realizadas as leituras dos questionamentos do WC, no que diz respeito ao incremento progressivo de carga horária, e consequentemente à implantação do EM em tempo integral, os professores elencaram fatores que podem comprometer a implementação desta proposta.

As professoras Girassol e Rosa (2019) confirmam seus anseios acerca da implementação do novo EM:

Os aspectos positivos é que o aluno tem possibilidade de adquirir mais conhecimentos, porque amplia os componentes curriculares, e ele tem essa oportunidade. Os aspectos negativos são em relação à estrutura física, quadro de funcionários, alimentação, que não dispõe de recursos suficientes para atender todas essas demandas, questão de transporte, de logística... toda essa estrutura não está adequada para educação integral, em tempo integral. Esses alunos ficam cansados no turno oposto, indispostos, porque não tomam banho, não tem lugar pra descansar, acordam muito cedo, alimentação não é suficiente, e acaba implicando no processo de ensino e aprendizagem. Aí às vezes a gente pensa que vai trazer aprendizagem significativa e acaba desestimulando o aluno, e o aluno evadindo da escola. (PROF. GIRASSOL, WC, 2019).

Não, nesse sentido o colégio não tem infraestrutura para receber esses alunos, porque? Para receber esses alunos em tempo integral a escola precisa de quartos para esses alunos, dormitórios no caso - pra esses alunos ficarem, descansarem - ter um refeitório mais adequado pra esses alunos estarem fazendo as refeições, precisa de banheiros também mais adequados pra receber esses alunos. Então pra ter uma escola integral precisa de uma boa estrutura, precisa de médicos, precisa de funcionários mais capacitados para receber esses alunos e orientar durante todo dia. (PROF. ROSA, WC, 2019).

As professoras provocaram nas falas acima o primeiro tensionamento desta etapa, onde podemos observar que a Lei 13.415 de 2017, ao propor o aumento da carga horária do estudante, não previu, por exemplo, como as escolas públicas municipais, estaduais e federais se articulariam com relação ao transporte estudantil, comum às três instâncias. A Lei também não explicou como se daria o aumento da folha salarial dos professores e dos servidores administrativos, a abertura de novos concursos públicos para compor os espaços que serão provocados pelos novos itinerários formativos. Além disso, não foi mencionado na Lei como se daria a reorganização dos espaços escolares, uma vez que as salas de aula antes ocupadas em apenas um turno serão agora ocupadas em regime integral. Também não encontramos alternativas para todos esses repasses, que obviamente ser farão necessários, dada a incerteza da continuidade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que tem prazo para acabar em 2020 e, até o presente momento, nenhuma alternativa foi anunciada.

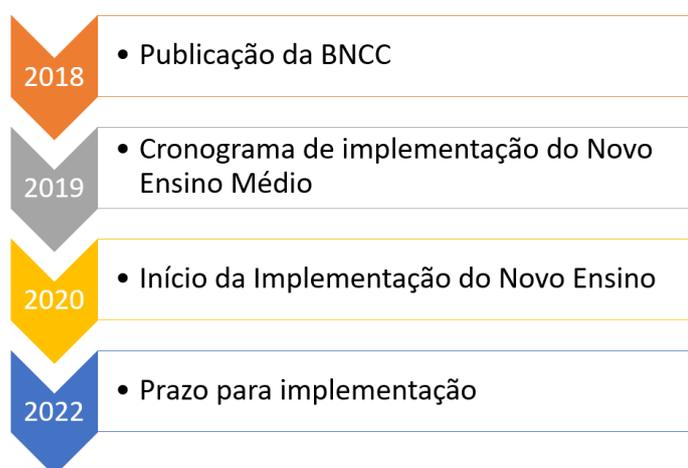
Reforçando esse cenário, Frigotto (2017) afirma que a grande maioria das escolas públicas no Brasil ainda continuam improdutivas no que se refere à qualidade da educação que é entregue aos discentes, qualidade esta definida enquanto concepção e enquanto materialidade. A base material da escola seria então o conjunto das condições ideais para a entrega desta qualidade, como infraestrutura, biblioteca, laboratórios, auditórios, tempo e condições de trabalho do professor, a permanência do professor na mesma instituição, o reconhecimento para com a remuneração deste professor e outros.

Em outro momento, corroborando com Frigotto (2017), a professora Girassol (2019) volta a provocar novos tensionamentos a respeito dos temas que envolvem outros setores públicos e que extrapolam o setor pedagógico, mantendo a mesma postura e observando alguns outros aspectos relacionados ao aumento da carga horária.

Na minha opinião é complicado pras escolas, é mais uma dificuldade né, as escolas tentam aplicar essa lei né, no nosso caso do CETEP nós já estamos engatinhando esse ano né, fazendo esses ajustes com muitas dificuldades né? Os alunos são de lugares diferentes, a questão de transporte implica, a questão de alimentação, que os alunos voltam pra suas casas para almoçar e retorna à escola, outros que são de povoados distantes, distritos, têm que arcar do seu bolso com almoço, que não se disponibiliza almoço para esses estudantes. Além disso o cansaço desses estudantes que não tem disponibilidade no turno oposto para estar disposto a fazer as atividades propostas, as atividades educativas propostas, e também a demanda da escola com relação aos funcionários, tudo aumenta para a escola, é mais uma demanda né, e os recursos não são suficientes para atender essas necessidades. (PROF. GIRASSOL, WC, 2019).

Ela cita o fato da escola já estar “engatinhando” neste aspecto de ampliação da carga horária, pois a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio do CEEP Felicidade sofreu uma alteração com relação ao tempo de formação, que se iniciou com um período completo de 04 anos em somente um turno, e em 2019 passou a ser em 03 anos, tendo um dia da semana com aulas no turno oposto. Essa decisão, tomada pelo governo do Estado por meio da Portaria 108/2019 da Secretaria da Educação, projeta uma ampliação progressiva da carga horária prevista nas diretrizes do intitulado Novo Ensino Médio.

Figura 11 - Cronograma de Implementação do novo EM



Fonte: autor, pesquisa 2019.

