



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
TESE DE DOUTORADO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA PREPARAÇÃO PARA O
TRABALHO NO ENSINO MÉDIO: O CASO DO DISTRITO
FEDERAL**

MARCELO MACHADO FERES

BRASÍLIA-DF

2017

MARCELO MACHADO FERES

LIMITES E POSSIBILIDADES DA PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO
NO ENSINO MÉDIO: O CASO DO DISTRITO FEDERAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Kipnis

BRASÍLIA-DF

2017

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
TESE DE DOUTORADO**

MARCELO MACHADO FERES

**PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO DO
DISTRITO FEDERAL: POSSIBILIDADES E LIMITES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Bernardo Kipnis – Orientador
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Cassandra Joye – Examinador
Instituto Federal do Ceará

Profa. Dra. Ranilce Gonçalves – Examinador
Pontifícia Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Remi Castione
Universidade de Brasília – UnB

Aprovada em: 11/08/2017

À minha mãe, Wanilda, que me ensinou o
valor da educação, apesar da curta
experiência que teve como estudante.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Bernardo Kipnis, pela orientação, paciência e apoio na longa jornada de transformação que este projeto me proporcionou.

À professora Lucília Machado, pelas contribuições durante as minhas reflexões.

Aos professores da Faculdade de Educação, que participaram do meu processo de formação no início desta caminhada.

À minha esposa, Denise, e aos meus filhos, Felipe e Tiago, pela compreensão e apoio. Me desculpo pelas inúmeras horas de ausência no convívio diário para me concentrar no desenvolvimento deste projeto.

Às amigas Érica Gallindo, Sônia Almeida e Camila Fasolo, pelo suporte que me deram para que eu encarasse essa jornada.

Aos amigos que me apoiaram neste projeto, com os quais me desculpo por ter me distanciado para me manter concentrado na produção desta tese.

À Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal, pelo apoio oferecido. E aos gestores, docentes e estudantes, pela contribuição durante a realização da pesquisa empírica.

E, por último e mais importante, a Deus, pelo dom da fé, que me move e me faz acreditar que a vida é um mistério e que vale apenas sonhar e lutar por dias melhores.

RESUMO

O estudo investiga a relação entre educação e trabalho no ensino médio e busca identificar limites e possibilidades para que o ensino médio torne-se mais vocacional, atendendo às necessidades dos estudantes. São analisados alguns aspectos teóricos e históricos que afastam e aproximam o tema trabalho do ensino médio. A pesquisa de campo teve caráter exploratório e foi desenvolvida em quatro escolas públicas de ensino médio regular do Distrito Federal. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa qualitativa envolvendo onze gestores e docentes e de pesquisa quantitativa com 234 estudantes do ensino médio regular. Os resultados demonstram que: (1) os currículos são fortemente voltados para a preparação dos estudantes para o acesso ao ensino superior; (2) a comunidade escolar está ciente de que a minoria dos estudantes ingressa no ensino superior e que muitas vezes a falta de preparação para o trabalho pode contribuir para o subemprego dos egressos; (3) a cultura escolar reproduz, predominantemente, um modelo tradicional de ensino e diferencia o trabalho intelectual e manual, associando ao ensino superior o caminho para o acesso ao trabalho intelectual, detentor de prestígio social, em detrimento da preparação para o trabalho no nível médio, associado ao trabalho manual; (4) a cultura educacional do país, as dimensões política e ideológica do sistema educacional, a formação dos docentes e o modelo de funcionamento da escola dificultam a inovação no processo de ensino; (5) a organização do trabalho escolar não inclui a análise de indicadores educacionais com fins pedagógicos e há pouco diálogo com outras instituições, especialmente do setor produtivo; e (6) a dimensão do trabalho não é incluída nos currículos como atribuição do ensino médio. Ao tempo que a nova Reforma educacional torna o ensino médio mais flexível, surge uma nova oportunidade para se avaliar em que medida é possível que o ensino médio se torne mais vocacional, incorporando o trabalho como um princípio educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio. Trabalho no ensino médio. Princípio educativo. Base tecnológica.

ABSTRACT

The study investigates the relationship between education and work in high school and seeks to identify limits and possibilities for secondary education to become more vocational, meeting the needs of students. It analyzes theoretical and historical aspects that distance and approach the subject of work and secondary education. The research was exploratory and was developed in four public high schools of Federal District. Data collection was carried out through qualitative research involving eleven school managers and teachers and quantitative research with 234 regular high school students. The results of the research show that: (1) curricula are strongly focused on preparing students for access to higher education; (2) the school community is aware that the minority of students are entering higher education and that often the lack of preparation for work can contribute to the underemployment; (3) school culture predominantly reproduces a traditional model of teaching and differentiates intellectual and manual work, associating higher education with the path to access to intellectual work, with social prestige, to the detriment of the preparation for work at the secondary level, associated to manual work; (4) the educational culture of the country, the political and ideological dimensions of the educational system, the training of teachers and the functioning model of the school hinder innovation in the teaching process; (5) the organization of school work does not include the analysis of educational indicators for pedagogical purposes and there is little dialogue with other institutions, especially with the productive sector; and (6) the work is not included in the curricula as a high school assignment. While the new educational reform makes middle school more flexible, a new opportunity arises to evaluate the extent to which it is possible for secondary education to become more vocational, incorporating work as an educational principle.

KEY WORDS: Secondary school. Work in secondary school. Educational principle. Technological base.

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BTNC: Base Tecnológica Nacional Comum

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNI: Confederação Nacional da Indústria

Eape: Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação

Enem: Exame Nacional do Ensino Médio

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFs: Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OIT: Organização Internacional do Trabalho

PAS: Programa de Avaliação Seriada

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE: Plano Nacional de Educação

Proemi: Programa Ensino Médio Inovador

Pronatec: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SNA: Sistema Nacional de Aprendizagem

Senac: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TICs: Tecnologias de Informação e Comunicação

UnB: Universidade de Brasília

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WBL: Aprendizagem Baseada no Trabalho (*work-based learning*)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Investimentos do Governo Federal no Pronatec (2011-2015).....	89
Tabela 2 – Critérios para seleção das escolas	120
Tabela 3 - Perfil das escolas selecionadas.....	120
Tabela 4 – Gestores e docentes entrevistados por escola.....	127
Tabela 5 – Prioridade após o ensino médio versus nível de interesse pelos estudos	172

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de acesso ao ensino superior no Brasil.....	28
Figura 2 - Fluxo de atividades realizadas no processo de pesquisa	123
Figura 3 - Questionários respondidos por escola	155
Figura 4 – Porte da escola.....	155
Figura 5 – Entrevistas por turno.....	156
Figura 6 – Entrevistas por série	156
Figura 7 – Perfil dos estudantes por sexo	158
Figura 8 - Perfil dos estudantes por idade	158
Figura 9 – Histórico de estudo em escola pública	159
Figura 10 – Experiência de trabalho	159
Figura 11 – Acesso à internet e às TICs.....	161
Figura 12 – Frequência de acesso à internet	161
Figura 13 – Uso da internet no apoio à aprendizagem.....	162
Figura 14 - Estrutura familiar.....	163
Figura 15 – Perfil de escolaridade da família.....	165
Figura 16 – Condição de trabalho dos pais	166
Figura 17 – Profissão da mãe.....	166
Figura 18 – Profissão do pai	167
Figura 19 – Acompanhamento e participação dos pais nos estudos	168
Figura 20 – Repetiu de ano alguma vez?	169
Figura 21 – Horas de estudo extraclasse	170
Figura 22 – Livros lidos nos últimos 12 meses	170

Figura 23 – Autoavaliação do interesse e rendimento escolar	173
Figura 24 – Autoavaliação relativa ao rendimento escolar	173
Figura 25 – Autoavaliação relativa ao interesse pelos estudos.....	174
Figura 26 – Gosto pelos estudos no ensino médio.....	175
Figura 27 – Prioridade durante o ensino médio.....	176
Figura 28 – Orientação vocacional na escola.....	177
Figura 29 – Participação em ações de orientação vocacional.....	177
Figura 30 - Relevância da orientação vocacional	178
Figura 31 – Interesse em estágio e preparação para o trabalho	179
Figura 32 - Interesse em fazer curso técnico.....	180
Figura 33 – Preparação para o trabalho na escola.....	181
Figura 34 – Preparação para o ensino superior	182
Figura 35 – Prioridade após a conclusão do ensino médio	184
Figura 36 – Interesse em trabalhar e cursar ensino superior	184
Figura 37 – Curso superior desejado.....	186
Figura 38 – Área ou profissão que deseja trabalhar	187
Figura 39 – Percepção quanto ao que faz a maioria dos egressos do ensino médio.....	187
Figura 40 – Previsão de tempo para começar a trabalhar.....	188
Figura 41 – Teoria e prática nos conteúdos escolares	190
Figura 42 – Domínio do conteúdo pelos docentes	190
Figura 43 – Avaliação das aulas dos docentes	191
Figura 44 – Assiduidade docente	191
Figura 45 – Regras escolares e disciplinares da escola.....	193

Figura 46 – Avaliação da relevância das regras escolares 193

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA.....	15
1.1.1 Objetivos.....	15
1.1.2 Justificativa.....	16
2 CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	20
2.1 ENSINO MÉDIO: IDENTIDADE E INDICADORES	24
2.2 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DO PNE	32
3 EDUCAÇÃO E TRABALHO: ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS	44
3.1 TRANSFORMAÇÕES NO MODO DE PRODUÇÃO E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO	44
3.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	51
3.3 A DUALIDADE ESCOLAR E A DIVISÃO DA CLASSE TRABALHADORA.....	58
3.4 INFLUÊNCIA DA DUALIDADE ESCOLAR NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO.....	60
4 PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	73
4.1 PREPARAÇÃO GERAL PARA O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO.....	75
4.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	79
4.3 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SISTEMA EDUCACIONAL	81
4.3.1 Formação Técnica Articulada ao Ensino Médio.....	82
4.3.2 Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.....	84
4.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EPT NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DO PRONATEC.....	87
5 EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO.....	94
5.1 ENSINO MÉDIO VOCACIONAL.....	96
5.2 EDUCAÇÃO PARA O EMPREGO	99
5.3 APRENDIZAGEM BASEADA NO TRABALHO (<i>WORK-BASED LEARNING</i>)	104
6 METODOLOGIA DA PESQUISA	109
6.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	109

6.2	A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	111
6.3	ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	114
6.3.1	Questões Abordadas nos Instrumentos de Pesquisa	114
6.3.2	Categorias de Análise	115
6.3.3	Instrumentos de Coleta de Dados.....	118
6.3.4	Questões Éticas.....	118
6.3.5	Amostragem.....	119
6.3.6	Execução da Pesquisa.....	122
7	PESQUISA QUALITATIVA	126
7.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA.....	126
7.1.1	Identidade, Possibilidades e Limites do Ensino Médio em Relação à Preparação para o Trabalho (Gestores).....	127
7.1.2	Identidade, Possibilidades e Limites do Ensino Médio em Relação à Preparação (Docentes).....	130
7.1.3	Preparação para o Trabalho: Currículo; Orientação Vocacional; Estágios; Diálogo com o Setor Produtivo (Gestores).....	132
7.1.4	Preparação para o Trabalho: Currículo; Orientação Vocacional; Estágios; Diálogo com o Setor Produtivo (Docente).....	135
7.1.5	A Prática da Preparação para o Trabalho Desenvolvida nas Escolas dos Entrevistados (Gestores e Docentes).....	136
7.1.6	Preparação para o Ensino Superior: Currículo, Motivação, Influências nos Alunos (Gestores e Docentes).....	138
7.1.7	Indicadores Educacionais e Processo Pedagógico (Gestores e Docentes)	140
7.1.8	Processo de Trabalho da Escola (Gestores e Docentes).....	141
7.1.9	Trabalho Docente, Formação Continuada e Uso de Tecnologias (Gestores e Docentes)	144
7.2	PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	147
8	PESQUISA QUANTITATIVA.....	152
8.1	DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA	153
8.2	PERFIL DOS ESTUDANTES E DE SEUS FAMILIARES	157
8.2.1	Perfil dos estudantes.....	157
8.2.2	Perfil familiar dos estudantes.....	162
8.3	INTERESSE EM APRENDER E HÁBITOS DE ESTUDO	168
8.4	ENSINO SUPERIOR E TRABALHO	176
8.5	AVALIAÇÃO DA ESCOLA.....	188
8.6	PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA QUANTITATIVA	194

9	DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
9.1	BASE TECNOLÓGICA NACIONAL COMUM (BTNC): ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E ENSINO TÉCNICO.....	197
9.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDICES	215

1 INTRODUÇÃO

A relação entre educação e trabalho é um tema que leva a diversas contradições e que está constantemente presente no debate educacional. A dimensão do trabalho no ensino médio remete o tema à histórica dualidade estrutural que se desdobra na dualidade escolar, por meio da qual redes de ensino distintas formam trabalhadores manuais para atuar em funções operacionais e trabalhadores intelectuais para atuar em funções gerenciais. No Brasil, o ensino público é responsável por mais de 85% das matrículas dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2017a), os quais farão parte da força de trabalho do país. Contendo finalidades ambíguas, o ensino médio ao mesmo tempo representa a etapa final do ensino básico, devendo possibilitar a preparação básica para o trabalho e uma etapa de preparação para o ingresso no ensino superior. Neste estudo, busca-se investigar limites e possibilidades para que a dimensão do trabalho se faça presente no ensino médio, tendo como pressuposto que a dimensão do trabalho contribui tanto no processo de formação do ensino médio, integrando-se ao conhecimentos científicos e tecnológicos, quanto para que os egressos estejam mais bem preparados para enfrentar a complexa e dinâmica realidade do mundo do trabalho.

No campo teórico, diversos autores, desde a década de 1980, defendem a necessidade de um ensino médio brasileiro constituído de uma base de formação unitária que contemple a formação humanista, científica integrada à dimensão da tecnologia, da cultura e do trabalho (SAVIANI, 2007a; FRIGOTTO, 2000; MOURA, 2012; RAMOS, 2010; NOSELLA, 2015). Tendo um viés teórico estruturalista, tais autores consideram que, para um pleno desenvolvimento da educação, é necessária a superação da dualidade escolar que leva à formação intelectual para a elite e à formação de caráter manual para os trabalhadores. Embora o tema trabalho e educação seja conhecido e alvo permanente de investigações, o problema persiste no âmbito educacional brasileiro.

A maioria dos jovens que conclui o ensino médio não ingressa no ensino superior logo em seguida. Grande parte dos egressos busca oportunidades ocupacionais, sem que tenha sido minimamente preparada para a realidade do mundo do trabalho durante o ensino médio. A maioria das escolas atua segundo o paradigma tradicional de ensino, baseado em currículos conteudistas divididos em

disciplinas que não se integram e têm pouca ou nenhuma relação entre teoria e prática.

Visando compreender mais profundamente os aspectos teóricos e práticos que envolvem a relação entre educação e trabalho no ensino médio, buscou-se investigar em que medida é possível o ensino médio brasileiro tornar-se mais vocacional, identificando limites e possibilidades para que isso se torne possível no contexto atual da educação brasileira. Como base para o estudo empírico, analisou-se a realidade de algumas escolas públicas de ensino médio regular do Distrito Federal.

Recentemente, alguns países passaram a aproximar os currículos do ensino médio dos currículos de formação profissional. Esse fenômeno não está ocorrendo de forma isolada, mas mostra-se como uma tendência em diversos países (MACLEAN; PAVLOVA, 2013). No Brasil, o Projeto de Lei n. 6.840/2013, de autoria do Deputado Federal Reginaldo Lopes (BRASIL, 2013c), estimulou o debate em relação a mudanças no ensino médio, incluindo a especialização e a ênfase em áreas do conhecimento e na formação profissional. Diversas audiências públicas foram realizadas no âmbito da Câmara Federal, com a participação de representantes da área da educação. O Projeto de Lei propunha a organização dos currículos do ensino médio por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deveria conter a parte comum do currículo, sendo implementada por todas as escolas do país, e áreas de especialização do currículo, incluindo a formação profissional. Defendia-se uma forma de flexibilização que admitia a dimensão vocacional como forma de organização curricular do ensino médio. O Projeto de Lei estava em ampla discussão com a sociedade e contava com a participação e contribuição de educadores, especialistas, gestores educacionais etc.

Em maio de 2016, um processo de *impeachment* da presidente da República eleita democraticamente, bastante controverso e com contornos de golpe político-jurídico, levou à ruptura no comando do Governo Federal, que foi assumido pelo vice. A mudança de comando levou a uma completa reformulação da equipe ministerial do Governo Federal. No âmbito do Ministério da Educação, a nova equipe considerou urgente estabelecer uma Reforma para o ensino médio brasileiro, interrompendo o debate democrático em torno do tema. A proposta da Reforma,

estabelecida de forma autocrática, incorporou parte do que estava em debate no âmbito do Projeto de Lei, mas se restringiu ao aspecto da flexibilização e da possibilidade vocacional para o ensino médio. Não foram contempladas as estratégias para o fortalecimento da educação previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), como, por exemplo, a valorização e a formação docente, bem como o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da educação básica do país. A Reforma, de dimensão apenas curricular, foi instituída pela Presidência da República por meio de medida provisória (BRASIL, 2016a), sendo posteriormente convertida em lei (BRASIL, 2017b).