A Lei 13.415 estabelece que as instituições de ensino têm até 02 anos após a publicação da nova BNCC para dar início a implantação do novo EM. Por isso, podemos confirmar que o CEEP Felicidade já encontra-se cumprindo este cronograma, pois já ampliou sua carga horária em 2019 e, possivelmente, estará ainda este ano concentrando seus esforços na reorganização de toda a instituição para a (re)adequação das suas propostas pedagógicas e currículos. Além disso, já possui em sua natureza a oferta de vários cursos técnicos profissionalizantes, e por isso não precisará se preocupar com a implantação desse itinerário, mas somente com a sua articulação frente à distribuição de carga horária entre as séries do EM.

Ainda assim, mesmo com essa experimentação de turno integral em apenas um dia da semana, já são percebidos pelos professores os desafios que os discentes encontram para permanecer na escola, principalmente os que moram em distritos, povoados e na zona rural. Não há estrutura planejada e estabelecida fisicamente para receber estes estudantes. Não há refeitórios, sanitários apropriados, dormitórios e outros bens físicos necessários para a acomodação básica destes discentes durante todo o dia na escola. Os que residem no município ainda conseguem ir em casa para almoçar e retornar para a escola, o que não acontece com os estudantes das localidades mais distantes.

A professora Isabel (2019) expõe sua preocupação com relação à essa modalidade de Educação Integral ser implantada sem uma mudança estrutural generalizada do sistema educacional nacional:

Se não for um investimento caro, pesado na educação, se não for como um todo, não vai avançar, vai ficar patinando em cima do mesmo lugar o tempo todo. A gente vê isso quando... se você comparar o sistema público e o sistema privado. Avançamos bastante, mas ainda assim é bastante limitado, porque o investimento como um todo não existe como deveria. (PROF. ISABEL, WC, 2019).

Além dessa professora, a discussão entrou também para questões relacionadas à distribuição de carga horária de trabalho, sendo que a maioria das professoras se mostraram satisfeitas com a organização didática, porém, ainda receosas com relação aos componentes técnicos direcionados para professores licenciados. Com relação às condições de trabalho na instituição, parte das professoras demonstrou certo descontentamento com alguns itens que poderiam ser melhorados, como carteiras escolares, falta de climatização nas salas de aula, e com a falta de estrutura em laboratórios, sanitários, biblioteca e outros.

A professora Luana (2019) relata suas preocupações, explicando que:

[...] no todo, eu compreendo a fala dos meninos reconhecendo o trabalho do professor, e reconhecendo as dificuldades que o professor tem em muitas vezes se adequar e ter que se desdobrar para atender as necessidades que o sistema de ensino impõe. Então, sou professor, preciso dar aula mas eu tenho que me desdobrar muito, para muitas vezes assumir um componente curricular né, e isso não parte de escola A, B, C ou D, mas parte de todo sistema que está organizado, que impõe em determinadas circunstâncias ao professor né, seja da educação Profissional, seja do ensino regular. Então a gente tem essa reorganização, uma pretensa reorganização do sistema como um todo no Brasil. (PROF. LUANA, WC, 2019).

A “pretensa reorganização do sistema como um todo”, como trazido pelo recorte da Prof. Luana, retrata a possibilidade de uma real proposta para a Educação no país amplamente debatida e articulada com a sociedade civil organizada, envolvendo, principalmente, a comunidade acadêmica. Há, sobretudo, um latente desafio na tentativa de ressignificar o espaço escolar e todo o processo educativo, para além dos limites da sala de aula e dos métodos clássicos de ensino para compreendê-los em sua totalidade, envolvendo o reconhecimento da diversidade cultural presente nas pluralidades sociais. As diretrizes do novo Ensino Médio, apontam, contudo, situações que estão fadadas à decadência, caso sejam implantadas de forma impositiva e interventiva, sem artifícios técnicos e financeiros para subsidiá-las, sem a participação coletiva e democrática. De outra forma, ao girarmos novamente o caleidoscópio e procurarmos uma nova visão para essa implantação, podemos esperar que essa nova proposta para o EM coloque realmente o protagonismo estudantil no centro das ações de todos os sistemas de ensino, que todos os gestores e professores desta modalidade possam de fato acreditar que são os verdadeiros responsáveis pela formação discente, independente do cenário político implantado, e que sejam de fato construídas propostas e currículos que considerem as múltiplas dimensões do estudante, visando seu pleno desenvolvimento, com a perspectiva de uma educação integral, crítica e transformadora.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tendo em vista a natureza do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade ser profissional, e a modalidade da pesquisa ser de intervenção, implicação e engajamento, esta proposta da investigação está direcionada para uma tomada de solução concreta com o projeto de intervenção, que apenas poderá ser gerado a partir da colaboração ativa e efetiva dos participantes desta pesquisa.

Nessa perspectiva, nossa proposta foi criar um grupo, compondo um espaço não-formal de aprendizagem coletiva, em que os gestores das instituições de ensino da Educação Profissional de Jacobina e região pudessem se reunir periodicamente para alinhar projetos e ações para essa modalidade. O Grupo de Estudos da Educação Profissional do Piemonte (GEEPP), foi então criado, e conta já com uma primeira reunião agendada para 24/07/2019. Com algumas confirmações para a participação nesta reunião, estarão presentes a coordenação pedagógica do IFBA, a direção e coordenação pedagógica do CEEP Felicidade e a também a direção e coordenação pedagógica do CETEC. Neste primeiro momento será apresentada a ideia da consolidação formal deste grupo, e da possibilidade de agregarmos nesta equipe os gestores de escolas de EM da região.

Figura 12 - Logomarca do GEEPP



Fonte: autor, pesquisa 2019.