A concepção do trabalho no ensino médio é entendida muitas vezes apenas em sua forma profissionalizante, por meio da integração ao curso técnico, o que não é o caso deste estudo. Entende-se que a formação do ensino médio deve possibilitar o desenvolvimento intelectual e moral do estudante. E, para isso, deve formar para a vida e para o trabalho, evitando, tanto quanto possível, reproduzir a dualidade estrutural e escolar que leva à divisão entre trabalho intelectual e manual. A dimensão do trabalho pode, também, estar associada à questão da profissionalização, mas, para alguns autores, a priorização da preparação do trabalho no ensino médio na perspectiva da profissionalização pode ser uma forma de legitimar a profissionalização precoce (NOSELLA, 2011, p. 1). Mas, se o ensino médio não promover a relação entre conhecimentos teóricos e práticos da vida real e não se propuser a preparar minimamente o estudante para os desafios do mundo do trabalho, não atenderá às expectativas e necessidades dos estudantes que priorizam a inserção no mundo do trabalho após a conclusão da etapa final da educação básica. O sentido propedêutico do ensino médio considera-o como uma etapa intermediária e preparatória para a continuidade dos estudos no nível superior, sem levar em conta a realidade social e familiar e os próprios interesses dos estudantes.

Neste estudo, a preparação para o trabalho no ensino médio não tem a perspectiva da profissionalização como uma condição e sim como uma opção do estudante. O que se busca investigar são formas de incorporar a dimensão do trabalho, inclusive profissionalizante, ao ensino médio, numa perspectiva de tornar o trabalho um princípio educativo nos currículos desse nível de ensino brasileiro.

O conceito de trabalho como princípio educativo é muitas vezes utilizado dentro de um quadro teórico associado à perspectiva da escola unitária, numa perspectiva de superação da dualidade estrutural (GRAMSCI, 2001). Neste estudo, o trabalho como princípio educativo no ensino médio é entendido como a base por meio da qual a escola pode organizar seus currículos de forma a relacionar teoria e prática. Assim, os conhecimentos científicos e tecnológicos e a formação humanista devem contemplar a dimensão do trabalho, de forma crítica, para possibilitar maior conexão entre os conhecimentos científicos e sócio-históricos produzidos pela humanidade e a preparação dos estudantes para a vida e para o trabalho.

A investigação se desenvolveu por meio de pesquisa bibliográfica e empírica. A pesquisa bibliográfica é utilizada como fonte para a compreensão dos aspectos sócio-históricos que buscam explicar a forma de organização atual do ensino médio brasileiro. Já a pesquisa empírica, de caráter exploratório, teve por objetivo compreender a relação entre educação e trabalho na perspectiva dos atores que desenvolvem o processo educacional no ensino médio, gestores, docentes e estudantes, tomando por base algumas escolas de nível médio público no Distrito Federal.

O processo de investigação se concentrou em algumas categorias de análise, a saber: 1) preparação do ensino médio para o trabalho no ensino médio; 2) preparação do ensino médio para o ingresso no ensino superior; 3) indicadores educacionais; 4) processos de trabalho da escola.

A análise dos dados evidenciou algumas constatações que reforçam o modelo tradicional do ensino médio, bem como permitiu que limitações e possibilidades em relação à preparação para o trabalho no ensino médio fossem identificadas.

1.1 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

1.1.1 Objetivos

O objetivo deste trabalho é analisar em que medida o ensino médio brasileiro pode tornar-se vocacional, passando a contemplar a dimensão do trabalho em sua

organização curricular, identificando limites e possibilidades para que isso possa ocorrer.

No desenvolvimento deste estudo, considera-se que o ensino médio apenas propedêutico não atende às necessidades dos jovens, nem do país, e não contribui para a melhoria da qualidade do ensino médio brasileiro. Busca-se, portanto, desvelar as questões teóricas e históricas que permeiam a relação entre educação e trabalho no Brasil e seus reflexos no ensino médio. Na dimensão empírica do estudo, são analisados os fatores relacionados à preparação para o trabalho em algumas escolas de ensino médio público do Distrito Federal, a partir da perspectiva de gestores escolares, docentes e estudantes, visando a identificar os limites e possibilidades da preparação para o trabalho nas escolas de nível médio do Distrito Federal.

1.1.2 Justificativa

A educação e o trabalho são fatores centrais para o desenvolvimento humano e uma vida integrada à sociedade. Nesse sentido, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a), estabelecem a necessária preparação que a educação deve fazer para o exercício da cidadania e para o trabalho. As transformações sociais promovidas pelos avanços da ciência e da tecnologia requerem que a aprendizagem escolar relacione ciência, tecnologia e trabalho como forma de contextualização dos conceitos científicos abordados e para promover a relação entre teoria e prática. A vinculação entre educação e trabalho torna-se cada vez mais um fator relevante para a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Por outro lado, as questões sócio-históricas do Brasil restringiram durante muito tempo o acesso do trabalhador à educação, fazendo com que, até a década de 1970, um em cada três brasileiros fossem analfabetos (OEI, 2002). Os indicadores oficiais da educação divulgados anualmente pelo Instituto Nacional mostram que o acesso à educação no Brasil foi significativamente ampliado nas últimas décadas. Além da expansão do ensino fundamental, o ensino médio passou a absorver um número muito maior de jovens. Na década de 1970, o ensino médio atendia a cerca de um milhão e cem mil estudantes. Em 1994, já eram mais de cinco

milhões de estudantes nesse nível de ensino (Inep, 1996). As matrículas continuaram a se ampliar até alcançar, no início deste século, a faixa dos oito milhões de estudantes, nela permanecendo até o último ano de divulgação do censo educacional (BRASIL, 2017a). O acesso dos jovens ao ensino médio no Brasil ainda é um grande desafio, haja vista que a proporção de jovens na faixa etária de 20 a 22 anos que haviam concluído o ensino médio em 2004 era de apenas 45,5%, tendo alcançado o índice de 60,8% em 2014, período em que o país vivenciou grande prosperidade econômica (IBGE, 2015a).

Embora a ampliação do acesso tenha se tornado uma realidade, o mesmo não se pode dizer em relação à qualidade do ensino. Indicadores nacionais e internacionais apontam que o Brasil precisa aperfeiçoar o seu sistema de ensino para garantir melhores condições de aprendizagem dos estudantes, condições que possam ser retratadas nos índices educacionais que medem a qualidade da educação. Até então, prevalece no país um modelo pedagógico tradicional e conteudista, que leva muitas escolas de ensino médio a cumprir apenas o papel de preparar a parcela minoritária dos estudantes que buscam o ensino superior e nele ingressam, enquanto a maior parte, que seguirá para o mundo do trabalho, não recebe uma formação que lhe possibilite buscar oportunidades ocupacionais no mundo do trabalho compatíveis com os conhecimentos obtidos no ensino médio.

A relação educação e trabalho discutida entre os educadores brasileiros é tratada, predominantemente, por um viés teórico estruturalista, que toma por base a contradição entre capital e trabalho, bem como a dualidade escolar que leva à divisão da sociedade em escolas para a elite e escolas para o trabalhador. O debate sobre o tema tem uma forte carga ideológica, com diversas críticas aos efeitos do sistema capitalista sobre a sociedade dividida em classes (FRIGOTTO, 2000). Embora a relação entre trabalho e educação já tenha sido amplamente discutida no campo teórico e prático, a dimensão do trabalho ainda não foi incorporada aos currículos do ensino médio brasileiro. É preciso compreender os fatores que têm impedido que se encontrem caminhos que levem a uma melhor articulação e integração da ciência e da tecnologia com a dimensão do trabalho, bem como uma melhor relação entre teoria e prática no ensino médio.

Na condição de docente de instituição federal de ensino que atua na educação profissional e tecnológica e no ensino superior, há mais de vinte anos atuando na área de educação, sempre houve uma inquietação por parte deste pesquisador quanto às razões que dificultam a integração dos conhecimentos científicos e tecnológicos à dimensão do trabalho, no âmbito das instituições de ensino, quando se sabe que tal integração está sempre presente no mundo real. Nota-se que os sentidos do trabalho no âmbito do ensino médio carregam certo grau de preconceito. Por um lado, a escola parece se distanciar das relações existentes no mundo do trabalho, talvez por sua visão crítica à forma de organização das relações de trabalho como mercadoria no sistema capitalista; e, por outro, por entender que não é atribuição do ensino médio promover a preparação para o trabalho, visto que nessa fase a preparação para o trabalho estaria restrita ao trabalho considerado manual ou operacional e, portanto, de baixo prestígio. Assim, o ensino médio busca incentivar os estudantes a seguirem os estudos em nível superior para que possam receber a formação necessária para o desenvolvimento do trabalho intelectual.

No campo concreto, muitos estudantes se queixam da falta de integração entre teoria e prática nos conteúdos do ensino médio. O ensino academicista, muitas vezes, trata o conhecimento dissociado de suas aplicações práticas, o que reduz o sentido da aprendizagem escolar para muitos estudantes. Tal dissociação entre teoria e prática relacionada ao mundo real seria acomodação da escola e do docente ou há fatores sistêmicos que induzem tais práticas e comportamentos? Assim, muitas questões que envolvem a relação entre educação e trabalho sempre se fizeram presentes nas reflexões deste pesquisador enquanto profissional docente.

Vigora no momento um PNE constituído de diversas metas e estratégias que devem ser promovidas visando ao desenvolvimento da educação básica, particularmente para o ensino médio e o ensino técnico. Até então, apenas um em cada dez estudantes do ensino médio cursam educação profissional no Brasil, enquanto em países da Europa, por exemplo, esse índice está em torno de 50%.

O debate atual sobre o ensino médio passou a considerar a incorporação do aspecto vocacional como objetivo da sua formação, ou seja, passou a considerar a

possibilidade de os estudantes fazerem escolhas e cursarem itinerários formativos que reflitam seus interesses profissionais futuros. É preciso analisar em que medida é possível o ensino médio tornar-se vocacional, passando a incluir, também, a dimensão do trabalho no processo de organização curricular. No contexto das mudanças propostas pela reforma do ensino médio, a dimensão vocacional pode ser uma oportunidade de aperfeiçoamento do ensino médio. Por isso é preciso identificar limites e possibilidades para a relação entre educação e trabalho no âmbito desse nível de ensino, e assim apontar caminhos para que a preparação para o trabalho seja efetivamente desenvolvida no ensino médio. Para isso, um estudo empírico envolvendo escolas públicas não profissionalizantes de nível médio poderia ajudar a encontrar respostas, não apenas quanto ao que é desenvolvido por elas, mas também quanto às razões que justificam o que e como é feita a preparação para o trabalho.

Entende-se que as questões aqui envolvidas podem contribuir para que outros educadores e pesquisadores possam também ser beneficiados em estudos e ações que estejam desenvolvendo ou na busca do aperfeiçoamento da relação entre educação e trabalho no ensino médio. E podem também ampliar as possibilidades de inserção laboral pós-secundária para a maioria dos estudantes que não buscam de imediato o ensino superior quando concluem o ensino médio.

2 CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A organização da educação está diretamente associada aos processos de transformação econômico, social e político que se desenvolvem em diferentes sociedades ao longo do tempo. As transformações científicas e tecnológicas são determinantes na forma de o homem se relacionar com a educação e com o trabalho. O surgimento das fábricas na origem do processo de industrialização impôs novos padrões de trabalho e reestruturou o sistema de produção (DECCA, 1985). Isso fortaleceu o poder dos proprietários dos meios produtivos em detrimento dos trabalhadores e contribuiu para o desenvolvimento do capitalismo e para a exploração do trabalho.

Sendo o trabalho um elemento central na humanidade, a formação educacional necessita articular as dimensões da ciência, da tecnologia e do trabalho como forma de promover uma formação em sintonia com as demandas da sociedade e do mundo do trabalho contemporâneo. A educação desempenha papéis muitas vezes contraditórios, como, por exemplo, a formação para uma finalidade específica, considerada, por vezes, utilitarista, e a formação ampla, que visa ao desenvolvimento da capacidade humana, associada aos ideais de transformação da sociedade, que supere as desigualdades sociais. Ela persiste com a sua missão de promover o desenvolvimento da plena capacidade humana e intelectual, a capacidade crítica, a cultura da solidariedade e a dimensão ética dos jovens. Ela também reproduz os conhecimentos científicos e tecnológicos para as novas gerações, adicionando os valores humanos fundamentais para a vida, de forma a promover a harmonia dos seres humanos entre si e com a natureza, buscando romper com a desigualdade e injustiça social.

No imaginário social, a educação tem a missão de ajudar a pavimentar o caminho para um futuro de prosperidade, justiça, equidade, paz e harmonia na humanidade. Por isso, a educação precisa manter-se persistente, alimentando suas utopias e, simultaneamente, construindo os caminhos que, ao longo do tempo, levem a transformações que aproximem a realidade da utopia.

O sistema educacional organizado por meio de leis e normas é a expressão concreta do modelo educacional de uma sociedade. A LDB é um instrumento que se

propõe a estabelecer as regras que regulam e orientam o funcionamento do sistema educacional brasileiro. As relações entre grupos sociais e projetos de sociedade comprometidos com determinadas ideologias e interesses conflitantes tornam a educação alvo de permanente disputa. Isso se faz refletir no sistema educacional, em termos de investimentos de recursos públicos, na estrutura das instituições de ensino, na gestão escolar e curricular e na formação e valorização dos profissionais da educação. Assim sendo, os objetivos, finalidades, estratégias, normas, regras etc. que definem como devem ser implementadas as políticas públicas e ações no âmbito educacional junto ao conjunto da sociedade são fruto de um processo dinâmico que visa a refletir o projeto de sociedade em curso. Eventuais alterações nesse projeto podem gerar impactos de amplitude variada nas definições do sistema educacional e nas políticas educacionais por ele estabelecidas. O engajamento da sociedade com a agenda da educação é um fator fundamental para promover avanços educacionais sólidos, que possam perpassar mudanças de governos, tendo caráter de política de Estado. O que se verifica ao longo da história do Brasil são avanços e retrocessos na área de educação em função de questões de ordem econômica, política e ideológica refletidas nos processos de alternância de poder no comando do país e das unidades da federação. O país ainda não conseguiu garantir que o PNE, na condição de plano decenal, fosse assumido como compromisso de toda a sociedade, incluindo as lideranças políticas e econômicas, como forma de promover seu desenvolvimento, tendo por base o desenvolvimento das pessoas por meio da educação de qualidade.

A trajetória histórica da educação brasileira revela diversos momentos de interrupções dos projetos e investimentos educacionais, por ser uma nação marcada por golpes e ditaduras em uma sociedade composta por classes e grupos sociais muito desiguais. Isso se reflete nas reformas e nos investimentos em educação, ciência e tecnologia ao longo da história (FRIGOTTO, 2007). Assim sendo, os avanços e retrocessos na área da educação não podem ser considerados exceção na história da educação brasileira.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, ao assegurar o direito à educação, estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação é, portanto, um direito e não um privilégio de certos grupos sociais. Ela deve promover o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, é preciso que a educação brasileira, enquanto fruto de um projeto de sociedade, possa promover uma formação de qualidade para todos os jovens, por meio de um processo de ensino-aprendizagem que esteja de acordo com as necessidades contemporâneas dos cidadãos e do país.

Sendo o Brasil uma república federativa e conforme estabelecido no artigo 211 da Constituição Federal, cabe à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios organizarem, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. O funcionamento de cada instituição de ensino está condicionado a atos regulatórios e ao prévio credenciamento junto ao sistema de ensino a que pertença, em função de sua dependência administrativa pública ou privada. A regulação e avaliação educacional das instituições de ensino são de responsabilidade dos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), os quais podem estabelecer regras específicas visando ao seu aperfeiçoamento e aprimoramento dos resultados, em consonância com leis federais que abordam questões regulatórias e de avaliação educacional.

Diversas políticas públicas e ações vêm sendo desenvolvidas no Brasil com o intuito de ampliar e aperfeiçoar o ensino médio em suas diversas dimensões, principalmente quanto ao acesso e permanência dos estudantes nas escolas e à qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A dimensão do trabalho, embora prevista na legislação, ainda tem muito para avançar no nível médio, de forma a contribuir tanto para a melhoria da qualidade do ensino quanto para a preparação dos estudantes para o ingresso no mundo do trabalho.

O ensino médio constitui-se numa porta de entrada que recepciona os estudantes, adolescentes, que concluem o ensino fundamental, muitas vezes com carências de aprendizagem. Após três anos ou séries de estudos, espera-se que os estudantes do ensino médio estejam preparados para a vida em sociedade, o ingresso no mundo do trabalho e o prosseguimento dos estudos em nível superior.

Mas, no modelo educacional vigente, essas expectativas não são alcançadas plenamente.

A qualidade do ensino médio e o acesso dos jovens em idade própria tem sido avaliados periodicamente tanto por meio avaliação de estudantes em exames nacionais e internacionais de larga escala quanto por meio de dados censitários. Assim sendo, diversos indicadores, como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb (BRASIL, 2007), têm demonstrado as dificuldades que o ensino médio brasileiro tem tido para avançar em termos de aprendizagem dos estudantes nas diversas áreas avaliadas. O desafio da qualidade do ensino médio se soma ao desafio da inclusão dos jovens em idade própria, especialmente na faixa etária entre 15 e 17 anos, já que, até o ano de 2015, apenas 62,7% desses jovens estavam cursando o ensino médio (*Observatório do PNE*, s.d.). Visando a superar esse desafio, a meta de número três do PNE estabelece que, até o ano 2024, pelo menos 85% dos jovens nessa faixa etária estejam frequentando o ensino médio. Para isso, o Plano apresenta diversas estratégias específicas.

É preciso identificar as principais barreiras ao desenvolvimento do ensino médio e formas de eliminá-las ou reduzi-las. Isso envolve questões relacionadas a fatores culturais, políticos e econômicos. Alguns deles estão presentes no interior do sistema educacional e da escola; outros estão fora do sistema educacional, sendo causados pelas desigualdades e injustiças sociais promovidas pela forma de organização social que concentra a riqueza e dissemina pobreza.

O desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino médio brasileiro passam também pela sua relação profícua com a dimensão do trabalho. Além da relação direta existente entre ciência e trabalho na sociedade, que deve também estar presente na escola, o âmbito do trabalho pode contribuir para a contextualização do ensino e a melhor relação entre teoria e prática. Além disso, para a maioria dos estudantes do ensino médio, a formação envolvendo os aspectos da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho representa a base de conhecimentos que o jovem utilizará para continuar a se desenvolver como ser humano e cidadão e para buscar oportunidades ocupacionais no mundo do trabalho.

As mudanças em curso na dinâmica nas relações de trabalho promovidas pelas transformações tecnológicas apontam para uma ligação cada vez mais fraca entre número de empregos e produtividade, possibilitando que haja aumento de produtividade em um cenário de aumento de desemprego (SIDORKIN, 2017). Isso poderá acarretar a intensificação do desemprego estrutural, especialmente nos países em desenvolvimento, cuja matriz de produção não está associada ao processo de inovação tecnológica, que demanda perfis profissionais altamente especializados. A etapa final da educação básica não pode ignorar as transformações que hoje estão ocorrendo no mundo e cujos impactos alcançarão os estudantes e egressos do ensino médio em curto espaço de tempo.

Diante dessa realidade, o sistema educacional brasileiro tem desafios históricos em termos de acesso e qualidade educacional. Trata-se de um problema não apenas social, mas econômico, pois impacta diretamente na capacidade produtiva do país. Além disso, a pobreza e a falta de oportunidades educacionais reforçam um ambiente de corrupção e de violência e impedem o desenvolvimento humano e uma vida digna para a maioria da população.

2.1 ENSINO MÉDIO: IDENTIDADE E INDICADORES

O debate sobre a identidade e finalidade do ensino médio é marcado por disputas de ordem econômica, política e ideológica. Os permanentes debates quanto ao que deve ser privilegiado nos currículos refletem visões e interesses de grupos que disputam os modelos de sociedade em curso, ao longo do tempo, e que reconhecem que a educação tem papel preponderante para a formação das novas gerações.

O desafio do ensino médio está em pauta na agenda educacional brasileira há bastante tempo. Conforme Kuenzer (1997, p. 9), “o ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização”. Os debates envolvendo os princípios norteadores, a identidade e a qualidade do ensino médio são recorrentes ao longo da história da educação brasileira. Na tentativa de superar um histórico educacional marcado pela exclusão social que trata a educação de qualidade como privilégio das elites, o ensino médio vem passando por avanços e

retrocessos materializados por meio de reformas educacionais, que buscam superar os desafios a partir de diferentes propostas e abordagens regulatórias, pedagógicas e ideológicas.

A contextualização dos conhecimentos desenvolvidos nos currículos do ensino médio é um fator bastante relevante para que os conhecimentos científicos aprendidos na escola façam sentido para a vida dos estudantes. Nesse aspecto, o parecer do CNE (BRASIL, 2009a, p. 11) avalia que “o ensino médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo”.

Parte da dificuldade de se definir a identidade do ensino médio é que ele tem dupla função no sistema educacional brasileiro. Segundo a LDB, ao mesmo tempo que ele representa a etapa final da educação básica, deve ser preparatório para o prosseguimento dos estudos. Para Kuenzer (1997, p. 9-10), a ambiguidade em termos de funções do ensino médio “não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, numa relação peculiar entre trabalho e educação”. Nesse sentido, entender os problemas do ensino médio também em termos de preparação para o trabalho requer uma compreensão das contradições do sistema hegemônico e seus impactos na relação entre capital e trabalho.

Embora o ensino médio brasileiro tenha avançado nos últimos anos em termos de democratização do acesso via expansão de escolas e vagas, ainda há muito a ser feito para que o ensino médio brasileiro tenha qualidade equivalente, por exemplo, a outros países da América Latina. É preciso garantir que os jovens possam ingressar no ensino médio e concluí-lo na idade própria, conforme previsto no atual Plano Nacional de Educação. Isso requer que o sistema escolar brasileiro seja mais eficiente, criando as condições para que os estudantes permaneçam no sistema de ensino até a conclusão da educação básica. Os indicadores educacionais atuais de evasão escolar e retenção revelam que o sistema educacional não está cumprido a Constituição Federal, que estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família.

Em termos quantitativos, diversos indicadores evidenciam que a educação do Brasil tem progredido nos últimos anos, mas na comparação com outros países da América Latina, por exemplo, ainda há muito o que ser feito para que o país possa se orgulhar da educação que oferece aos seus jovens. Os dados sobre frequência ao ensino médio na idade considerada adequada, ou taxa líquida, apontam que, em 2014, 58,6% dos adolescentes na faixa dos 15 aos 17 anos estavam matriculados no ensino médio (IBGE, 2015a). Isso evidencia um alto índice de retenção e de abandono escolar nessa faixa etária. Segundo o MEC (BRASIL, 2017a), a taxa de insucesso (reprovação + abandono) na primeira série do ensino médio público em 2015 foi de 25,4%. Visando a ampliar os índices de conclusão do ensino médio, a meta 3 do PNE (BRASIL, 2014), estabelece que, até 2024, ao menos 85% dos jovens entre 15 e 17 anos estejam frequentando o ensino médio.

A taxa de conclusão do ensino médio no Brasil na faixa etária entre 20 e 22 anos passou de 45,5% em 2004 para 60,8% em 2014. É um avanço expressivo, dado que se trata de apenas uma década. Cabe ressaltar a diferença nos índices de conclusão entre os egressos do sexo masculino (54,9%) e os do sexo feminino (66,9%). Indicador similar que avalia a conclusão do ensino médio, na faixa etária entre 20 e 24 anos nos países da América Latina, aponta Chile (84,2%), Peru (82,1%), Venezuela (72,7%), dentre outros, com taxas de conclusão do ensino médio bastante superiores às do Brasil. O mesmo ocorre com o número médio de anos de estudos da população com 25 anos ou mais. No Brasil, em 2004, esse índice era de 6,4 anos de estudo, o mesmo obtido pelo Chile em 1980. Em 2014, o Brasil alcançou 7,8 anos, enquanto o Chile tinha média de 9,7 anos (IBGE, 2015a; PORTAL G1, 2013). Se for mantido o mesmo ritmo de crescimento educacional da última década (22%), ao término do período do PNE o Brasil se aproximará do índice obtido pelo Chile em 2014.

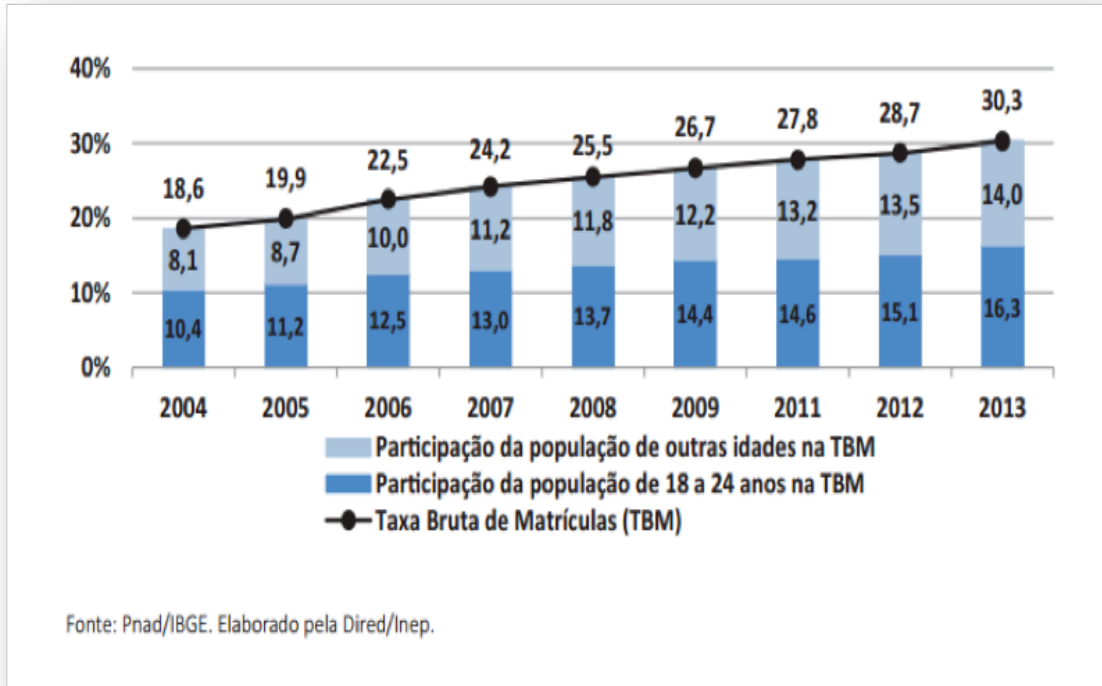
Os indicadores fazem uma síntese do que ocorre na complexa realidade educacional brasileira, mas um olhar mais aprofundado revela que há diversas fragilidades, tanto no âmbito das políticas públicas quanto em termos da prática do ensino em cada escola. Falta de infraestrutura, docentes sem formação adequada, baixos salários e prestígio social dos professores, falta de compromisso político e engajamento com o trabalho por parte dos educadores e um paradigma de ensino tradicional que não considera as expectativas dos estudantes com o ensino são

apenas alguns dos desafios que precisam ser enfrentados para que haja avanços no ensino médio brasileiro. Para os estudantes, o modelo conteudista, segmentado em disciplinas cujos conteúdos não se integram posteriormente, levam a um processo de ensino-aprendizagem de conteúdos que não evidencia sua relação com a vida dos estudantes ou com aplicações reais no mundo do trabalho. Tradicionalmente, as propostas de reformulação curricular tornam-se espaço de disputa por densidade de conteúdos nas diversas áreas ou disciplinas, ainda que não haja evidências de que apenas o aumento do conteúdo garantirá aumento da aprendizagem dos estudantes.

O ensino médio brasileiro continua desempenhando um papel predominantemente propedêutico, focado apenas na preparação do estudante para os estudos em nível superior. A dimensão da preparação para o trabalho e o desenvolvimento de habilidades necessárias aos egressos que não optarem pelo ingresso imediato no ensino superior é um tema relevante para o papel do ensino médio enquanto etapa final da educação básica no sistema educacional brasileiro. Afinal, são muitos os estudantes que, ao concluir o ensino básico, buscam oportunidades ocupacionais no mundo do trabalho e contam com a formação que tiveram para lograr êxito no desenvolvimento de atividades profissionais.

A Figura 1, a seguir, evidencia que a taxa de jovens brasileiros na faixa de 18 a 24 anos – taxa líquida de acesso ao ensino superior – vem crescendo anualmente desde 2004. Em 2013, um ano antes do início do PNE, esse índice era de apenas 16,3%. E isso após esforços de expansão e ampliação do ensino superior na primeira década de século que dobraram a capacidade de matrículas no ensino superior. Em 2015, esse índice atingiu a marca dos 18%. Considerando que a meta 12 do PNE estabelece que até 2024 esse índice deva chegar a 33%, trata-se de uma meta bastante difícil de ser alcançada nas condições políticas e econômicas do país. E mesmo se a meta vier a ser atingida, ainda haverá 2/3 dos estudantes que, após concluir o ensino médio, terão como opção o ingresso no mundo do trabalho. Portanto, o ensino médio não pode ignorar a realidade que os seus estudantes irão enfrentar após a conclusão do curso. Por isso, o ensino médio apenas propedêutico não atende às necessidades dos jovens nem do país e não contribui para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Figura 1 - Taxa de acesso ao ensino superior no Brasil



Em estudo realizado por Baric et al. (2016), em que se analisa a relação entre investimento em educação e desenvolvimento em países do terceiro mundo, o autor afirma que atribuir à educação toda a responsabilidade pelos problemas sociais é algo ingênuo. Em muitos países em desenvolvimento, o aumento do número de matrículas e de diplomados não representa necessariamente que esteja havendo real aumento do conhecimento. Isso tem feito com que muito recurso público seja investido em educação, muitas vezes na “indústria da educação” formada por instituições privadas, sem que os resultados educacionais esperados sejam alcançados, ainda que se reconheça que a educação não se propõe apenas a formar profissionais detentores de competências e habilidades necessárias ao trabalho produtivo.

Ao se analisar o perfil da força de trabalho brasileira, verifica-se que, entre a população ocupada em 2014, 14,3% eram de profissionais com nível superior (IBGE, 2015b, p. 49). Assim sendo, o aumento da escolarização no nível superior,

provavelmente, não será acompanhado pelo aumento de postos de trabalho que demandem formação de nível superior. Isso pode significar que o diploma de ensino superior, embora seja importante para a formação acadêmica do jovem, não garanta, necessariamente, o acesso ao “trabalho intelectual”, que ainda é um mito presente na cultura brasileira, já que, na sociedade atual, cada vez mais tecnológica, não faz sentido essa segmentação entre trabalho manual e intelectual. Do ponto de vista da economia, pesquisa da Confederação Nacional da Indústria (CNI) do ano de 2015 evidenciou que a produtividade do trabalho no Brasil não tem crescido, ainda que o número médio de anos de escolaridade do trabalhador esteja crescendo anualmente. Em 2014, o número médio de anos de estudos das pessoas de 10 anos ou mais no Brasil era de 7,7 anos (IBGE, 2015b), o que é inferior aos 9 anos para se concluir o ensino fundamental.

As avaliações de estudantes pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa – (OCDE, 2016), que avalia o nível de aprendizagem em áreas de leitura, matemática e ciências de estudantes na faixa etária de 15 anos, evidenciam que o Brasil tem avançado lentamente em termos educacionais e que o nível de aprendizagem dos estudantes está bem abaixo dos demais países que participam da avaliação, inclusive da América do Sul. Essa constatação tem levado a uma grande discussão sobre o futuro do ensino médio no Brasil. Visando a fortalecer a agenda de políticas públicas para o ensino médio, nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu políticas de fomento ao desenvolvimento do ensino médio. O Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009c; BRASIL, 2009b) e o Pacto Nacional pelo Ensino Médio (BRASIL, 2013b, p. 140) são exemplos de iniciativas que buscam criar oportunidades de melhorias para o ensino médio, aprimorar a formação de profissionais docentes etc. É preciso que as políticas públicas desenvolvidas nos âmbitos federal e estaduais de ensino contribuam para que sejam superados alguns desafios antigos do ensino médio, que dizem respeito à sua identidade, estrutura, recursos humanos e organização (SILVA; JAKIMIUI, 2016).

Segundo o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador, o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente

do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na

formulação de seu projeto político-pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular. (BRASIL, 2009b, p. 7)

Do ponto de vista curricular, o PNE estabelece a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deverá conter os objetivos de aprendizagem que todos os estudantes do ensino fundamental e médio deverão alcançar. A BNCC encontra-se em fase de elaboração, sendo coordenada pelo Ministério da Educação. Mas, antes mesmo que fosse concluída, foi realizada uma Reforma no ensino médio (BRASIL, 2017b), a qual estabeleceu para a BNCC a carga horária máxima de 1800 horas, enquanto o restante será dedicado à parte diversificada do currículo, podendo ser desenvolvida mediante cinco itinerários formativos distintos, dentre os quais está inclusa a formação técnica e profissional. Essa mudança torna o ensino médio vocacional e abre espaço para que a dimensão do trabalho, não necessariamente a profissionalização, se integre aos currículos do ensino médio a partir de agora, possibilitando que o trabalho possa, de fato, se tornar um princípio educativo, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a).

No Brasil, temas relacionados à preparação para o trabalho não costumam estar presentes nos currículos do ensino médio não profissionalizante, sendo abordados somente no ensino médio integrado à educação profissional. Diversos fatores sócio-históricos e também práticos podem justificar tal realidade. A preparação para o trabalho é muitas vezes associada à profissionalização, sendo considerada como atribuição das instituições de educação profissional ou de ensino superior. As políticas públicas para o ensino médio não profissionalizante não costumam incentivar ações que levem ao desenvolvimento da dimensão do trabalho nos currículos. Os livros didáticos também não abordam a temática do trabalho, o mesmo ocorrendo com os currículos dos cursos de licenciatura. No âmbito escolar, o tema do trabalho parece não se encaixar nos conteúdos das disciplinas. Além disso, o conceito de trabalho no ensino médio se coloca em oposição ao nível superior e não como fator motivacional para se buscar o ensino superior, como meio de aprofundamento dos conhecimentos. Em termos culturais, as escolas reproduzem o modelo de divisão social e técnica do trabalho, no contexto da dualidade estrutural presente nas contradições do sistema capitalista, que levam à divisão entre trabalho

intelectual, desempenhado por líderes e gestores, e trabalho manual, de caráter operacional, desempenhado pelos demais trabalhadores.