Como primeira ação a ser realizada em conjunto com as três escolas, foi idealizada uma pauta voltada especificamente para o credenciamento profissional dos técnicos de nível médio. Em 2018, os técnicos industriais se desvincularam do Conselho Regional de

Engenharia e Agronomia (CREA), e criaram o Conselho Federal dos Técnicos Industriais (CFT), que, a partir desta data, se tornou o órgão responsável pelo credenciamento e emissão da habilitação profissional dos técnicos industriais. Porém, essa transição ainda não está devidamente estabelecida e esclarecida para toda a categoria, se fazendo necessário uma explanação geral a todos os envolvidos. Sendo assim, na condição também de gestor educacional, fiz o convite ao presidente do CFT-BA para vir até Jacobina e fazer esse esclarecimento a todos os envolvidos, em um evento já agendado para 19/08/2019. Logo, o convite para esse evento será estendido a todas as escolas de Educação Profissional, de forma a entoar nessa primeira mostra de coletividade, a importância da consolidação conjunta das ações dos gestores.

Uma segunda ação interventiva proposta para este grupo visa a produção de um Documento Referencial construído coletivamente com os participantes desta pesquisa, para propor mudanças significativas e contextualizadas, a partir da problematização dos achados da investigação como toda a escola, para a tomada de decisões, produzindo orientações, com vistas, especialmente, a implantar o Novo Ensino Médio, como previsto para os próximos anos.

Esse Documento Referencial terá como propostas, apesar de provisórias: fazer um balanço crítico das propostas para a implantação do EM em tempo integral para o CEEP Felicidade, bem como da flexibilização curricular por itinerários formativos e idealizar uma agenda democrática com as escolas da EPT de Jacobina, com um espaço para debates plurais e representativos.

Como parte indissolúvel desta pesquisa, a intervenção deve ser realizada em consonância com os resultados e achados do campo, de forma a atender às demandas latentes evidenciadas durante a trajetória. Observa-se em nossa região que as escolas de Educação Profissional idealizam e executam diversas ações formativas, fora dos espaços escolares, fundamentais no processo formativo do aluno.

Podemos verificar a importância desses projetos no discurso do aluno Coulomb (2019), ao afirmar que:

Acho que as feiras de ciências que me motivaram assim mais porque, antes, eu tinha muita dúvida, sabe, do que eu queria fazer, medicina ou outra área; e a feira de ciências ela envolvia tanto questões de saúde como outras coisas também e tinha

projetos lá que me empolgaram e eu tive convicção do que eu queria fazer quando eu saísse do Ensino Médio... (COULOMB, EN, 2019).

Entretanto, tais ações ficam por muitas vezes restritas aos estudantes da Instituição que as promove, podendo ser perfeitamente ampliadas para outros grupos de outras Instituições. Além disso, Programas de formação poderiam, também, ser idealizados em conjunto e socializados a todos os docentes no momento da sua execução. A professora Maria aponta um Programa de formação que poderia, entretanto, ter sido realizado em conjunto com outras instituições que também apresentam essa mesma necessidade formativa:

Nós também o ano passado tivemos uma parceria com o Sebrae e colaboradores de lá do Sebrae vieram nos oferecer um curso de formação na área de empreendedorismo para cerca de 15 professores, que muito nos auxiliou para trabalhar com disciplinas de empreendedorismo voltada para o mundo do trabalho. (PROF. MARIA, WC, 2019).

6 PERCURSOS FINAIS

O Ensino Médio no país, sobretudo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, vem enfrentando diversas transformações desde a sua gênese, no princípio do século passado, conforme relatado cronologicamente no decorrer deste trabalho. A rede estadual, protagonista desta modalidade, responsável por aproximadamente 85% do total de matrículas no Ensino Médio, se constitui em uma complexa rede de relações entre seus componentes, com enormes desafios a serem enfrentados nos próximos anos.

Nesta pesquisa, buscamos compreender a crise contemporânea do ensino técnico profissionalizante, a partir do cenário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em uma escola pública no município de Jacobina-BA. A partir dos relatos dos professores e estudantes convidados a tecerem, conjuntamente, esta rede de informações, pudemos perceber e identificar, a partir da análise das informações coletadas, algumas linhas de conexão entre pontos importantes a serem (re)avaliados nesta modalidade, sobretudo no lócus pesquisado. Entendemos que a escola tem um papel fundamental na formação do estudante, sobretudo para que este tenha o direito de interpretar o mundo e construir seus próprios caminhos, de conseguir elaborar suas próprias concepções que o permitam autonomia no exercício da cidadania, de fazer suas próprias escolhas e de lutar por seus ideais e objetivos.

Falamos de uma rede, em concordância com os relatos dos docentes participantes desta pesquisa, na qual os estudantes que chegam para a compor apresentam déficit de letramento e nas operações elementares, pressionados econômica e socialmente para ingressarem no mundo do trabalho e com a possibilidade de acesso ao nível superior cada vez mais distante, dados os acontecimentos políticos recentes que estamos presenciando. Caminhando nesse sentido, vendo seus sonhos se distanciarem por políticas públicas que visam atender somente o setor econômico, esse estudante presencia o congelamento atual da ordem de 30% nas despesas das universidades federais, implicando no cancelamento de pesquisas em andamento e de bolsas de mestrado e doutorado. Esse estudante da escola pública, que sempre sonhou em concluir a Educação Básica para ingressar no nível superior, e por meio da educação, transformar sua vida e tornar possível suas metas, presencia uma árdua perseguição às instituições públicas de nível superior pelo atual Governo.

A grande área de humanas, segundo o atual Presidente, não traz retorno à sociedade. Relatar a importância das ciências humanas para a evolução da sociedade nos renderia outra

pesquisa de mestrado ou de doutorado, que no momento, dada a escassez de recursos para estes fins, ficaríamos impossibilitados de realizar. Entretanto, podemos dar continuidade a todas as lutas que já foram iniciadas e resistir ao extremo a todos os absurdos políticos que nos assombram a cada dia.

Tornando este cenário ainda mais difícil, pudemos relatar neste trabalho uma grande quantidade de estudantes que evadem o EM integrado à EPT por falta de proximidade dos cursos técnicos com suas realidades, pela falta de perspectiva de emprego, por não se adaptarem aos cursos por motivos diversos e por muitas outras questões que se cruzam e criam entre si um alto grau de complexidade para suas resolubilidades. O rizoma discente, criado a partir das ressonâncias das entrevistas narrativas, mostrou uma grande teia de situações que exigem soluções concretas e imediatas, com consequências muitas vezes irreparáveis para os discentes.

Por outro lado, algumas ações da escola se mostraram extremamente capazes de seguir o propósito de garantir a permanência do estudante até a conclusão do EM, conforme relatado pelos próprios discentes. Importante destacar, também, a visão amplamente engajada de todos os professores no que diz respeito à formação humanizada, consciente, crítica e transformadora para estes jovens. Apensar de reprendermos severamente os currículos tecnicistas ainda presentes na composição dos cursos técnicos de nível médio, pudemos perceber essa sensibilização generalizada dos professores em formar um discente convicto de suas escolhas e preparado para uma convivência cidadã com a sociedade.

Os currículos diversificados, com itinerários flexíveis e favorecendo o aprofundamento do estudante nas áreas de conhecimento que ele se identifique, e distribuídos em uma carga horária ampliada, parecem ser a princípio um bom atrativo para fortalecer a permanência estudantil nesta etapa final da Educação Básica. Porém, há uma grande preocupação, conforme relatado pelos professores participantes desta pesquisa, em como se dará a composição destes itinerários e o acesso do estudante a turnos opostos entre as escolas públicas. Exige-se para isso uma reserva segura e contínua de investimentos, para que, dentre outros itens, se tenha possibilidade de assegurar uma formação docente de qualidade, para atender os componentes técnicos e específicos, e uma infraestrutura que se adeque aos propósitos da educação integral.

Podemos considerar como limitações deste trabalho a pouca experiência dos discentes em relação ao mundo do trabalho, pois o fato de muitos estarem desempregados dificultou a coleta de informações a respeito das vivências nesta esfera. Outra situação apresentada que poderia ter trazido mais resultados foi a quantidade de encontros realizados para as dinâmicas do WC. Os achados desta investigação utilizando-se deste dispositivo foram de uma enorme riqueza de conhecimentos e informações, permitindo-nos sugerir a utilização dessa dinâmica para reuniões pedagógicas da equipe.

Entretanto, considero positivamente a participação e engajamento da Direção, Coordenação Pedagógica, equipe docente e discentes do CEEP Felicidade. Todos aceitaram com muita prestatividade o convite para colaborar neste trabalho, e se mostraram ativos e atuantes nos momentos de aplicação dos dispositivos de coleta de informações. Essa disposição em ajudar na pesquisa, desde o contato inicial com a direção da instituição, me forneceu bastante tranquilidade para percorrer os caminhos investigativos, e, de acordo com as premissas do MPED, produzir algo concreto que viesse a colaborar positivamente com a sociedade.

Com relação aos dispositivos de (des)construção de informações, percebi que a utilização da EN foi melhor direcionada para os estudantes, pois foram feitas individualmente, o que possibilitou que estes não apresentassem timidez para narrar suas trajetórias. Já com relação ao WC, pude também comprovar a eficiência do dispositivo, pois as discussões foram bastante ricas no sentido de produção de conhecimento e partilha de experiências. Porém, verifiquei que alguns professores, também por timidez ou algum outro motivo não detectado, não se expressaram muito nos momentos em que estavam sendo gravados.

Nos discursos dos discentes, pudemos perceber a necessidade da instituição de ensino observar mais a relação entre o professor articulador e supervisor de estágio com os estudantes, pois a grande maioria das vozes alertaram para esta oportunidade de melhoria. As contribuições dos docentes também trouxeram várias informações relevantes, a saber pelos constructos realizados a partir das conexões entre os troncos principais e secundários do rizoma docente.

Destaco a importância de um olhar ampliado para as instituições, principalmente em se tratando da escolha dos cursos ofertados pelo Estado. É preciso que se faça primeiramente um estudo socioeconômico, apresentando indicadores favoráveis, termos de compromisso de

estágio e de aulas práticas (quando da ausência de laboratórios especificados pelo CNCT) entre as empresas do município e a instituição e outros critérios que justifiquem verdadeiramente a oferta de um curso técnico para uma determinada região. Podemos perceber que para as instituições públicas a legislação é favorável e facilita a abertura de qualquer curso, e conforme a Resolução CEE 172 de 2017, a escola pode dar início ao curso após 180 dias da entrada do processo no Conselho sem sua conclusão definitiva.

Avalio os resultados desta pesquisa como relevantes para o lócus pesquisado, que pode ainda trazer avanços na EPT com as intervenções inicialmente realizadas, por intermédio do grupo GEEPP e das ações coletivas que pretendemos consolidar. Conseguimos uma enorme quantidade de informações que nos auxiliaram a interpretar a formação em Nível Médio diante dos desafios do mundo do trabalho e, especificamente, do processo de formação Profissional Técnica de Nível Médio, o que, evolutivamente, nos levaram à compreensão da crise contemporânea do Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio no cenário da Educação Profissional. Para encontrarmos respostas para esses objetivos precisaríamos de um espaço que oferecesse as modalidades estudadas e que nos permitisse repensar a crise e ampliar coletivamente os achados e soluções para outras instituições de ensino, que faz parte dos percursos da proposta interventiva.

As reflexões deste trabalho, parcialmente concluído, nos direcionam para inúmeros caminhos a serem trilhados, estes que estão longe de terem seus finais alcançados. Finalizo essa parte da pesquisa sem saber ao certo o quanto caminhei, e o quanto ainda terei que caminhar. Só levo a certeza de que muito andei e que muito ainda terei que andar, e que, sozinho, não conseguiria tampouco chegar até aqui.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. M.; TRACY, K. M. A. *Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAHIA. *Projeto Estadual de Incentivo à Concessão de Estágio e Primeira Experiência Profissional*. Salvador, 2015.

_____. Resolução Nº 172, de 07 de novembro de 2017. *Fixa normas complementares para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino da Bahia e dá outras providências*. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador, 2017.