A maioria das escolas de ensino médio brasileiras não costuma realizar ações que busquem aproximação com a realidade do mundo do trabalho. Não faz parte da cultura das escolas a realização de parcerias ou diálogo com outras escolas ou com o mundo do trabalho. Da mesma forma, o estágio e a aprendizagem profissional, embora previstos na legislação, não são utilizados como instrumentos de apoio pedagógico no processo de formação do ensino médio, com vistas a desenvolver a prática laboral dos estudantes. A maioria dos docentes não desenvolve atividades que abarquem diálogo e parcerias com o mundo do trabalho, buscando contribuir para uma melhor integração entre teoria e prática no ensino médio. Prevalece o modelo de ensino tradicional, segmentado e que desconsidera a realidade atual em que a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho estão intimamente interligados (BRASIL, 2012a).

Em termos de itinerário formativo para os egressos do ensino médio, ou seja, os caminhos previstos no sistema educacional para a continuidade dos estudos, pode-se optar pelo ingresso nos estudos em nível superior ou na educação profissional e tecnológica (EPT), via formação técnica de nível médio ou tecnológica de nível superior (BRASIL, 1996a). A formação profissional técnica de nível médio ou a tecnológica de nível superior não gozam do mesmo prestígio do ensino superior, especialmente dos cursos de bacharelado. A educação profissional é vista pela ótica da dualidade escolar, a qual associa ao ensino profissionalizante um sentido do trabalho manual, de menor prestígio social e remuneração, enquanto o trabalho intelectual é associado ao ensino superior, que goza de maior prestígio social e valorização salarial. A influência dos fatores culturais reduzem a atratividade da educação profissional e tecnológica, o que a torna, predominantemente, uma opção para quem não ingressa no ensino superior.

Na medida em que o ensino médio não desenvolve as habilidades básicas demandadas pelo mundo do trabalho, ele deixa de reconhecer as necessidades reais do seu público. Assim, o seu sentido é reduzido, tornando-se apenas uma obrigação social para muitos estudantes. Quando a escola ignora as necessidades do estudante, passa também a ser ignorada por ele.

A falta de enfrentamento apropriado por parte do sistema educacional em relação ao problema cultural relacionado ao significado do trabalho na sociedade é um fator que compromete até mesmo a atratividade e o sentido da educação formal, dado que a educação deixou de ser instrumento para atender apenas à elite. Isso não significa que o sistema educacional promova o desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes ou que se contente com um nível de aprendizagem básico de cunho apenas social (LIBÂNEO, 2012). Mas é preciso flexibilizar as possibilidades e, por meio de diferentes caminhos e em tempos distintos, oferecer aos estudantes diferentes itinerários e trajetórias profissionais e de estudos para que ele possa continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, buscando assim sua realização pessoal e profissional.

2.2 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DO PNE

Segundo Nosella (2011), o papel do ensino médio no Brasil, diferente do que ocorre com a educação infantil e o ensino fundamental, apresenta relevantes divergências na própria definição do estatuto teórico-metodológico. Isso leva a diferentes propostas de perfis de formação do ensino médio, indo desde a defesa de uma formação humanista e científica, única e para todos, passando pela formação pré-profissional e pela formação profissionalizante. No debate quanto à relação entre o ensino médio e a formação profissional, enquanto para alguns eles devem ser completamente separados, para outros há a defesa da integração entre ambos. Ainda segundo o autor, o ensino médio é muitas vezes criticado como instrumento de manutenção dos interesses dos grupos dominantes ou como “legitimador da profissionalização precoce”, quando associado ao ensino profissionalizante, o que evidenciaria a dualidade entre os propósitos da educação para os filhos da elite e para os filhos dos trabalhadores.

A questão histórica do dualismo escolar que leva as escolas a refletirem a divisão da sociedade em classes, em escolas de formação geral para a elite e de formação profissional para o trabalhador, está sempre presente nas reflexões sobre o ensino médio no Brasil (SAVIANI, 1982). Ela está diretamente associada à dualidade que marca o sentido da divisão social e técnica do trabalho e estabelece na cultura a diferenciação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Isso

ocorre mesmo diante das transformações no mundo do trabalho promovidas pelas tecnologias digitais, que exigem do trabalhador competências e habilidades relacionadas a ambas as formas de trabalho, além dos prognósticos que apontam para uma redução expressiva dos empregos em função dos avanços atuais das tecnologias digitais (SIDORKIN, 2017).

Os dados sobre o acesso à educação básica no Brasil demonstram que a ampliação dos investimentos em educação nas últimas décadas vem gerando resultados significativos em termos de acesso à educação básica, principalmente até o ano de 2014, conforme se observa em IBGE (2015). Após esse período, diversos fatores de ordem política, econômica e ideológica no âmbito do Governo Federal alteraram os investimentos em políticas sociais no país, modificando o ciclo de desenvolvimento da educação. São grandes os desafios em termos de permanência e conclusão do ensino básico na idade própria e com bom nível de aprendizagem. Além disso, o Brasil precisa avançar muito para conseguir garantir um bom nível de aprendizagem aos jovens da educação básica, particularmente em termos de interpretação e produção de textos, raciocínio lógico e matemático e conhecimentos de ciências, conforme demonstram os estudos do Pisa (OCDE, 2016).

Desde o advento da teoria do capital humano que se relaciona o número de anos de estudos com as perspectivas de ascensão social e de elevação do rendimento médio do cidadão (SCHULTZ, 1973). No entanto, em uma realidade em que há cada vez maior competitividade entre mercados globais, são exigidos dos trabalhadores mais anos de estudos para que possam atuar em diversas atividades profissionais que têm surgido na sociedade cada vez mais permeada por tecnologias de informação e comunicação. Isso amplia a busca pelo diploma de ensino superior e exige aprendizagem de qualidade para atender aos requisitos do mundo do trabalho. A realidade brasileira evidencia que o sistema educacional não oferece as condições que garantam escola de qualidade à população que busca na educação o caminho para a ascensão social e acesso ao mundo do trabalho.

O enfrentamento dos desafios do ensino médio requer mudanças estruturantes no sistema educacional e que o país dê prioridade à educação. As reformas educacionais que promovem alterações pontuais, embora possam potencializar alguns avanços, são insuficientes frente a realidade complexa do

sistema educacional brasileiro. Em termos de ações concretas, a educação nunca foi uma real prioridade para o Estado brasileiro, em que pesem os discursos que se repetem, particularmente, no mundo político-partidário. A proposta de uma “Pátria educadora”, definida como *slogan* para o período de 2015-2018 da segunda gestão da presidente Dilma Rousseff, foi interrompida juntamente com a sua gestão no ano de 2016. Na prática, os fatores econômicos e políticos levaram a uma situação oposta, a partir de 2016, com a Emenda Constitucional n. 95, que limitou os gastos do Governo Federal pelos próximos 20 anos (BRASIL, 2016b).

Embora a educação de qualidade seja um fator estratégico para o desenvolvimento de um país, ela é parte de um sistema que concorre por recursos escassos. As relações na estrutura de poder nem sempre colocam como prioridade o que seria mais importante na opinião da maioria da população. Assim, a prioridade na retórica não tem respaldo em termos orçamentários, especialmente quando há necessidade de fazer reduções dos gastos em tempos de dificuldades econômicas. A maioria das unidades da federação no Brasil não possui orçamento suficiente para garantir as condições de funcionamento das instituições de ensino, dependendo de financiamento da União para promover ações de melhoria da qualidade de ensino. Essa situação vai de encontro às metas de avanço educacional para o futuro do país, estabelecidas em Lei, como é o caso do PNE.

Por outro lado, as políticas públicas levam a determinações legais e regras operacionais que devem ser seguidas no ambiente escolar. Mas, muitas vezes, falta compreensão quanto às mudanças impostas por vias legais, o que implica reações e implementações a partir da realidade das próprias instituições, que interpretam e implementam ao seu modo (ROSAR; DE SOUSA, 2015). Portanto, além dos investimentos em políticas e programas, é preciso que os formuladores e gestores de políticas públicas se preocupem em estabelecer um diálogo claro com os atores que irão implementar, de forma adequada ou não, as políticas, o que certamente trará impactos nos resultados previstos.

A utilização de indicadores educacionais como base para induzir a melhoria da qualidade da educação é um tema bastante controverso, pois nem sempre tais indicadores são capazes de evidenciar como se dá o processo que leva a tais resultados. Em que pesem as críticas aos indicadores educacionais, não é possível

ignorá-los. Deve-se, portanto, buscar aperfeiçoá-los de forma a traduzirem adequadamente o que se passa na realidade educacional.

O sistema de indicadores educacionais brasileiro se propõe a trazer um certo nível de transparência quanto aos resultados educacionais. Ele possibilita também análises e comparações quanto à realidade do sistema educacional do país, envolvendo informações das unidades da federação e de cada escola. Ainda que os indicadores oficiais possam apresentar imprecisões, seja pela fragilidade operacional, seja por motivos políticos, a utilização de um sistema de indicadores com coleta de dados periódica representa uma contribuição importante para as análises da situação educacional brasileira atual. Os indicadores deixam evidente um problema que é crônico ao longo da história do país. Diante das limitações orçamentárias da União, estados e municípios, a área de educação disputa com outras áreas sociais os recursos para o seu funcionamento, sendo muitas vezes tratada como despesa para o Estado, e não como investimento. Nesse sentido, a forma de organização do PNE, que se baseou na definição de metas e ações por meio de um sistema de indicadores, tem deixado evidente a dificuldade do país em avançar na maior parte das metas.

A objetividade e a capacidade de avaliação por meio de indicadores possibilita que a sociedade tome conhecimento das metas educacionais previstas no PNE e da situação real do Brasil. As dificuldades econômicas e políticas atuais do país colocam em risco o cumprimento do Plano. Por isso, é preciso que haja mobilização social em defesa da educação e do próprio PNE.

Embora todas as metas do PNE sejam importantes, num cenário de dificuldade econômica, a sociedade e os governos deveriam dialogar para encontrar caminhos que levem ao avanço educacional do país. Em caso extremo, ao se identificar que não há meios de se alcançarem integralmente todas as metas, a sociedade poderia debater e propor ajustes de prazos em algumas metas, de forma a possibilitar que sejam cumpridas, ainda que em prazo distinto do que foi originalmente proposto, levando-se em consideração as mudanças na situação econômica do país. O distanciamento e a falta de diálogo entre os que detêm o poder de promover políticas públicas para a educação e a população somados às dificuldades econômicas poderão levar ao fracasso das diversas metas do PNE. Por

sua vez, a sociedade, particularmente as entidades ligadas à área de educação, precisam se mobilizar e exigir que estejam representadas no processo de decisão quanto às ações que visem ao desenvolvimento do PNE.

A Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2016b), que limitou por 20 anos o orçamento do Governo Federal, que será corrigido pela variação da inflação a cada ano, ampliou ainda mais as dificuldades para o cumprimento do PNE. Para as políticas sociais, em geral, e para a educação, em particular, ela irá causar sérios problemas, haja vista a necessidade que o sistema educacional tem de expandir o acesso e a qualidade do ensino. Além da dívida histórica de país com a pauta social, não há garantias, sequer, de que os investimentos em educação serão mantidos no mesmo patamar adotado até então, em função das condições econômicas do país. Embora a lei não restrinja o aumento dos investimentos por área, ao estabelecer o limite global do orçamento da União, a variação para mais em uma área só pode ocorrer mediante a redução orçamentária de alguma outra área. Na prática, isso inviabiliza a ampliação dos investimentos na educação brasileira nos próximos 20 anos, a partir do ano de 2018. Serão necessárias ações que levem ao aumento da eficiência institucional para que o sistema educacional público não venha a funcionar de maneira completamente precária nos próximos anos.

Os desafios do ensino médio têm relação com as expectativas geradas pelas famílias, estudantes e docentes quanto ao ingresso no ensino superior. Ainda que essa não seja a realidade da maioria, espera-se que a escola crie condições para que os estudantes das escolas públicas possam aprender tanto quanto os das escolas privadas. Isso não significa que se defenda um ensino médio propedêutico, que se preocupe apenas com a preparação para o acesso ao ensino superior e negligencie, por exemplo, a preparação para o trabalho, que é algo que irá impactar na vida da maioria dos estudantes do ensino médio, inclusive de grande parte dos que ingressam paralelamente no ensino superior e no mundo do trabalho. Nesse sentido, a relação do ensino médio com o ensino superior torna-se um desafio, na medida em que a escola de nível médio deve conhecer a realidade do ensino superior para melhor orientar seus estudantes.

Com a melhoria das condições econômicas do país nas últimas décadas, somada ao viés social da gestão do Governo Federal no período entre 2003 e 2015,

foram desenvolvidas políticas públicas de expansão de universidades públicas e de vagas no ensino superior, tanto em instituições públicas quanto privadas. A criação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – (BRASIL, 1998, p. 438) e sua posterior utilização como “passaporte” para o acesso à universidade, a criação da política de cotas de vagas em universidades públicas para estudantes de ensino público por meio da Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012b, p. 711) e o apelo midiático, por um lado estimulando o ingresso dos jovens no ensino superior e, por outro, associando a qualidade das escolas aos resultados dos estudantes nos exames, acarretaram uma grande pressão sobre as escolas públicas de ensino médio e seus professores para que preparassem seus alunos para o ingresso no ensino superior. Esse fator também é responsável por reforçar o papel das escolas de ensino médio como meras preparatórias para os exames de acesso aos cursos de graduação.

A forte indução à preparação para o ensino superior sustentam e estimulam um ensino academicista, o que distancia a escola da realidade e das necessidades de seus alunos, em função da crença em uma suposta meritocracia responsável por garantir àqueles com “melhor” rendimento acadêmico o acesso ao ensino superior. Criou-se um modelo competitivo no qual participam ativamente as escolas públicas, sem que as condições materiais, operacionais e humanas lhes sejam garantidas para promover uma preparação adequada dos estudantes. Há, portanto, uma grande oportunidade de se melhorar qualitativamente a formação no ensino médio de todos os alunos, mas que tem tido um papel reducionista e focado numa visão de curto prazo que, ainda que leve ao êxito de alguns, deixa a maioria sem outras perspectivas, já que não há outros itinerários formativos.

As ações estabelecidas envolvendo expansão física e de vagas, democratização do processo de seleção para o ensino superior por meio do Enem e inclusão via sistema de cotas para o ensino superior representam políticas acertadas, que têm grande impacto social e econômico, pois criam condições para a formação de profissionais aptos a contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Mas é preciso que sejam constantemente aperfeiçoadas para evitar efeitos indesejáveis, como ocorre com qualquer política pública. Um exemplo é que, a pretexto de preparar os estudantes para o ensino superior, muitas escolas restringem absolutamente o sentido do ensino médio e estimulam estudantes a

seguir para o ensino superior, porém não realizam orientação vocacional que possa auxiliá-los em suas escolhas.

Análises recentes sobre o censo do ensino superior no período de 2001 a 2015 demonstram que apenas dez cursos superiores concentram cerca de 50% de todas as matrículas. Essa realidade não se modificou nos últimos quinze anos, apesar de o crescimento de matrículas ter sido de ordem superior a 84% (G1 EDUCAÇÃO, 2017).

Os esforços das escolas de ensino médio, via currículos propedêuticos voltados para o acesso ao nível superior, sem a prática da orientação vocacional é um dos fatores que contribui para um excedente de profissionais diplomados em áreas com baixa perspectiva ocupacional. Cursos como Administração, Direito, Pedagogia, Ciências Contábeis etc., que não dispõem de grande quantitativo de vagas de emprego disponíveis e possuem grande contingente de diplomados, se mantêm liderando a lista de novos diplomados. Isso amplia as chances de os egressos de tais cursos não conseguirem oportunidades ocupacionais em cargos de nível superior em sua área de formação, ou mesmo em áreas correlatas. Contrariamente, algumas áreas tecnológicas que têm sido priorizadas em países desenvolvidos já há bastante tempo, como as engenharias, não estão entre as primeiras posições em número de diplomados no Brasil. Isso leva a escola de ensino médio a refletir quanto ao mito do acesso ao ensino superior como justificava para a permanência de currículos conteudistas, que apenas preparam os estudantes para o ingresso no ensino superior, e traz uma oportunidade para que essa escola incorpore o trabalho como princípio, sem negar a preparação para o ensino superior, mas aproximando o mundo da ciência do mundo do trabalho.

A meta 12 do PNE propõe que a taxa brasileira líquida de estudantes no ensino superior, ou seja, a população de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior, alcance 33% até 2024. Para isso, é preciso que haja um completo realinhamento da oferta de vagas no ensino superior, a partir de uma visão realista em termos de perspectivas para o desenvolvimento do país, articulado com o desenvolvimento do sistema produtivo e do perfil do trabalhador por ele demandado.

As políticas públicas que oferecem gratuidade e financiamento para os estudantes têm grande poder de indução para as áreas em que a formação de nível

superior seja mais adequada para o país. Caso isso não seja feito, o alcance da meta 12 acentuará ainda mais um problema que já existe na atualidade, que é o excessivo número de profissionais portadores de diplomas de nível superior com atuação em cargos de nível médio, enquanto em determinadas áreas estratégicas ao desenvolvimento do país faltam profissionais capacitados.

Assim sendo, é preciso considerar que o ensino médio faz parte de um sistema que envolve o ensino fundamental, o ensino superior e o mundo do trabalho. Enquanto o ensino fundamental precisa prover um ensino de qualidade para que os estudantes cheguem preparados para ter bom rendimento no ensino médio, este, por sua vez, tem o duplo desafio de aprofundar os estudos, preparando para a vida e para o ensino superior, e ainda para o mundo do trabalho. Para isso, o ensino médio deve assumir o trabalho como princípio educativo e, assim, aproximar a relação entre ciência e trabalho e teoria e prática. A escola precisa ensinar a partir das necessidades reais dos estudantes e considerar que as duas finalidades são igualmente importantes para a vida.

A carência de orientação profissional e de preparação para o trabalho e a manutenção do ensino superior como único itinerário formativo para os egressos do ensino médio não contribui para o desenvolvimento da qualidade do ensino médio brasileiro, além de ampliar a distância dos índices de aprendizagem do país em relação aos demais países que estão experimentando outras formas de organização desse nível de ensino.

A cada nova Reforma no ensino médio, a dimensão da dualidade torna-se um ponto de atenção, pois é nos momentos de mudança do ensino médio que se enfrenta ou reforça a dualidade escolar. A definição da BNCC se torna o *locus* para a formação geral do ensino médio, abrindo-se espaço para que a questão da formação profissional e a preparação para o trabalho façam parte do currículo. Assim sendo, a atual Reforma do ensino médio (BRASIL, 2017b) torna esse ensino vocacional. Tal afirmação pode ser justificada tomando por base a origem da palavra latina *vocare*, que significa *chamar*. Vê-se, então, o ensino médio passou a ser constituído de duas partes: a BNCC, com carga horária máxima de 1800 horas, e uma parte diversificada, composta de cinco itinerários formativos, incluindo a formação técnica e profissional. A parte diversificada possibilitará ao aluno identificar

sua inclinação, tendência ou vocação para um ou mais itinerários formativos. Isso confere ao ensino médio o sentido vocacional.

O ensino médio vocacional é aquele cujo currículo possibilita ao estudante fazer escolhas relacionadas às suas aptidões, estabelecendo relação com a dimensão do trabalho e da formação profissional, seja via formação técnica, seja preparatória para o ensino superior, sem prejuízo da dimensão humanista e científica que deve pautar o desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes. As diretrizes curriculares nacionais do ensino médio (BRASIL, 2011a; BRASIL, 2012a) estimulam que haja no ensino médio uma formação geral que contemple os princípios científicos e tecnológicos, a dimensão da cultura e do trabalho de forma integrada, que relacione os conhecimentos escolares à vida dos estudantes. Como a Reforma atual do ensino médio (BRASIL, 2017c) estabelece itinerários formativos a serem seguidos no ensino médio além da BNCC, criam-se possibilidades para que os temas relacionados à orientação vocacional, à formação superior e à formação técnica e profissional sejam incorporados à rotina escolar. As questões práticas em termos de implementação do ensino médio vocacional são um grande desafio, já que a maioria das cidades brasileiras, pelo pequeno número de habitantes, tem poucas escolas de ensino médio, e não se sabe quais os requisitos para que seja possível a uma escola implementar um ou mais itinerários. É razoável supor que há impactos em termos carga horária docente e também de infraestrutura, como laboratórios para aulas práticas, já que um itinerário deverá aprofundar os estudos em determinada área de conhecimento.

Nesse sentido, o país está se propondo a avançar no ensino médio a partir uma base única, voltada para a formação científica e humanista. Para que haja uma melhor compreensão dos estudantes sobre os conhecimentos científicos, as escolas não de aproximá-los da realidade do trabalho, proporcionando maior contextualização e a relação entre teoria e prática, há muito falada, mas que não se realiza como deveria na maioria das escolas de ensino médio brasileiras.

As políticas públicas de expansão e fortalecimento da EPT desenvolvidas nos últimos anos, especialmente a criação dos IFs, do Pronatec, do Programa Brasil Profissionalizado, ampliaram as possibilidades para que estudantes pudessem se matricular em um curso técnico concomitantemente ao ensino médio. No Brasil,

cerca de 10%, apenas, dos estudantes fazem essa escolha (INEP, 2017). Este índice é bastante inferior a diversos países desenvolvidos. A meta número 11 do PNE estabelece que o ensino técnico deve triplicar o seu número de matrículas até 2024. Embora seja um grande desafio o alcance dessa meta, ela aponta para a necessidade de crescimento do ensino técnico, que deve estar articulado com as escolas de ensino médio, privilegiando os estudantes desse nível.

O contexto do ensino médio requer aperfeiçoamento em termos de infraestrutura e estratégias pedagógicas e didáticas. Para a melhoria da qualidade do ensino, é preciso que se garantam padrões mínimos de infraestrutura, incluindo laboratórios e acesso à internet para docentes e estudantes. Tais recursos são importantes instrumentos de apoio para que se possa relacionar teoria e prática. O uso da internet pode contribuir tanto para fins pedagógicos nas disciplinas do ensino médio quanto para estratégias didáticas de preparação para o trabalho. Diversas atividades profissionais têm aderido ao trabalho colaborativo, mediado por tecnologias digitais. Esse tipo de prática pode ser conhecido e desenvolvido pelos estudantes do ensino médio durante o seu processo formativo. Isso levará ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao que está sendo demandado pelo mundo do trabalho.

Da mesma forma, é necessário que se invista na valorização, reconhecimento e formação continuada dos docentes, pois seu papel é fundamental para que haja qualidade de ensino. Na atualidade, é baixo o interesse dos jovens pelas Licenciaturas, dada a imagem dos docentes de trabalhadores desvalorizados em termos de prestígio e de salários. Em muitas escolas de ensino médio, muitos docentes não têm formação apropriada para atuar nas disciplinas que lecionam. Enquanto no Brasil muitos estados da federação têm dificuldades em pagar o piso salarial aos docentes, que é uma conquista recente, na maioria dos países em que a educação é vista como um parceiro do desenvolvimento econômico e social, a docência está entre as profissões de maior reconhecimento e remuneração.

A condição de melhoria do ensino médio também passa por mudanças relacionadas à atratividade do processo de ensino-aprendizagem para o estudante. Na maioria das vezes, a escola reproduz o modelo taylorista-fordista, tratando o estudante como insumo do processo de produção da escola, em que cada disciplina

busca “formatá-lo” parcialmente, para que, ao final do processo, todos os estudantes estejam “prontos”, aptos a passar ou não pelo controle de qualidade final, que são os exames de acesso ao ensino superior. Pouco ou nada é considerado quanto às especificidades, projetos e sonhos pessoais de cada estudante. Em muitas escolas, o processo educacional se assemelha a um sistema de produção, em que há um único método de ensino, iminentemente teórico e descontextualizado, que se supõe adequado para promover o desenvolvimento intelectual de todos os estudantes.

A escola de ensino médio recebe estudantes com históricos pessoais e educacionais bastante heterogêneos, com impactos nas dimensões intelectual, emocional e social. Como ela não está preparada para lidar com essas diferenças, tem pouca capacidade de tratar as especificidades e oferecer as condições adequadas para que o estudante possa se desenvolver no ambiente escolar. Como consequência, o ensino médio, por um lado, perde em qualidade de ensino e, por outro, amplia as diferenças entre os estudantes. Essa realidade tem levado a uma lógica de avanço e retrocesso histórico nas reformas educacionais. Em grande medida, isso decorre do fato de se ignorar que a questão da aprendizagem é naturalmente complexa, e se torna ainda mais quando as inequidades e injustiças sociais tornam-se barreiras que praticamente expulsam os jovens do sistema educacional, ou quando a escola reproduz os conceitos e preconceitos sociais, muitas vezes excluindo aqueles que a sociedade já excluiu em função das dificuldades que têm em sua própria casa e até mesmo do CEP da sua residência.

Nos tempos atuais, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma realidade. O papel da educação é ainda mais importante para garantir e estimular a aprendizagem em todas as fases de vida do ser humano. Isso exige das escolas de ensino médio maior dinamismo e capacidade de dialogar com a realidade externa, incluindo o mundo do trabalho.

A forma como se dá o processo educacional ao longo das gerações é entendida de diferentes maneiras. Segundo Durkheim (1978), as novas gerações assimilam, internalizam e reproduzem valores, normas e experiências dos mais velhos, o que coloca no centro do processo educacional a experiência das gerações passadas. Pela educação o indivíduo tem a sua natureza transformada e torna-se apto a continuar se transformando, deixando de atuar na condição individualista para

viver numa sociedade que tem o coletivo como prioridade. Já para Dewey (2007), o dinamismo da sociedade extrapola a sua mera reprodução geracional, fazendo com que o indivíduo, ao mesmo tempo que reproduz, também transforme a sociedade.

3 EDUCAÇÃO E TRABALHO: ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

3.1 TRANSFORMAÇÕES NO MODO DE PRODUÇÃO E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO

Ao longo de sua história, o homem elaborou diferentes formas de organização social. Nas sociedades primitivas, as atividades humanas eram divididas a partir de das condições naturais do homem, tendo um princípio comum de sobrevivência. Com o tempo, o homem foi alterando a sua relação com a natureza, criando novas formas de produzir a sua sobrevivência, fazendo melhor uso da terra, o que lhe possibilitou melhores condições de alimentação e de segurança.

Como a distribuição dos recursos da natureza não é homogênea, uma parcela dos homens passou a se apropriar de certos recursos, criando o conceito de *propriedade privada*. Isso restringiu o acesso da outra parcela, que a partir de então só teria acesso aos recursos produzidos pela natureza apropriada mediante certas regras e com a participação direta no processo de produção. Essa diferenciação entre homens que se tornaram proprietários da terra como meio de produção e sobrevivência e os não proprietários, cujo acesso à produção passou a se dar por meio da troca pelo seu trabalho, levou à divisão da sociedade em classes (SAVIANI, 2007a).

Esse modelo de organização social possibilitou a dominação do homem sobre o homem, conferindo poder àqueles que detinham os recursos naturais. Enquanto isso, o esforço físico destinado à produção da sobrevivência voltou-se aos que não o possuíam. Mas o resultado do processo de produção era dividido entre ambos. Assim, enquanto uma parte dedicava o seu tempo ao trabalho para garantir a sua sobrevivência, a outra, que tinha o seu tempo livre, o dedicava ao ócio. É nesse contexto que surge a escola, na antiguidade, com o seu sentido original de lugar do ócio, em contraposição ao trabalho.

No decorrer do tempo, o processo de produção foi se alterando pela incorporação dos conhecimentos que o homem foi obtendo sobre a natureza, porém permaneceu a organização social em classes. Com o advento da ciência, o homem passou a sistematizar o conhecimento e a dominar cada vez mais a natureza, o que

levou a profundas transformações no processo de produção ao longo da história até chegar a um estágio em que o homem começou a criar máquinas para auxiliar no trabalho, surgindo assim as fábricas e a revolução industrial.

Os avanços científicos iniciados a partir da Era Moderna foram responsáveis por mudanças e rupturas na estrutura econômica e social dos países ao longo do tempo. Um marco significativo foi a Revolução Industrial, com o advento do sistema de fábricas, originalmente na Inglaterra, e que se expandiu posteriormente, provocando uma nova configuração do sistema de produção. Com o surgimento das fábricas, foi alterada a escala de produção de manufaturas, levando a transformações econômicas, sociais e culturais.

Ao analisar o contexto do nascimento das fábricas, Decca (1985) afirma que, “dentre todas as utopias criadas a partir do século XVI, nenhuma se realizou tão desgraçadamente como a da sociedade do trabalho”. Até a época moderna, a palavra *trabalho* estava associada a sacrifício, dor e miséria. O sentido negativo do trabalho representava a realidade das condições a que o ser humano precisava se submeter para a realização das atividades de trabalho. No período do feudalismo, o trabalho enquanto esforço físico extremo era a única moeda de troca que os seres humanos miseráveis tinham como forma de sobrevivência.

O trabalho deixou de representar algo desprezível e negativo e ganhou conotação positiva a partir dos pensamentos de John Locke, que atribuiu a ele a fonte de toda propriedade. Posteriormente, Adam Smith afirmou o trabalho como fonte de toda riqueza; da mesma forma, Marx conferiu-lhe o sentido da própria humanidade do homem. Mas foi com o surgimento das fábricas mecanizadas que o trabalho passou a ser glorificado, dada a condição de produtividade ilimitada por elas promovida (DECCA, 1985).

Ainda, segundo o autor, o destaque muitas vezes atribuído às fábricas como um acontecimento tecnológico, responsável por promover a revolução industrial, não deixa evidentes as resistências dos homens pobres em serem dominados e se submeterem ao modelo de trabalho organizado, requerido para garantir a produtividade. Nesse período, foi estabelecido pela sociedade burguesa o sentido de tempo útil associado ao processo de organização e disciplina do trabalho. A ideologia do tempo útil criou uma espécie de “relógio moral” no trabalhador, que

promoveu a autodisciplina, o controle de si e a crítica à ociosidade. Há, portanto, uma completa reordenação do significado e do valor do tempo associado à produtividade a partir do sistema de fábrica, que impôs um modelo de concentração dos trabalhadores em um mesmo espaço.

Em sua forma tradicional, a realização do trabalho se dava de maneira integral, o que requeria do trabalhador todo o controle do processo. A partir da criação das fábricas, houve uma reestruturação na organização do trabalho. Ele deixou de ser desenvolvido de forma integral para ser particionado. Tratava-se de uma estratégia dos comerciantes, ou capitalistas, que atuavam na intermediação entre o processo de produção dos artesãos e a comercialização dos produtos no mercado, que, visando a fortalecer o seu papel no processo de produção, buscavam retirar dos artesãos, ou trabalhadores, o controle do processo de trabalho. Para o capitalista interessava controlar tanto o fornecimento da matéria-prima necessária ao processo de produção quanto a distribuição da mercadoria produzida. O controle dos dois extremos do processo de produção – fornecimento de matéria-prima e distribuição no mercado – ainda mantinha o controle do sistema de produção com o trabalhador, e isso poderia ser modificado por meio de uma nova organização do trabalho.

O surgimento das fábricas levou a uma partilha do processo de trabalho em detrimento do trabalho executado na forma integral anterior. Diversos trabalhadores realizavam partes das atividades, o que retirou deles o controle do processo de produção e reduziu ainda mais a sua capacidade de interagir diretamente com o mercado. Assim, o sistema de fábrica possibilitou ao comerciante se tornar detentor integral do produto do trabalho. Além disso, ele estabeleceu hierarquia, disciplina e vigilância, determinando um regime de trabalho baseado em normas definidas que garantiram o domínio do capitalista sobre todas as etapas de produção, incluindo o próprio processo (DECCA, 1985).

Ao refletir sobre a temática, Marx (1996) apresenta a dimensão conceitual de trabalho e de processo de trabalho. Em sua essência, o trabalho representa a relação entre o homem e a natureza para que sejam criadas as condições de sobrevivência humana. O trabalho ocorre por meio de um processo permanente de transformação dos materiais disponíveis na natureza para a geração de materiais ou

produtos com alguma finalidade específica. Para Marx, o trabalho é atividade exclusiva dos seres humanos, uma vez que a relação dos demais seres vivos com a natureza segue um princípio de sobrevivência pelo instinto, carecendo de intencionalidade. É o caso, por exemplo, das abelhas, que constroem os favos de suas colmeias, mesmo com toda a complexidade, de forma apenas instintiva, enquanto o trabalho de um arquiteto se diferencia da ação da abelha pela sua intencionalidade, ou seja, ele, primeiramente, projetará em sua mente o que será desenvolvido e só então iniciará o processo de construção. Isso torna o trabalho parte de um processo (MARX, 1996).

Marx define três elementos básicos envolvidos no processo de trabalho: a atividade orientada a um fim (que é o trabalho propriamente dito), o seu objeto e seus meios. O objeto de trabalho tem sua origem na natureza. Sendo a natureza fonte de vida e de meios necessários à sobrevivência dos seres vivos, ela também provê objetos de trabalho. Quando o homem seleciona e desprende materiais da sua conexão direta com o conjunto da natureza, ele obtém objetos de trabalho preexistentes por natureza. Quando o objeto de trabalho é fruto da primeira intervenção do trabalho sobre a natureza, tendo sido do seu conjunto retirado, ele é chamado de *matéria-prima*. Daí por diante, quando o objeto de trabalho é modificado pelo processo de trabalho, deixa de ser matéria-prima.

Outro elemento básico do processo de trabalho é o meio de trabalho. Ele se caracteriza como aquilo que é colocado entre o ser humano e o objeto de trabalho que servirá como condutor da atividade a ser realizada sobre esse objeto.

O ser humano que atua no processo de trabalho, ou simplesmente trabalhador, se utiliza de meios que são integrados aos seus órgãos corporais. O resultado de um trabalho, ou produto do trabalho, em um determinado processo pode servir como meio de trabalho em outro processo de trabalho, e assim por diante. Um mesmo produto pode servir tanto de meio de trabalho quanto de matéria-prima – é o caso do gado, por exemplo. Da mesma forma, o resultado de um produto tanto pode servir ao consumo final quanto tornar-se matéria-prima de outro produto, como ocorre com a uva, por exemplo.

A atividade do homem via meio de trabalho promove a transformação de um objeto de trabalho em um processo de trabalho, atendendo uma intenção inicial. O

processo de trabalho se conclui quando se tem o produto, que é constituído da integração do objeto de trabalho com as transformações produzidas pelos meios de trabalho, somada à intenção do trabalhador, o que torna o produto um valor de uso adaptado às necessidades humanas. O produto, como resultado do processo de trabalho, é constituído de meios de produção (meio de trabalho e objeto de trabalho) e de trabalho produtivo (atividade intencional do homem) (MARX, 1996).

O autor destaca que o produto que participa do processo de trabalho como meio de produção perde seu caráter de produto, pois passa a funcionar como fator da intencionalidade humana, ou seja, dependerá do trabalho vivo. Na medida em que o ser humano se integra ao processo de trabalho, ele também atua como um meio de trabalho. Portanto, no processo de trabalho, é o trabalho vivo que dá sentido aos meios de produção para transformar valor de uso potencial em valor de uso real.