_____. *Programa Ensino Médio Inovador*. Salvador, 2017.

BRASIL. Decreto n. 84.497, de 18 de agosto de 1982. *Regulamenta a Lei n. 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 19 ago. 1982.

_____. *Lei de Diretrizes e Base da Educação*, LDB n. 9394/96, Ministério da Educação. Brasília, 1996.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 24 abril de 2007.

_____. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 set. 2008.

- _____. *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio*. Brasília, 2012.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CNE/CEB nº 02. Brasília, 2012.
- _____. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 set. 2012.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Síntese de Indicadores Brasília, 2015.
- _____. *Lei de Diretrizes e Base da Educação*, LDB n. 9394/96, atualizada até 2017. Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- _____. *Base Nacional Curricular Comum*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 de dezembro de 2017.
- _____. *Lei do Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*, n. 13.415/17, Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnologia. Censo Escolar 2017.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BROWN, J.; ISAACS, D. *O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CANEN, A. *Sentidos e dilemas do Multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.174-195.

CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos seres vivos*. São Paulo, 1997.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRESWELL, J. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso, 2014.

CEE, Res 015/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico na Bahia*. 2001.

CEEP FELICIDADE. *Projeto Político Pedagógico*. Jacobina, 2017.

COSTA, LM. GERMANO, RM. *Estágio curricular supervisionado na Graduação em Enfermagem: revisitando a história*. Rev. bras. Enferm, v .60, n. 6, p. 706-710, dez. 2007.

COSTA, M. V.; WORTMANN, M. L.; BONIN, I. T. Contribuições dos Estudos Culturais às Pesquisas sobre Currículo – uma revisão. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, 2016, p. 509-541.

COSTA, Maria Adélia. *Políticas de formação de professores para a educação profissional: realidade ou utopia*. 1. ed. – Curitiba –PR, Apris, 2016.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. Ed. São Paulo; UNESP; Brasília, DF, 2005.

DELEUZE, G., & GUATARRI, F. (2011). *Mil platôs*. v. 1. Ed. 34. Rio de Janeiro: Letras

_____. (Coleção TRANS). *Mil platôs - Capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de janeiro: Ed. 34, 1995 94 p.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã... diálogo*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

_____. *Mal de Arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DOURADO, E. O. C. *Enredálea: No curso de formação de professores e na escola*. Salvador, 2013.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto editor, 1995.

FARIA, C. A. *Estágio curricular supervisionado: a contribuição para a formação profissional do Técnico Agrícola no Instituto Federal de Minas Gerais campus de Bambuí*. 86 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2009.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FINGER I. *A abordagem conexionista de aquisição da linguagem*. In: Quadros RM. *Teorias de Aquisição da Linguagem*. Santa Catarina: Editora da UFSC; 2008. p. 147-68.

FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRANCO, Maria Ciavatta. *Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos*. In: Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. In: _____. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, G. *Por que a urgência da reforma do ensino médio? Media Provisória nº 746/2016*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

_____. G. *Alcance e limites das políticas públicas de educação profissional de emprego e renda*. In: _____. (Org). *Educação Profissional: desafios e debates*. Curitiba: IFPR, 2014.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. *“O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”*. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GATTI, Bernardete A. *A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios*. *RBPAAE*, v. 28, n. 1, p.13-34, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 1997.

IBGE, 2015b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default_sintese.htm>. Acesso em 23 abr. 2018, 16:33:40.

INEP 2016, *Censo Escolar*. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018, 17:23:45.

IVENICKI, A. *Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

JOVCHELOVITCH, S & BAUER, M. W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KASTRUP, Virginia. PASSOS, Eduardo. TEDESCO, Silvia. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

KUENZER, A. Z. *As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando*. Educação & Sociedade, Campinas, vol.20, n.68, 1999.

_____. A. Z. *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*. Educação e Sociedade, n.100, 2007.

LAROSSA, J. *Experiência e Alteridade em Educação*. Revista Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, 2011, p. 04-27.

LEVINS, R. & LEWONTIN, R.: 1985, *The Dialectical Biologist*, Cambridge, Harvard University Press.

LONGAREZI, A. M. & SILVA, J. L. *Pesquisa-Formação: um olhar para sua constituição conceitual e política*. Revista Contrapontos, v. 13, n. 3, 2013, p. 214-225.

MACHADO, A. *Cantares*. In: Obras, poesías y prosa. Buenos Aires, Losada, 1964, estrofes IV e V.

MACHADO, Maria Margarida. *Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação*. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MACHADO, N. J. A universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. Estudos Avançados, v. 15, 2001, p. 333 a 352.

MACHADO, L. R. de S. *Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional*. In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008, p. 8-22.

MAFFESOLI, M. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MENEZES, G. N. D.; RIOS, J. A. V. P. *Política de formação docente na Educação Profissional Técnica*. Políticas, Práticas e Formação na Educação Básica. Salvador, EDUFBA, 2015.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil: Docência em Formação*. 1ª Edição. São Paulo; Cortez, 2002.

MARINHO, Ricardo. *Estágio: a senha do sucesso profissional de estudantes*. Rio de Janeiro: MK Ed., 2008

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2003, p. 156 a 168.

MORIN, E. *O método I: A natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. E. *Educar na era planetária*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. E. *A cabeça bem-feita – Repensar a reforma; reformar o pensamento*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

_____. E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Cortez Unesco, 2007.

_____. E. *Educação ambiental na escola: objetivos conceitos e estratégias – pensamento sistêmico e pensamento complexo*. EDIC, 2010.

_____. E. *A reforma do conhecimento*. In: ALMEIDA, M.C. (org.). *O destino da humanidade: conferências de Natal*, RN. São José do Rio Preto: Bluecom, 2012.

NÓVOA, Antônio. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

ODUM, E. P. *Ecologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

OKÇANA, Battini. *A Formação Por Base em Competências na Educação Profissional Frente às Novas Tecnologias*. Paraná, 2013.

OIT, *Organização Internacional do Trabalho*. Disponível em: <http://www.ilo.org/gateway/faces/home/ctryHome?locale=EN&countryCode=BRA&_adf.ctrl-state=m3zcluh8x_4#>. Acesso em: 22 maio 2018, 11:23:45.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. *Novos sujeitos no ensino médio? Reflexões acerca da subjetivação juvenil no cenário escolar contemporâneo*. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 32, n. 1, p. 127-134, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde. *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORTIZ, Renato, (1994). *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Gestão do Ensino. *Novos paradigmas curriculares e alternativos de organização pedagógica na educação básica brasileira*. Curitiba, 2000. (Consultoria: Guiomar Namó de Mello, Maura Chezzi Dallan e Vera Grellet).

PASSERINI, Gislaine Alexandre. *O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PASSOS, E., & BENEVIDES DE BARROS, R. (2012). *A cartografia como método de pesquisa-intervenção*. In Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 17-31). Porto Alegre: Sulina.

PDE. *O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas* – PDE – Ministério da Educação, 2007.

PENA, G. A. C. *Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *A rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local*. – 2003. Dissertação de Mestrado (Anexo 29).

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência da criança*. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RAMOS, M. N. *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (Orgs.) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 106-127.

RUMMERT, S. M. *Educação de adultos, trabalho e processos de globalização*. Contexto e Educação, Ijuí, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas, Autores Associados, 2008.

SANTOS, B.S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 1977.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 4 ed, 1997, p. 348).

SCHRÖDINGER (E.), 1945, *What is life?* Cambridge University Press, Cambridge.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRAUBHAAR, Joseph, LAROSE, Robert. *Comunicação, Mídia e Tecnologia*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. *Uma escala para medir a infraestrutura escolar*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013a. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. 150p.

_____, A. *Uma experiência de educação primária integral no Brasil*. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962.

_____, A. (1994). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957)

_____, A. (1997). *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. (Original publicado em 1936)

_____, A. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed, UFRJ, 1999.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - *CAMPUS IV*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –
PPED

APÊNDICE A – CARTA DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO

Eu, (nome completo), (estado civil), (documento de identidade), (CPF), declaro para os devidos fins que cedo os direitos das minhas histórias de vida e experiências gravadas em __/__/201_ para Gustavo Ellias de Carvalho Alves usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para projeto de pesquisa, artigo, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Jacobina, __ de _____ de 201_.

(Nome completo)



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução-n 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal (quando aplicável): _____

Documento de Identidade n^o: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. **PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** GUSTAVO ELLIAS DE CARVALHO ALVES

2. **CARGO/FUNÇÃO:** DISCENTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

3. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** CRISE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina-BA.

III – JUSTIFICATIVAS

Este projeto foi idealizado pela tentativa de compreensão da crise do Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio no cenário contemporâneo brasileiro, a partir da realidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de uma instituição pública no município de Jacobina-BA, para construir uma possibilidade de intervenção na realidade pesquisada, no âmbito da gestão escolar, especialmente a pedagógica. Para tanto, propõe produzir um Documento Referência, construído coletivo e progressivamente com os participantes desta pesquisa, em articulação com as partes envolvidas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio da escola e do município de Jacobina-BA. A intenção é propor mudanças e orientações a

partir da problematização dos resultados deste processo investigativo para uma intervenção, de forma a contribuir com as instituições de ensino dessa modalidade educacional, especialmente a do campo desta investigação. A intenção é a produção de um processo colaborativo para identificar e contextualizar as suas principais dificuldades e potencialidades, compreendendo as interferências das políticas públicas que, nem sempre, contemplam as diversidades dos espaços de formação

IV - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **CRISE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina-BA**, de responsabilidade do pesquisador **Gustavo Ellias de Carvalho Alves**, mestrando do **Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED** da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – CAMPUS IV, que tem como objetivo interpretar a formação em Nível Médio diante dos desafios do mundo do trabalho e, especificamente, do processo de formação Profissional Técnica de Nível Médio e compreender a crise contemporânea do Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio no cenário da Educação Profissional. A pesquisa ocorrerá no Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Negócios do Centro Baiano Professora Felicidade de Jesus Magalhães – CEEP Felicidade, e terá como participantes discentes egressos do curso técnico em Administração e professores desta modalidade. Ao participar como voluntário nesta pesquisa, você também tem direito aos benefícios resultantes do estudo, e até o fim do trabalho, você é chamado de participante de pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em contar detalhadamente suas experiências referentes ao Ensino Médio em entrevistas narrativas ou em rodas de conversa do tipo World Café ao pesquisador do projeto. As entrevistas ou conversas somente serão gravadas se houver a sua autorização.

As entrevistas e conversas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e a professora orientadora desta pesquisa.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/12.

V - ESPECIFICAÇÃO DOS RISCOS, PREJUÍZOS, DESCONFORTO, LESÕES QUE PODEM SER PROVOCADOS PELA PESQUISA

Nesta pesquisa, todo o processo envolvendo os participantes estará orientado pela Ética da pesquisa conforme as Resoluções do CNS (Conselho Nacional de Saúde) nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016, que trazem questões legais a respeito da dignidade, da liberdade, da autonomia humana e especial proteção aos participantes de pesquisas científicas. Tal pesquisa prevê possíveis riscos de origem psicológica, intelectual e emocional aos seus participantes, uma vez que colherá informações por meio de Entrevistas Narrativas e discussões em grupos do Tipo World Café. Contudo, preza pelo respeito, dignidade e autonomia dos participantes da pesquisa, reconhecendo sua vulnerabilidade, certificando sua vontade de contribuir e

permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos e a garantia de que danos previsíveis serão evitados. Na tentativa de mitigar os riscos inerentes à pesquisa, mesmo que considerados mínimos, todo o ambiente para a realização da coleta das informações será preparado para se evitar o cansaço e estresse, além da conscientização inicial do grupo de participantes para o equilíbrio emocional, de forma a se evitar constrangimento, desconforto, medo, alterações de comportamento, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias e outros. Faremos os procedimentos de coleta de informações em um espaço acolhedor, descontraído, bem humorado e irreverente, que desperte a criatividade dos participantes e o engajamento de todos em um processo estruturado de geração de ideias de forma colaborativa. Além disso, considerando que podem ocorrer riscos sociais relacionados à discriminação e estigma como resultado da invasão de privacidade e quebra de confidencialidade, vamos manter o total sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde. Iremos também esclarecer previamente todos os participantes desta pesquisa por meio da leitura completa deste TCLE.