O processo de trabalho também envolve um processo de consumo ou gasto de objeto de trabalho e meio de trabalho. Não se trata aqui do consumo que envolve a subsistência de um indivíduo, mas um consumo produtivo, que serve como meio de subsistência do próprio processo de trabalho responsável pela transformação que gera um novo produto.

Para Marx, a distinção entre épocas econômicas se dá não pelo que se faz, mas pelos meios com os quais se desenvolve o processo de trabalho. Os meios de trabalho servem tanto para medir o grau de desenvolvimento da força de trabalho humana quanto para evidenciar as condições sociais sob as quais se trabalha (MARX, 1996).

Marx conclui que o processo de trabalho desenvolvido a partir do objeto e meio de trabalho orientado por uma intencionalidade resulta no produto, que é a produção de valor de uso voltada para satisfazer necessidades humanas. O autor denomina esse processo de condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, uma condição natural eterna da vida humana, igualmente comum a todas as formas sociais (MARX, 1996).

Em suma, Marx define o sentido essencial do trabalho enquanto relação do homem com a natureza de forma garantir a sua sobrevivência e trata o trabalho como um processo, destacando as suas partes constituintes: trabalho enquanto uma

atividade orientada a um fim, objeto de trabalho, os recursos naturais utilizados e os meios de trabalho, que transformam o objeto. Essa conceituação tem caráter essencialista e possibilita melhor compreender como o papel do trabalhador vem sendo transformado ao longo do tempo, fazendo com que ele perca a compreensão da finalidade do seu trabalho, em função de uma visão fragmentada, e se transformando cada vez mais em meio de trabalho.

As mudanças que marcaram o sistema de produção ao longo do século XX exigiram um novo perfil de trabalhador. A tradicional divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual já não correspondia às necessidades do sistema produtivo. O uso intensivo das tecnologias, a partir do desenvolvimento da eletrônica, alterou o modelo de produção industrial. O novo perfil de trabalhador precisava ter competências e habilidades que passavam a integrar o trabalho intelectual e o trabalho manual. Isso levou a um deslocamento da dualidade em termos de divisão social e técnica do trabalho. Kuenzer (2007) afirma que o trabalho tem dupla face, sendo ao mesmo tempo modo de existência humana e processo de produção de valorização do capital. A autora defende a necessidade de se resgatar a unidade entre teoria e prática como forma de superar a dualidade por meio da educação e do conhecimento. O reposicionamento da atividade humana no regime de acumulação flexível, cuja base da produção é a microeletrônica, foi absorvido pelos sistemas industriais. O trabalho passou a ter significados outros, para além de modos de fazer, estando associado ao enfrentamento de eventos e de ocorrências imprevistas que alteram ou impactam o desenvolvimento regular da produção, requerendo intervenção humana para regularizar o processo de produção, estabelecendo, assim, formas de recomposição de sua unidade.

Esse novo sentido atribuído ao trabalho se distingue do trabalho do modo acumulação rígida (taylorismo/fordismo), o qual requeria competências psicofísicas e fragmentadas, geralmente obtidas de forma tácita, de maneira inconsciente, não transferíveis e não sistematizadas para a maioria das ocupações. O novo sentido do trabalho requer competências com foco na solução de problemas, exigindo mais conhecimentos teóricos e habilidades cognitivas, deixando de ser de origem tácita e se tornando de base intelectual (KUENZER, 2007). Seria de se esperar que esse novo modelo de trabalho que integrasse a dimensão intelectual e manual, a teoria e a prática, levasse à superação da dualidade estrutural. O trabalho analisado na

perspectiva do indivíduo passa a requerer capacidade de trabalho intelectual, levando a uma maior valorização escolar, o que não ocorria no taylorismo/fordismo. No entanto, ao se analisar a concepção do trabalho na perspectiva social, verifica-se que o modelo de acumulação flexível não altera a essência do modo de produção, que tem como base a contradição entre a propriedade privada dos meios de produção e a venda da força de trabalho (KUENZER, 2007).

No que tange à estruturação da força de trabalho, no modelo de acumulação flexível, caracterizado por um alto índice de concorrência, as empresas passaram a ser formadas por duas categorias de trabalhadores: o grupo que compõe o núcleo da empresa e os grupos periféricos. Os trabalhadores que pertencem ao primeiro grupo são estáveis, têm boas condições de trabalho e benefícios. Além disso, participam frequentemente de processos de formação científico-tecnológica e de gestão que os tornam detentores de um saber valioso para garantir a incorporação de mudanças e inovações nos processos de produção necessários para manter a empresa competitiva. Os trabalhadores dos grupos periféricos são aqueles que possuem competências encontradas mais facilmente no mercado, baixa qualificação e não são qualificados pelas empresas, sendo absorvidos em ocupações, muitas vezes, precárias. Não têm estabilidade no emprego, sendo contratados e demitidos em função de variações do mercado.

A educação básica atua no processo de formação desses dois grupos de formas bastante distintas. Enquanto para o grupo que compõe o núcleo das empresas ela assume caráter propedêutico, sendo complementado por formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançadas, para os grupos periféricos ela atua como formação geral, que pode ser complementada por treinamentos focados em ocupações relacionadas às diversas etapas da cadeia produtiva. Essa realidade é denominada por Kuenzer (2007) de exclusão includente, pelo lado do mercado, já que ele primeiramente exclui o trabalhador de oportunidades ocupacionais em condições decentes para depois incluí-lo por meio de trabalhos precarizados demandados pela cadeia produtiva. A exclusão includente é complementada pela inclusão excludente, pelo lado da escola, que, ao desenvolver propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a exclusão, incluindo estudantes que farão parte da exclusão incidente no futuro. Por esta razão, a autora conclui que a dualidade estrutural permanece na acumulação flexível, assim como existia no modo de

produção taylorista/fordista, embora se organize a partir de uma outra lógica (KUENZER, 2007).

No processo de acumulação flexível ocorre uma distribuição desigual e diferenciada da educação. Ela considera a educação básica como essencial para os que vivem do trabalho, por ser esse nível educacional um requisito para a formação flexível. Por outro lado, a educação voltada para o saber científico-tecnológico e sócio-histórico mais aprofundado é oferecida aos que irão exercer o trabalho intelectual, mantendo o que é estratégico, como é o caso do conhecimento que possibilita a inovação, com os que possuem o capital (KUENZER, 2007). Nesse processo de inclusão excludente, o conhecimento é disponibilizado/negado em função de necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados. Assim, o acesso à educação é garantido por meio de diferentes modalidades e naturezas que reforçam seu caráter desigual.

3.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

As diversas teorias educacionais que abordam o papel da educação na sociedade sempre tratam da relação entre educação e trabalho. A centralidade do trabalho na vida humana e a forma de organização da estrutura social e econômica, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973), levaram o trabalho a tornar-se um princípio educativo no período contemporâneo (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008).

Ao longo do tempo, o sentido da educação escolar vem sendo alterado, acompanhando as mudanças nas relações sociais e, a partir da revolução industrial, as mudanças aceleraram. Saviani (1994) destaca que a escola foi criada como um espaço de não trabalho, a partir da divisão dos homens em classes. Desde então, a realização do trabalho deixou de ser compartilhada por todos os membros de uma sociedade e passou a ser atribuição apenas de uma parcela dela. A escola se estabelece em sua origem como o lugar do ócio, para a parcela que não precisava trabalhar para sobreviver, sendo frequentada apenas pela elite. A partir da Era Moderna, quando a ciência se incorpora ao processo produtivo e começa a exigir o conhecimento da escrita para se difundir, é que passa a haver vínculo entre os padrões urbanos. A escola torna-se um instrumento para o desenvolvimento e o

progresso, mantendo-se sempre vinculada ao desenvolvimento das relações sociais. Como a difusão dos conhecimentos científicos, por meio da escola, tornou-se um instrumento do projeto de poder da burguesia, ela passou a defender o acesso gratuito à escola básica para todos os cidadãos.

Os impactos dos avanços do processo produtivo na sociedade ampliaram o acesso à educação elementar e exigiram competências intelectuais mais sofisticadas. Refletindo a divisão estrutural da sociedade em classes, as escolas foram organizadas em duas redes: uma voltada para formar os filhos das elites, cuja formação tinha base humanista e científica e preparava para os estudos superiores, e outra para a formação profissional e a preparação para o trabalho manual. Souza e Vazquez (2015) tratam desse tema recorrendo à teoria da dualidade escolar de Baudelot e Establet, os quais destacam "a primeira de rede PP (primária-profissional), voltada para a classe dominada, e a segunda de SS (secundária-superior), voltada predominantemente para a classe dominante". Essa histórica dualidade escolar é uma forma de evidenciar a divisão social não somente na seleção do tipo de estudante que frequenta cada tipo de escola, mas no próprio papel da escola como meio de perpetuar tal divisão.

Enquanto a escola era tratada como um espaço para as elites, ela realizava uma formação de caráter humanista, voltada para uma sólida base de cultura e formação geral da personalidade, do desenvolvimento do caráter e da capacidade de pensar, decidir e se comportar socialmente. A escola não tinha qualquer relação com a preparação para o trabalho. Assim sendo, a formação tradicional não tinha o trabalho como um princípio educativo (KUENZER, 1997).

Porém, a escola voltada para os ensinamentos elementares de base científica moderna tinha um outro princípio educativo. Tal escola se propunha a questionar as concepções de mundo e os saberes populares tradicionais e a ensinar sobre as leis naturais e as leis civis e estatais criadas pelo homem para uma melhor relação entre si e com a natureza; tinha, portanto, o propósito de facilitar as condições de vida e de trabalho. Esse ensino aborda a relação do homem com a natureza e sua transformação a partir do sentido o trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 1982).

As mudanças sociais promovidas pelo processo de produção vêm transformando ao longo do tempo não apenas o processo de ensino, mas também o processo de trabalho. Segundo Decca (1985), a partir do século XVII, com a criação das fábricas, houve grandes impactos causados no processo de trabalho, que se intensificaram com a segunda revolução industrial no início do século XX. O modelo de produção taylorista/fordista e, posteriormente, o advento da chamada terceira Revolução Industrial, ou Revolução da Informática, a partir da década de 1960, intensificaram cada vez mais o processo de mudanças no mundo do trabalho. As mudanças promovidas pela evolução das tecnologias ampliaram a complexidade do trabalho, passando a exigir cada vez mais conhecimento científico para sua realização, requerendo do trabalhador capacidade de acompanhar os avanços tecnológicos que impactam o seu trabalho (DECCA, 1985).

A origem do trabalho como princípio educativo pode ser atribuído ao processo de industrialização, conforme observa Nosella (2011, p. 11):

O trabalho como princípio educativo só pôde ser pensado e proposto a partir do processo de industrialização, pois, nesse processo, os homens compreenderam que o conhecimento científico necessário à indústria era fruto da articulação entre as atividades práticas e os estudos teóricos, uma vez que a inteligência e as mãos executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teórico-práticas, aprendidas em escolas. Estava, assim, pela primeira vez na história, justificada a entrada dos trabalhadores para dentro das escolas.

Assim se verifica a relação entre educação e trabalho, tendo a primeira a atribuição de formar o cidadão que participará da vida social, de forma que esteja apto, em termos intelectuais e operacionais, a participar do sistema produtivo.

Visando a romper com a dualidade escolar, Gramsci (1982) propõe a criação da escola unitária, por meio da qual a formação dos jovens da classe trabalhadora iria além de conteúdos profissionalizantes, devendo oferecer as condições para uma formação geral sólida, tendo o trabalho como princípio educativo. A escola unitária corresponderia ao período em que o estudante frequenta o ensino fundamental e o ensino médio. Reconhecendo que os antecedentes familiares têm grande relevância nas aprendizagens extraescolares, que facilitam a carreira escolar dos filhos de famílias de melhor condição social, o autor propõe que a escola unitária seja organizada de modo a compensar as eventuais carências dos estudantes de famílias mais humildes. Deveria haver, também, uma rede de apoio que funcionasse

paralelamente à escola unitária, de forma a suprir as carências sociais dos estudantes.

Segundo Gramsci (1982), a fase final da escola unitária (que equivaleria ao ensino médio brasileiro) é decisiva para o estudante, pois é o período em que ele cria os principais valores humanistas, autodisciplina intelectual e autonomia moral. Assim, ao concluir a escola unitária, o estudante estaria apto a buscar uma especialização, que poderia ser de caráter científico, via ensino superior, ou de caráter imediatamente prático e produtivo no mundo do trabalho.

O autor destaca que a escola unitária é uma escola ativa e criadora. Sendo ativa, ela atua com vistas a disciplinar e nivelar os conhecimentos dos estudantes de forma coletiva. E sendo criadora, abre espaço para um processo de aprendizagem mais autônomo e responsável, embasado numa consciência moral e social sólida. Os estudantes poderiam utilizar autonomamente métodos de investigação e de conhecimento, ao invés de um programa predeterminado. A escola criadora, para o autor, faz com que a aprendizagem ocorra a partir do esforço espontâneo e autônomo do estudante, tendo o professor o papel de guia amigável. Complementarmente à escola unitária, seria necessário criar um mecanismo que possibilitasse o desenvolvimento das capacidades individuais da massa popular. Pelo que se verifica, a proposta da escola unitária busca romper com a dualidade escolar, levando a sociedade a promover uma formação de qualidade para todos, numa perspectiva, como afirma Gramsci (1982), de que todo estudante seja formado de modo que esteja apto a ocupar os cargos políticos mais altos do país. A escola unitária levaria ao rompimento da dualidade estrutural da sociedade.

Para Nosella (2011), o trabalho, como meio de produção coletiva da existência humana, deve ser o princípio educativo geral de todo sistema escolar. Mas ele é contrário à ideia de o ensino médio priorizar a preparação para o mercado, pois isso é admitir a legitimidade da profissionalização precoce. Isso envolve inclusive a profissionalização promovida pelo ensino médio integrado ao técnico. Para o autor, a apologia ao ensino profissionalizante é uma declaração de falência e de abandono do ensino médio humanista. Ele faz uma defesa do trabalho como princípio educativo que deve ser desenvolvido em escolas de ensino médio não profissionalizante. Para ele, qualquer formação profissionalizante é precoce.

Esse posicionamento parece ser incompatível com a necessidade da maioria das famílias brasileiras que vivem do trabalho, haja vista uma parte significativa dos jovens não frequentar a escola por estar vinculada ao mundo do trabalho. E, entre os que estudantes do ensino médio, há um índice expressivo que trabalha, ainda que não receba da escola qualquer formação profissionalizante.

A presença das tecnologias de informação e comunicação e outras tecnologias na rotina das crianças e jovens tem modificado a relação com a educação e com o trabalho. Diversos instrumentos do processo de produção, antes presentes exclusivamente no ambiente de trabalho, estão cada vez mais presentes nas residências, inclusive chegando às crianças antes mesmo de serem adotados pelas escolas. As mudanças da tecnologia estão alterando as relações entre educação e trabalho de maneira cada vez mais intensa. Segundo Kuenzer (1997), ao longo do tempo, passaram a conviver os conceitos de educação e trabalho em sentido amplo, com o objetivo de formar o cidadão político e produtivo, devendo incorporar todas as formas educativas que correm no interior das relações sociais, inclusive no trabalho.

A ciência e a tecnologia estão presentes no dia a dia de cada cidadão e exigem cada vez mais capacidade intelectual para traduzir os códigos impostos pela sociedade tecnológica e dela participar de maneira produtiva. No âmbito do trabalho, essa realidade é mandatária, e o desenvolvimento da capacidade intelectual e de habilidades técnicas para lidar com as tecnologias se tornou irreversível. Segundo Kuenzer (1997, p. 36),

O trabalho e a ciência, dissociados anteriormente por efeito da forma tradicional de divisão do trabalho, voltam a formar uma unidade por meio da mediação da tecnologia, em consequência do próprio desenvolvimento das forças do capitalismo, como forma de superação dos entraves ao seu processo de ampliação.

Por essa razão, a autora defende que a escola precisa atualizar o seu princípio educativo, associando-o ao que acontece na realidade do mundo do trabalho, até porque já não é mais possível separar a função intelectual da função técnica e nem a ciência do trabalho.

A presença cada vez mais intensa da ciência e das tecnologias que levam a automatização de tarefas rompeu a tradicional divisão entre trabalho manual e

intelectual. O sistema produtivo passou a requerer do trabalhador habilidades intelectuais e manuais, com amplo conhecimento de ciência e capacidade de interagir com as tecnologias que automatizam grande parcela do trabalho, antes segmentado em manual e intelectual. As escolas precisam se alinhar às novas exigências do mundo do trabalho, superando esse paradigma da divisão do trabalho. Mas essa tendência não vai ao encontro do sentido da escola unitária proposta por Gramsci, que levaria ao rompimento da dualidade estrutural. A sustentação da dualidade, ainda que em outros termos, é própria do sistema econômico e social vigente, e continuará a existir.

Alguns autores antevêm uma mudança no mundo do trabalho, de forma que o trabalho se torne opcional. As previsões feitas por Sidorkin (2017) quanto às transformações promovidas pelo avanço tecnológico vão nessa direção e questionam o próprio sentido que a escola terá no futuro. Ao invés de se pensar numa sociedade que busque o trabalho para todos, o autor entende que a tendência é de que o trabalho se torne opcional, na medida em que o índice de desemprego seja superior ao de emprego. Com isso, novas formas de relação social serão necessárias para garantir a sobrevivência em um mundo “sem trabalho”, no modelo tradicionalmente oferecido pelo sistema de produção. Seria essa uma nova forma de dualidade escolar? Há sentido em se pensar uma escola que prepara uns para participar do sistema de produção e outros para a sobrevivência fora do mercado de trabalho?