Esta pesquisa também trará benefícios à sociedade, e principalmente pelo conhecimento procedente desta pesquisa que contribuirá para o desenvolvimento de alternativas para intervenção no lócus pesquisado nas questões referentes ao Ensino Médio em tempo integral e na flexibilização curricular por itinerários formativos. Os benefícios das contribuições coletivas dos participantes poderão propor mudanças significativas e contextualizadas, a partir da problematização dos achados da investigação como toda a escola, para a tomada de decisões, produzindo orientações, com vistas, especialmente, a implantar o Novo Ensino Médio, como previsto para os próximos anos.

VI - ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

- Caso o Senhor (a) aceite, serão adotados como procedimentos para construção dos dados a entrevista narrativa e o World Café, utilizados pelo mestrando **Gustavo Elias de Carvalho Alves**, do **Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED**.
- Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.
- Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado.
- Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
- Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso o (a) senhor (a) queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.
- O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.
- O (a) senhor (a) terá total acompanhamento e assistência durante e após o encerramento e/ ou a interrupção desta pesquisa, sempre que houver necessidade.

VII. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: GUSTAVO ELLIAS DE CARVALHO ALVES

Endereço: PRAÇA RUY BARBOSA, 89, CENTRO, JACOBINA-BA, CEP 44.700-000.

E-mail: gustavoellias@gmail.com

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

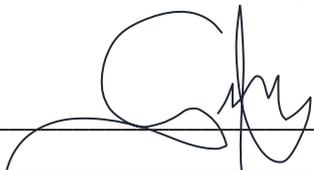
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

VII. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador **Gustavo Elias de Carvalho Alves**, sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **CRISE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina-BA**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim será entregue.

Jacobina, 10 de outubro de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa



Gustavo Elias de Carvalho Alves

Dourado

(orientando)



Dra. Emanuela Oliveira Carvalho

(orientador)



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

APÊNDICE C – TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: **Projeto Político Pedagógico, informações acadêmicas de estudantes, narrativas pessoais de estudantes e professores**, que serão utilizados na execução do projeto intitulado **CRISE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina-BA**, sob a responsabilidade do pesquisador (a) **Gustavo Ellias de Carvalho Alves** com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Jacobina,de.....de 20.....

.....



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **CRISE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina–BA** cujos dados serão coletados através de Entrevistas Narrativas e *World Café*, no Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Negócios do Centro Baiano Professora Felicidade de Jesus Magalhães, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados na Biblioteca do Campus IV–Estação, da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a Gustavo Ellias de Carvalho Alves. Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina,de.....de 20.....

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Gustavo Ellias de Carvalho Alves	
Dra. Emanuela Oliveira Carvalho Dourado	



Universidade do Estado da Bahia Comitê de ética em Pesquisa - CEP

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a **Gustavo Elias de Carvalho Alves** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **CRISE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina-BA**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina,de.....de 20.....

.....
Assinatura e carimbo do
responsável institucional



Universidade do Estado da Bahia Comitê de ética em Pesquisa - CEP

APÊNDICE F - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **CRISE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina-BA** sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Jacobina,de.....de 20.....

.....
Gustavo Ellias de Carvalho Alves



Universidade do Estado da Bahia

APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a **Gustavo Elias de Carvalho Alves** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **CRISE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina-BA**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Jacobina, 06 de agosto de 2012

Assinatura e carimbo do
responsável institucional

Graciete de Oliveira Silva

Diretora

Autorização Nº 16.0162/2016



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

APÊNCIDE H - TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título da pesquisa: CRISE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO: cenário da Educação Profissional
em uma escola Estadual do Município de Jacobina–BA.**

Declaro(amos) estar(mos) ciente(s) das normativas que regulam a atividade de pesquisa com seres humanos, em especial as que disciplinam a utilização de documentos identificados de arquivos não publicados e na impossibilidade da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devido ao motivo de existirem na instituição coparticipante documentos pedagógicos de discentes não participantes desta pesquisa, mas que poderão ser utilizados pela equipe executora deste projeto. Sendo assim, assumo(imos) o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e divulgados no anonimato sem possibilidade de identificação dos mesmos;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto apresentado;

Jacobina,de.....de 20.....

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Gustavo Elias de Carvalho Alves	
Dra. Emanuela Oliveira Carvalho Dourado	



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



XII

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - *CAMPUS IV*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –
PPED

APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

Informações Iniciais

I - Dados do Projeto	
Nome	Crise Contemporânea do Ensino Médio: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina-BA
Pesquisador	Gustavo Elias de Carvalho Alves
Orientador	Dra. Emanuela Oliveira Carvalho Dourado
Instituição	Universidade do Estado da Bahia – UNEB

II – Identificação do Narrador	
Nome	
Nome Social	
Gênero	
Formação Escolar	
Local de Trabalho	

III – Dados da Entrevista	
Data	
Local	
Duração	
Entrevistador	

Etapas

1 - Preparação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e realçar a relevância da narrativa oral do entrevistado no contexto da pesquisa; 2. Reforçar a preservação do sigilo quanto à identidade individual e apresentar os pressupostos da Ética da pesquisa conforme as Resoluções do CNS (Conselho Nacional de Saúde) nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016; 3. Esclarecer os propósitos desta pesquisa e a relevância social do problema a ser investigado; 4. Informar sobre os procedimentos e etapas posteriores (transcrição, aprovação e produção de conhecimentos a partir das informações coletadas); 5. Especificar os objetivos da entrevista em si; 6. Obter autorização por escrito; 7. Incitar “o gatilho preparado para o deslanchar da narrativa: Vídeo “A escola e a vida”, de Viviane Mosé. <p>Duração: 5’52”</p> <p>Disponível em:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=rmqaVwQ-T24</p>
2 – Proposta narrativa e Perguntas exmanentes (início da gravação)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proposta: Narre sua trajetória no Ensino Médio, integrado ao Ensino Profissional Técnico, identificando os aspectos que você considera positivos e negativos, os motivos que você escolheu o Curso Técnico em Administração, e outros fatos que você achar relevantes. 2. Questões/Respostas a serem buscadas nas narrativas: <ol style="list-style-type: none"> 2. Houve algum momento específico, ou alguma pessoa, que você considere importante para a sua formação profissional? O que aconteceu? Quando? Por que? 3. O que de mais importante aconteceu em sua carreira profissional após a conclusão do Ensino Médio? 4. Explique quais eram suas expectativas quando iniciou o curso técnico e quais são suas expectativas atuais, com base no seu momento profissional.
3 – Perguntas imanentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. As questões exmanentes serão tecidas em questões imanentes, utilizando-se de informações e do estilo de linguagem transmitido pelo entrevistado. 2. Serão permitidas apenas questões que permitam a continuidade de algum ponto da história (ex.: o que aconteceu antes/depois disto/daquilo).
4 – Finalização (fim da)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Finalizar a gravação. 2. Serão permitidas questões do tipo: “por quê?”, seguidas de anotações

gravação)	das devolutivas. 3. Finalizar com agradecimentos e últimos registros por escrito, caso houver.
------------------	---



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



XV

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - *CAMPUS IV*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –
PPED

APÊNDICE J – ROTEIRO PARA *WORLD CAFÉ*

Considerações Iniciais

Foram convidados diretamente, neste primeiro movimento de aproximação, 7 professores do CEEP Felicidade, que aceitaram participar dos grupos de discussão do World Café. Esses professores nos auxiliarão inicialmente a mobilizar mais colegas para a composição final dos grupos (previsão de 5 grupos com 4 participantes cada). Cada grupo terá um professor escolhido para ser o escriba e outro para ser o moderador, de forma a contribuírem com o registro das informações e mediação das conversas.

Os 4 encontros acontecerão na sala de reuniões do CEEP Felicidade, local previamente consentido pela direção escolar. O ambiente será alterado para os momentos de discussão, e serão inseridos alguns objetos de decoração, flores, quadros, caixas de som e outros detalhes, buscando promover uma ambientação adequada ao *World Café*, que contribuirá para que todos se sintam confortáveis para permitir a fluidez nos debates. Nesse sentido, serão também disponibilizados dois conjuntos de mesas e cadeiras (para 2 grupos), 2 conjuntos de sofás (para 2 grupos) e um espaço com tapetes e almofadas (para 1 grupo). No início de cada encontro será servido café, bolo, biscoitos, pães, sucos e frutas. Para cada grupo será disponibilizado um *flip chart*, *post its*, cartolinas, folhas A4 e canetas. O moderador conduzirá os diálogos nos grupos e o escriba fará os registros, em formulário próprio e/ou no *flip chart*. As conversas terão duração de 50min, e no final cada grupo irá apresentar suas devolutivas para os demais.

Os professores serão previamente avisados da data de realização do primeiro encontro, por meio de um convite impresso entregue para cada um, logo após consulta para identificar melhor dia e horário. Neste encontro será negociado o cronograma para a realização dos outros 3 momentos. Os três primeiros encontros serão reservados para a discussão de temas centrais desta pesquisa, e no quarto serão apresentados aos

professores fragmentos de algumas Entrevistas Narrativas feitas com seus estudantes para buscarmos uma compreensão mais ampliada do primeiro objetivo desta pesquisa.

Alguns princípios básicos serão seguidos para a realização de todos os encontros do *World Café* (BROWN & ISACS, 2007):

- Princípio 1: estabelecer claramente o contexto do que será discutido;
- Princípio 2: criar um espaço acolhedor, de modo a proporcionar um ambiente informal, caloroso e confortável;
- Princípio 3: realizar perguntas significativas para o atingimento dos objetivos no início das discussões;
- Princípio 4: estimular a participação coletiva e ativa (pode ser utilizado algum objeto físico que remeta a vez da fala para algum participante, caso as conversas não estejam fluindo conforme o esperado);
- Princípio 5: conectar diferentes pontos de vista (polinização cruzada);
- Princípio 6: ouvir com atenção;
- Princípio 7: colher e compartilhar descobertas coletivas.

Dados do Projeto	
Nome	Crise Contemporânea do Ensino Médio: cenário da Educação Profissional em uma escola Estadual do Município de Jacobina-BA
Pesquisador	Gustavo Ellias de Carvalho Alves
Orientador	Dra. Emanuela Oliveira Carvalho Dourado
Instituição	Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Encontro I
Pergunta Central - Moderador
<p><i>A Lei 13.415 de 16/02/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sancionada em fevereiro de 2017 por meio de um decreto e amplamente divulgada como sendo o “Novo Ensino Médio”, altera a estrutura atual da Educação Básica, com uma proposta de organização curricular ainda não vivenciada no sistema educacional nacional. Traz a flexibilização curricular por área de conhecimento, com um fragmento flexível pelos itinerários formativos e uma estrutura obrigatória delineada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A parte obrigatória do currículo será composta pelos componentes língua portuguesa, matemática, língua inglesa e pela estrutura obrigatória da BNCC, e a outra, flexível, composta por cinco arranjos curriculares denominados “itinerários formativos”: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e</i></p>

sociais aplicadas e formação técnica e profissional. A premissa é que o estudante cumpra esse currículo obrigatório, que não poderá exceder 1.800h do total da carga horária do Ensino Médio, e faça a sua opção por qual dos cinco caminhos irá trilhar. Analisando então o contexto atual dos estudantes, professores e servidores do CEEP Felicidade, quais as possíveis implicações desta proposta de flexibilização curricular por itinerários formativos no Ensino Médio?

Observações registradas - Escriba

Encontro II

Pergunta Central - Moderador