O que se observa em alguns setores mais tecnológicos, atualmente, é o aumento da exigência de certificação profissional especializada como credencial obrigatória e validade temporária para o acesso e a permanência em determinadas ocupações. A escolarização está se tornando um requisito básico, mas não suficiente. Isso requererá da escola mudanças que lhe permitam auxiliar os estudantes a desenvolverem capacidade de aprender a aprender, fazendo uso de método científico, fortalecendo a pesquisa como princípio pedagógico, conforme previsto em Di Gropello (2006). A avaliação periódica de competências e habilidades pelo processo produtivo tendem a se intensificar futuramente, e a permanência no mundo do trabalho estará condicionada ao cumprimento do “nível de qualidade” do trabalho.

Qualquer que seja o cenário futuro de transformação do setor produtivo, a dimensão do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico serão aspectos sempre relevantes que deverão ser desenvolvidos pelas escolas de ensino médio. Por isso, o trabalho deve estar na base da organização curricular, incluindo seus objetivos e conteúdos. Nesse aspecto, considerar o trabalho como princípio educativo é considerar que "o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la" (BRASIL, 2013a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio atualmente vigentes (BRASIL, 2012a, p. 2) estabelecem em seu artigo 5º as diversas dimensões em que o ensino médio deverá se basear. São elas, entre outras: a formação integral do estudante; o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

No mesmo artigo, são conceituados trabalho, ciência, tecnologia e cultura:

§1º. O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§2º. A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§3º. A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§4º. A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012a, p. 2. Art. 5º)

Estes elementos são fundamentais para nortear a organização curricular do ensino médio. Integrado ao sentido da pesquisa como princípio pedagógico, o ensino médio contribui para que o estudante seja "protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos" (BRASIL, 2012a, p. 2). Pelo princípio da pesquisa como princípio pedagógico, a escola de ensino médio passa a ter um viés de escola criadora, conforme proposto por Gramsci para a escola unitária.

Em que pese a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais, parece haver um distanciamento entre o que elas estabelecem e o que se manifesta na realidade educacional do ensino médio, e é preciso que se investiguem as reais razões para dificultar que elas tenham o trabalho como princípio educativo.

A preparação básica para o trabalho não está presente nos currículos de muitas escolas de ensino médio. Embora diversas razões de ordem operacional possam ser usadas para justificar tal fato, é preciso compreender mais profundamente o tema. A dimensão do trabalho, muitas vezes, é abordada nas escolas de ensino médio por meio de conceitos teóricos na visão sócio-histórica, que, embora relevante, é insuficiente, pois limita a discussão do tema trabalho a abordagens teóricas, na maior parte das vezes descontextualizado, a partir das reflexões sobre autores clássicos. Para os estudantes, o tema desperta curiosidade e interesse se tiver relação com a vida, e para muitos deles trata-se de um tema prioritário para o seu futuro próximo.

Se a escola mantém como modelo um ensino conteudista, voltado para os temas abordados nos principais processos seletivos de acesso ao ensino superior, ela não está alinhada com as demandas reais dos seus estudantes e da sociedade. Se ela não prioriza ações e atividades que possibilitem ao estudante relacionar teoria e prática e desenvolver habilidades básicas para o trabalho, então trata-se de uma escola que não tem o trabalho como princípio educativo. Para compreender melhor as razões para isso, é preciso conhecer melhor a organização do ensino médio na história da educação brasileira.

3.3 A DUALIDADE ESCOLAR E A DIVISÃO DA CLASSE TRABALHADORA

A divisão da sociedade em classes estruturou a organização da humanidade em grupos sociais dominantes e dominados. Isso se fez refletir diretamente na educação, onde também é possível identificar redes de ensino distintas voltadas para atender diferentemente aos membros de cada classe. Dessa forma, a teoria da escola dualista busca explicar o mecanismo de funcionamento da escola. Para essa teoria, não há como existir uma escola única numa sociedade dividida em classes. A escola torna-se um instrumento de reprodução da dualidade estrutural e não um

instrumento capaz transformar os homens e a sociedade, combatendo a divisão social.

Ao analisar diversas teorias educacionais, Saviani (1982) aborda a teoria da escola dualista, que considera existirem apenas as redes escolares secundária-superior e primária-profissional. Estas duas redes constituem o sistema escolar capitalista, por meio do qual classes distintas estudam em redes distintas. As escolas atuam, também, como aparelho ideológico do próprio sistema, difundindo e reproduzindo as relações de produção capitalista. Na medida que o sistema escolar atua para atender aos interesses da classe dominante, a escola atua no sentido de qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual. A teoria da dualidade escolar dialoga com outras teorias educacionais crítico-reprodutivistas, que buscam explicar os princípios de funcionamento da escola a partir do sistema econômico e social hegemônico.

Tomando por base a teoria da escola dualista e outras teorias sobre o papel da escola, Saes (2005) analisa a relação entre a classe média e a escola pública. O autor destaca que a classe média atua como um grupo social específico, formado por trabalhadores genuinamente intelectuais, ou seja, trabalhadores não manuais que exercem atividades mentais criadoras e inovadoras e trabalhadores que exercem atividades mentais, não necessariamente intelectuais. Eles se unem ideologicamente para se diferenciarem da classe dos trabalhadores manuais e sustentar o prestígio social do trabalho intelectual.

Segundo o autor, a classe média se baseia, predominantemente, na ideologia do mérito como a forma mais justa de reconhecimento social. Por isso, seus membros valorizam e investem mais em educação. Coerente com a visão da meritocracia do indivíduo, ela defende a existência de uma escola única, pública e gratuita, que seja responsável pela formação de todas as classes. Mas isso decorre da sua convicção de que, pelas condições materiais e culturais que possui, ela sempre terá vantagens sobre a classe dos trabalhadores manuais. Isso demonstra uma contradição no apoio da classe média à escola única, pois, ao conceber a educação de qualidade como o meio apropriado de formação de todos os cidadãos, pela crença na meritocracia, ela tem na educação um meio para diferenciar a

formação dos seus filhos e irá buscar as melhores condições para o ensino de qualidade, ainda que isso signifique escolher a rede privada, caso necessário.

Em um contexto de disputa social entre a classe dos trabalhadores manuais e a dos trabalhadores intelectuais, a classe média se apoia em duas ideologias: o mérito e o dom. A defesa do mérito está associada ao seu sentimento de superioridade sobre a classe dos trabalhadores manuais. Em casos em que o mérito não lhe garanta as condições favoráveis esperadas, ela passa a defender a ideologia do dom, criando justificativas com base em fatores culturais e individuais, para assim continuar a ter privilégio e vantagem sobre os trabalhadores manuais. Constata-se, portanto, que a divisão da classe trabalhadora em subclasses que disputam recursos e prestígio acaba por reproduzir o modelo do próprio sistema. Criam-se, então, hierarquias sociais na classe trabalhadora, o que contribui para a perpetuação de uma sistema que se mantém pela injustiça e inequidade social.

A dualidade escolar no Brasil se fez presente a partir do momento em que se tornou interessante ao sistema de produção que a educação elementar deveria chegar aos trabalhadores. Segundo Kuenzer (1997), a dualidade escolar pode ser identificada quando da criação da segunda Constituição Federal do Brasil, em 1891, que atribuiu a responsabilidade pela educação ao Estado, já refletindo a divisão social e técnica do trabalho. Posteriormente, o sistema educacional criou escolas distintas para os filhos das famílias das classes dominantes, cujos currículos levam ao desenvolvimento da visão humanista, de cultura geral e de desenvolvimento intelectual, enquanto para uma parte da classe trabalhadora as poucas escolas existentes promoviam a formação escolar mínima necessária para que pudessem acessar funções intermediárias do processo de produção. Já para a maioria dos trabalhadores e os “órfãos e desvalidos da sorte”, foram criadas as escolas de aprendizes e artífices, que preparavam para atividades de trabalho manual.

3.4 INFLUÊNCIA DA DUALIDADE ESCOLAR NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO

Ao investigar a história da educação no Brasil, Romanelli (1986) realizou algumas constatações relacionadas à organização do ensino. A primeira delas é a forma como evolui a economia, uma vez que ela tem capacidade de induzir a

formação de pessoas em quantidade e perfis específicos. A segunda está associada à evolução da cultura, especialmente a cultura letrada, pois a herança cultural exerce influência nos valores e escolhas da população que busca a escola, e seus objetivos e interesses acabam se refletindo nos currículos. A terceira constatação é relacionada ao sistema político, na forma como se organiza o poder, visto que a organização do ensino sofre influência dos valores e interesses da camada que o poder político representa.

Segundo a autora, os três fatores de influência podem atuar de forma integrada ou não integrada na organização do ensino, levando a diferentes resultados. Ao atuar de forma integrada e harmônica, levam a organização do sistema educacional a responder pelas reais necessidades do contexto social. Quando atuam de forma não integrada, essa organização é levada a se estruturar de forma desequilibrada ou defasada, refletindo a disputa de forças entre os três fatores ao longo do tempo. No Brasil, as expectativas geradas com os ideais republicanas e a primeira Guerra Mundial, logo no início do século, provocaram mudanças e crises e fizeram com que fatores econômicos, culturais e políticos deixassem de atuar em harmonia por volta da década de 1920, quando entra em crise o sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 1986).

Um dos pontos que pautou a estruturação da República foi se o modelo de educação pública seria centralizado ou descentralizado. A opção pela descentralização garantiu a autonomia dos governos regionais, mas, diante da grande desigualdade econômica entre os entes federados, a competência para gerir o sistema educacional sem os recursos necessários impediu que houvesse a oferta de educação elementar pública conforme previsto na legislação (FERREIRA; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2016). A desigualdade entre os entes federados e suas consequências para a educação continuam sendo um grande problema até os dias atuais.

É nesse contexto que são criadas as primeiras dezenove escolas de aprendizes e artífices, em 1909, que foram as sementes dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A criação de uma rede de escolas profissionalizantes representou um processo de divisão escolar, criando-se uma escola alternativa com vistas a formar os filhos dos trabalhadores humildes para

desenvolver habilidades que lhes possibilitassem alguma atividade de trabalho. Buscava-se, ao mesmo tempo, reduzir o analfabetismo da população e preparar trabalhadores para se adequar às mudanças em curso no processo de produção do país. A partir de então, a dualidade estrutural se estabelece no sistema educacional brasileiro, por meio da dualidade escolar; e, enquanto a rede de escolas tradicionais de formação humanista clássica era destinada às elites, a rede de escolas profissionalizantes se propunha a preparar para o trabalho os órfãos e os filhos dos trabalhadores.

A partir da década de 1930, o Brasil experimentou um crescimento acentuado em termos demográficos e de urbanização, puxado pelos avanços econômicos, o que ampliou a demanda social por educação. O sistema educacional intensificou o processo de ampliação do acesso à educação, mas, segundo Romanelli (1986), faltava alinhamento entre as dimensões econômica e política, o que foi se intensificando com o passar do tempo.

Desde então o sistema educacional brasileiro, submetido ao sistema de produção do país, passou a refletir as demandas por uma melhor preparação da força de trabalho para responder aos desafios econômicos. Isso levou a diversas reformas educacionais ao longo do século XX. As reformas se propunham a reestruturar o sistema educacional, particularmente com relação à educação básica, e eram pautadas por disputas entre fatores econômicos e ideológicos. A divisão da educação em redes de formação geral e de formação profissional tornou-se um tema recorrente nas reformas, refletindo-se nas mudanças da legislação educacional, ora reforçando a divisão ou dualidade escolar, ora propondo uma escola única para todas as classes.

As reformas educacionais nem sempre chegaram a se refletir nas escolas do país, que, historicamente, sempre foram conteudistas, resistiam à mudança e, sempre que possível, retornavam ao modelo clássico de ensino. Ao analisar a dualidade escolar no ensino médio brasileiro, Kuenzer (2010) afirma que não se trata de uma questão pedagógica, mas do fruto da contradição entre capital e trabalho e a conseqüente divisão da sociedade em classes, o que, por sua vez, leva à segmentação do trabalho entre intelectual e prático. A autora alerta que o debate sobre o perfil propedêutico e/ou profissionalizante do ensino médio deve ir além das

questões sobre a concepção dualista e incluir, principalmente, as necessidades dos estudantes e os grandes desafios educacionais a serem enfrentados pelo Brasil. Concordando com a autora, defende-se que as reflexões e constatações relacionadas aos fatores sócio-históricos da sociedade brasileira, que determinam as questões educacionais atuais, não devem justificar uma postura de passividade e acomodação dos educadores e da sociedade. Deve-se utilizar tais fatores como inspiração para a criação de soluções inovadoras, que possam ser implementadas por meio de políticas públicas e que gerem avanços educacionais e sociais no país.

A atmosfera criada em favor da renovação da educação foi criada em função dos ideais republicanos, do sentimento de nacionalismo e da rejeição ao histórico analfabetismo da população, como afirmam De Schueler e Magaldi (2009). Desde o início do século XX, especialmente em função dos impactos causados pela Primeira Guerra Mundial, eles fortaleceram os ideais republicanos, intensificando o sentido e as diversas expressões do nacionalismo. Essa nova realidade alterou sobremaneira a indiferença histórica com o analfabetismo, que passou a ser colocado pelas elites políticas e intelectuais como algo comparável a doença, que deveria ser combatida. Uma das formas de combate foi a criação, em 1915, da Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, de cunho nacionalista e que se expandiu para vários estados.

Nesse período, a educação passou a ser vista como uma das maiores causas dos males da República. Esse sentimento foi determinante para se buscar a superação da fragilidade do sistema educacional, criando assim as condições para se alcançar o progresso dos ideais republicanos (DE SCHUELER; DE MELLO MAGALDI, 2009).

Dentre as principais bandeiras defendidas pela corrente escolanovista, De Schueler e Magaldi (2009, p. 46) destacam: 1) a cientificação progressiva das práticas educativas; 2) a formação apropriada de professores em espaços especializados e de acordo com os ideias da Escola Nova, que garantisse uma contínua especialização e legitimação do educador e do próprio campo educacional; 3) a valorização dos processos de ensino-aprendizagem, tendo o aluno no centro. Dada a complexidade do processo educacional no país, as autoras destacam, por um lado, os esforços diferenciados em cada estado da federação para a promoção de reformas educacionais, envolvendo diversos tipos de atores e interesse políticos

em disputa; e, de outro, as iniciativas educacionais locais que extrapolavam as iniciativas governamentais. Animados pelo clima de valorização da educação, diversos projetos foram desenvolvidos por intelectuais, grupos sociais e agências educativas diversas (DE SCHUELER; DE MELLO MAGALDI, 2009, p. 54).

Para Nosella (2011), a dualidade do ensino médio no Brasil surge no momento em que se inicia o processo de industrialização, que passa a requerer algum nível educacional básico dos jovens que iriam para o trabalho. Enquanto a escola humanista se destinava apenas à elite e o restante da população não tinha qualquer acesso à escola, não havia dualidade escolar no Brasil.

Mas foi a partir da década de 1930, com a aceleração da industrialização, que a organização do sistema educacional deixa mais evidente a dualidade no ensino médio em termos pedagógicos, com as reformas educacionais. Posteriormente houve diversas tentativas de harmonizar a escola humanista com a escola do trabalho, tanto em termos de diploma quanto de integração curricular, mas a questão continua presente, por se tratar de algo inerente à divisão social.

A partir da década de 1930, a agenda da educação ganha destaque no Brasil e passa a mobilizar a sociedade. Em análise sobre o sistema educacional brasileiro, Kuenzer (1997) apresenta os principais marcos históricos da educação brasileira, destacando a dimensão da dualidade no ensino médio brasileiro, conforme será descrito a seguir.

Com a Reforma Francisco Campos, em 1932, inicia-se a preparação para o segundo ciclo do ensino secundário, de caráter propedêutico, que visava à preparação para o ensino superior. Também ocorreu expansão curricular nos demais cursos, como, por exemplo, o curso normal e o curso técnico comercial. Este último, que requeria 10 anos de estudos passou a ser complementado, opcionalmente, por mais quatro anos de administração e finanças. Apenas os cursos considerados menos intelectualizados como, por exemplo, os cursos da área agrícola permaneceram com duração de seis anos. No entanto, apenas o curso secundário de segundo ciclo possibilitava o acesso ao ensino superior (KUENZER, 1997).

A Reforma Capanema, em 1942, substituiu os cursos complementares por cursos médios de segundo ciclo, com três anos de duração, chamados cursos colegiais, voltados para a preparação e o ingresso no ensino superior. Para os

demais cursos secundários profissionalizantes, como agrotécnico, comercial, industrial e normal, que não possibilitavam acesso ao ensino superior, a Reforma criou os exames de admissão, abrindo assim uma possibilidade para que os egressos pudessem chegar ao ensino superior.

As finalidades do ensino secundário, naquele período, eram, segundo Kuenzer (1997, p. 14), “formação da personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a humanista; preparação intelectual que pudesse servir de base a estudos mais elevados de formação especial.” Tais finalidades evidenciavam o teor diferenciado do ensino secundário. E, de modo a refletir a divisão social e técnica do trabalho e atender às demandas do processo produtivo, foram estabelecidas ações visando à expansão da rede de formação profissional do país. Essa reforma torna ainda mais explícita a dualidade escolar no sistema educacional brasileiro.

Para atender às demandas geradas pelo processo de industrialização que se iniciava no país, a Reforma elaborou ações voltadas a expandir a qualificação de trabalhadores que necessitavam de algum nível de escolarização e que poderiam ser oferecidas por instituições de ensino profissionalizante. Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, em 1946, visando à preparação de mão de obra qualificada, sem exigência de alta escolaridade, para o trabalho industrial e comercial. Também em 1942 ocorreu a transformação das escolas de aprendizes e artífices em escolas técnicas federais, no âmbito da Lei Orgânica do Ensino Industrial. Uma vez mais se reforçava a separação do ensino para a preparação de trabalhadores para atividades de cunho intelectual e instrumental, definido a partir do paradigma taylorista/fordista, que levava à divisão social e técnica do trabalho, base do processo de desenvolvimento industrial brasileiro.

A partir da década de 1960, as mudanças tecnológicas no sistema de produção industrial levaram a uma transição do modelo produção. O modelo de acumulação rígida, ou taylorista/fordista, cuja referência era a grande especialização das atividade de trabalho, começa a ser superado pelo modelo de acumulação flexível, que faz uso intensivo da eletrônica no sistema de produção e demanda um novo perfil de trabalhador, com mais conhecimento e mais preparado para o trabalho

integrado, o que exigia um maior nível educacional.

A partir de então, a educação torna-se parte do processo de desenvolvimento econômico, assumindo uma nova missão de preparar a força de trabalho demandada pelo sistema de produção. Essa nova realidade se reflete no pensamento pedagógico, que passa a incorporar a economia da educação como uma outra dimensão científica, tendo como referência principal a teoria do capital humano (SAVIANI, 2007b, p. 7).

O reconhecimento dos cursos secundários profissionalizantes como requisito para acesso ao ensino superior se deu com a promulgação da primeira LDB brasileira (BRASIL, 1961). Da mesma forma, o desenvolvimento de vários ramos profissionais em consequência do desenvolvimento dos setores secundário e terciário levaram à valorização e legitimação de outros saberes, refletindo-se no princípio educativo, que passa a mesclar o saber humanista clássico, voltado para o acesso ao nível superior, com o saber voltado para áreas profissionalizantes, ainda que no sistema educacional permaneçam duas categorias de projetos pedagógicos distintos, em função divisão social do trabalho.

Para Kuenzer (1997), embora a equivalência entre a formação geral e a formação profissional previstas na LDB não supere a dualidade escolar, sendo mantidas as duas redes de ensino, ela trouxe avanços para a democratização do ensino, principalmente pelo fato de que a oferta educacional do ensino secundário se concentrava em algumas capitais do país e, mesmo nesses locais, cerca de 45% das matrículas eram em cursos normal e comercial e 5% em cursos industrial e agrícola.

O desafio da educação no Brasil se intensificou em função do crescimento demográfico experimentado pelo país a partir da segunda metade do século XX. Na década de 1970, segundo o IBGE, o Brasil contava com cerca de 94 milhões de habitantes, chegando ao final do século com 170 milhões (IBGE, s.d.). Diante dessa realidade, os esforços das políticas educacionais não conseguiram dar conta isoladamente dos impactos de um crescimento populacional tão expressivo.

Com a reforma educacional promovida durante o governo militar pela Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), foi instituído o ensino de segundo grau, rompendo com a equivalência dos cursos secundários e tornando obrigatória a habilitação

profissional. Com a reforma, o objetivo geral do ensino de primeiro e segundo graus passou a ser “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971) .

No período da ditadura, as reformas educacionais buscavam alinhar a educação aos objetivos do modelo político e econômico vigente. Nesse sentido, Kuenzer (1997) esclarece que a reforma do ensino médio visava a contemplar ao menos os seguintes objetivos do regime militar:

a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;

a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;

a preparação da força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas era marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (KUENZER, 1997, p. 17)

Além da generalização da habilitação profissional no segundo grau, a Reforma tinha como propósito atender a demandas bem definidas do processo produtivo, por meio de cursos especializados. Assim, foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação o Parecer n. 45/1972 (BRASIL, 1972), que estabelecia 52 habilitações de nível técnico e 78 de nível auxiliar, sendo a maioria delas destinada ao setor secundário, mostrando a sua associação ao modelo de desenvolvimento em curso. A justificativa do Parecer se dá pela via de relacionar humanismo e tecnologia, com o propósito de promover a integração entre técnica e cultura como condição necessária para o progresso da humanidade.

Ainda segundo a autora, o que se observa na proposta da Lei n. 5.692/1971 é a admissibilidade da dualidade estrutural em termos sociais, reconhecendo seus efeitos no sucesso escolar e que não é suficiente apenas o esforço pessoal. No entanto, com relação à organização escolar, ela estabelece um modelo único para o ensino fundamental e médio, não admitindo, portanto, a dualidade estrutural no processo de ensino.

Apesar da demanda real de formação de trabalhadores qualificados para atender ao processo de produção que estava em franca ampliação, especialmente no setor secundário de ponta, havia inadequação conceitual e faltavam condições objetivas, de ordem material e humana, para a realização da qualificação para atender à demanda. As diversas dificuldades encontradas levaram à substituição do Parecer n. 45/1972 pelo Parecer n. 76/1975 (BRASIL, 1975, p. 76), que traz um outro conceito para a formação profissional básica, de caráter interinstitucional, dividindo com o ensino superior e o exercício do trabalho. Também é atribuída ao conceito de habilitação a preparação básica para que se possa iniciar a atuação em determinada área, e não o sentido de preparação para uma ocupação profissional. Ele retoma o princípio da articulação entre educação geral e educação profissional, reconhecendo as dificuldades em transformar escolas de ensino médio em escolas técnicas. Na prática, o Parecer n. 76/1975 representou um retorno da legislação do sistema de ensino básico à realidade educacional existente antes de 1971, com a dualidade no sistema de ensino voltando a se fazer presente.

A Lei n. 5.692/1971 buscou romper com a dualidade escolar reconhecida pela Reforma Capanema. Tentava-se assim uma nova estrutura escolar cuja base era a escola média única para todos. Isso seria alcançado incluindo-se a profissionalização em todo o ensino médio. A tentativa foi de unificar a escola numa sociedade marcada pela divisão social que leva à formação de cidadãos bastante distintos em termos e perspectivas social e de trabalho. Assim, apesar de a Lei n. 5.692/1971 ter determinado a duração de três anos para o ensino médio (chamado de 2º Grau) para jovens de 15 a 17 como escolarização obrigatória, ela fracassou ao tentar obrigar a inclusão da profissionalização nas escolas privadas de ensino médio e ainda por não oferecer as condições necessárias para que as escolas públicas pudessem de fato inserir o currículo profissionalizante, pois, além da falta de infraestrutura e de professores, o país havia desenvolvido há bastante tempo um modelo dual de escola, uma humanista e outra profissionalizante. A solução das questões culturais não se resolveria apenas com mudanças na legislação (NOSELLA, 2011, p. 6).

O projeto de educação dos militares envolvia universalizar uma escola, induzindo a ampla formação de técnicos e de operadores práticos. Para Nosella (2011), a busca de uma escola unificada, focada na profissionalização, tinha o

interesse de formar técnicos submissos e levaria ainda a um sistema educacional em que a escola unitária perderia a “parte melhor da dualidade”.

Dentre os efeitos das mudanças provocadas pela Lei n. 5.692/1971, observou-se o artificialismo das inúmeras habilitações profissionais, o empobrecimento da escola humanista e o esvaziamento do ensino técnico. Isso levou ao recuo do projeto originalmente previsto com a unificação escolar. No início da década de 1980, por meio da Lei n. 7.044/1982, a profissionalização deixou de ser obrigatória, sendo facultada a cada escola. A situação então voltou ao período anterior à Lei n. 5.692/1971, quando a dualidade escolar, constituída de escolas humanistas e escolas profissionais, volta a compor o sistema educacional (NOSELLA, 2011).

O ensino médio, que já vinha experimentando certa expansão desde a década anterior, passou a receber uma demanda cada vez mais crescente, resultando em aumento da pressão social pelo ensino médio. A experiência fracassada de ensino médio integrado ao ensino profissional enfraqueceu a discussão sobre o ensino médio unitário.

Para atender às demandas por maior acesso ao ensino, seguiu-se para a lógica do “populismo educacional”, que facilitava a diplomação e negligenciava a qualidade da escola e do ensino. Muitos cursos noturnos e supletivos foram implantados como forma de responder às demandas sociais pela democratização do ensino. No entanto, o método, as condições operacionais das escolas e a impropriedade dos métodos de ensino para atender a tamanha expansão comprometeram enormemente a qualidade do ensino (NOSELLA, 2011).

Durante o período de elaboração da Constituição de 1988, a questão do uso dos recursos públicos para escolas públicas foi um tema fortemente debatido. Ao final, permaneceu a tradição da legislação brasileira, que possibilita a participação de instituições de ensino privadas em recursos públicos. No entanto, no artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), é atribuído ao Estado o dever de garantir a educação em todos os seus níveis. E, no artigo 205, fica estabelecido como papel da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mas, segundo Kuenzer (1997), ao tempo que a Constituição representava um marco de comprometimento com as

políticas sociais para mediar a relação entre capital e trabalho no estilo do estado de bem-estar social, já estava em curso um processo de reestruturação produtiva e globalização, estabelecendo novos paradigmas nas relações sociais e de trabalho.

O período da elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi uma oportunidade para as discussões sobre o sistema educacional e a qualidade do ensino brasileiro. A previsão de criação de uma nova LDB motivou posições polarizadas nos debates sobre educação. Por um lado, havia a corrente de viés neoliberal, que defendia a requalificação da escola propedêutica no modelo tradicional, baseado na meritocracia, e que o ensino técnico tivesse formação restrita aos conhecimentos relacionados a técnicas e operações, retirando dos currículos conteúdos voltados para a formação mais abrangente (NOSELLA, 2011). Por outro lado, a corrente de caráter popular defendia a escola politécnica constituída de formação geral e de qualificação para o trabalho. Segundo Nosella (2011), naquele momento, a escola politécnica era semântica, conceitual e politicamente inadequada.

A LDB de 1996 (BRASIL, 1996a) procurou reduzir o antagonismo entre as visões neoliberal e popular, possibilitando ao ensino médio abordar como parte do desenvolvimento do conceito de cidadania a participação do jovem na vida política e produtiva.

A abordagem ampla, genérica e abstrata do conceito de cidadania possibilitava que ele abrigasse posições bastante divergentes. Assim, embora não houvesse divergências pelas próprias ambiguidades de um conceito genérico e abstrato, cada grupo social sentia-se com liberdade de agir, na prática, da forma que melhor lhe conviesse (NOSELLA, 2011).

Em 1997 foi criado o Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997), que determinava, em seu artigo 5º, que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Esse decreto afasta legalmente o ensino técnico e profissional do ensino médio. Ele também institui uma forma de organização do currículo nacional do ensino médio compreendendo 75% da carga horária, enquanto os 25% restantes passariam a ficar sob a responsabilidade de cada escola. Ainda segundo Nosella (2011), a separação imposta pelo Decreto tinha

por objetivo tornar o ensino técnico-administrativo autônomo, sem necessidade de regulação pelo Estado.

Após muitas críticas à separação da formação técnica do ensino médio, reforçando a dualidade escolar, em 2004, durante o Governo Lula, foi instituído o Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que tornou sem efeito o Decreto anterior, possibilitando novamente a oferta de ensino médio integrado ao ensino técnico, o que levou muitas escolas a oferecerem essa modalidade de ensino. A partir de então, diversas políticas públicas voltadas para valorização, expansão e fortalecimento da educação profissional e tecnológica foram desenvolvidas no Brasil.

No período em que a EPT brasileira estava em vias comemorar o seu primeiro centenário, tomando por base o momento da criação das escolas de aprendizes e artífices, em 1909, diversas ações e políticas públicas de EPT estavam em processo de elaboração ou implantação. Particularmente, o ano de 2008 foi um marco em termos de criação de ações e programas de EPT, dentre os quais cabe destacar: 1) criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008a); 2) promulgação da Lei n. 11.741 (BRASIL, 2008b), que alterou a LDB, visando a redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EPT; 3) criação do programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007b), com o propósito de estimular o ensino médio integrado à EPT, por meio de assistência técnica e financeira da União aos estados e ao Distrito Federal; 4) Rede e-Tec (BRASIL, 1997b; BRASIL, 2011c), cuja finalidade é desenvolver a EPT na modalidade de educação a distância; 5) Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) (BRASIL, 2009c), que possibilitou a coleta de dados complementares ao censo da educação básica sobre instituições de ensino, cursos e matrículas de EPT, permitindo o controle do registro de diplomas de técnicos em todo o país; 6) acordo de gratuidade com instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (BRASIL, 2008e; BRASIL, 2008f; BRASIL, 2008g; BRASIL, 2008h), promovendo, em certa medida, uma reforma em instituições do sistema “S” – Senac, Sesc, Senai e Sesi –, que inclui a elevação do índice de matrículas gratuitas do Senai e do Senac para 2/3 da receita compulsória líquida recebida por tais instituições.

Os efeitos dessas diversas políticas possibilitaram que as matrículas em cursos técnicos mais do que dobrassem no período entre 2007 e 2014 (BRASIL, 2011a). Elas também serviram de base para a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (BRASIL, 2011d) no ano de 2011. O Pronatec foi constituído como um modelo de política pública que integrou programas novos e pré-existentes na área de EPT, estimulando a participação de todas as redes e instituições de EPT do país. Com o Pronatec, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade pela formação técnica e profissional demandada por praticamente todas as políticas públicas desenvolvidas no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Esse modelo integrado de formação e capacitação de jovens e trabalhadores, além de evitar redundância e sobreposição de ações e desperdício de recursos públicos, possibilitou maior controle e transparência da oferta de cursos e de matrículas realizadas, além de evidenciar situações de descompasso entre demanda e oferta de EPT em algumas cidades e regiões do país. Dadas as características de articulação com as demais políticas públicas do país, transparência quanto às ofertas de cursos, possibilitando o acesso a qualquer cidadão interessado, controle centralizado de dados sobre cursos, matrículas e público atendido, nível de abrangência no território nacional e número de matrículas atendidas, pode-se afirmar que se trata do maior programa de formação técnica e profissional da história do país.

4 PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O ensino médio no Brasil, historicamente, está associado à ideia de formação geral científica e humanista, constituindo-se numa etapa propedêutica que prepara os estudantes para a continuidade dos estudos no ensino superior. Com a ampliação do acesso ao ensino médio, ocorrido a partir da década de 1970, quando o país tinha cerca de um milhão de estudantes (Inep, 1996), pela primeira vez o acesso a esse nível de ensino deixou de ser um privilégio de classe social, e também os filhos dos trabalhadores que concluíam o ensino fundamental passaram a frequentar o ensino médio. Isso levou a mudanças no perfil dos estudantes, que tinham distintas expectativas e possibilidades em termos de continuidade dos estudos.

As mudanças no perfil do público no ensino médio não foi levado em conta na maioria das escolas, que continuaram com o mesmo processo de formação em seus currículos e métodos pedagógicos. Como consequência, a expansão quantitativa do número de matrículas não foi seguida em termos qualitativos, levando a altos índices de retenção e evasão. Os currículos do ensino médio se mantiveram no modelo tradicional, com foco em conteúdos e com caráter propedêutico, visando à preparação para o ensino superior, o que permanece ainda hoje. A formação exclusivamente voltada para o ensino superior se torna inadequada na medida em que não são considerados os desejos, necessidades e possibilidades dos alunos. Considerar ou induzir o estudante a continuar seus estudos ingressando imediatamente no ensino superior como único caminho de sucesso revela a cultura bacharelesca e a visão elitista, que desconsidera outras possibilidades igualmente relevantes, como o ingresso no ensino técnico e no mundo do trabalho, como ocorre em diversos países. Além disso, a opção pelo ensino superior, tomada sem a devida orientação vocacional ou experiência profissional, pode levar a escolhas equivocadas, com consequências em termos de conclusão do curso ou de realização profissional.

A preparação para o trabalho no ensino médio é entendida, muitas vezes, apenas como profissionalização e, portanto, atribuição da educação profissional e tecnológica. Essa visão reforça a dualidade escolar ao estabelecer redes de ensino

distintas para a formação geral e a formação profissional, refletindo a divisão da sociedade em classes (SAVIANI, 1982). Além de não contribuir para o desenvolvimento dos estudantes ou para a qualidade do ensino médio, essa divisão não interessa nem ao sistema de produção, dada a complexidade cada vez maior do trabalho em função da presença das tecnologias digitais e da capacidade de reflexão e de decisão que é demandada do trabalhador na atualidade. Desde a criação da Lei n. 5.692/1971, busca-se encontrar formas de articular a dimensão do trabalho ao ensino médio, embora as propostas para isso e suas motivações sejam bastante distintas e controversas. Na LDB, a preparação para o trabalho está prevista como uma das finalidades do ensino médio. Para isso, podem ser desenvolvidas ações que relacionem educação e trabalho tanto pela educação profissional quanto pela prática no mundo do trabalho.

A perspectiva do trabalho como princípio educativo no ensino médio, ou seja, uma proposta curricular que relacione os conhecimentos desenvolvidos no ensino na perspectiva da sua aplicação na vida e no trabalho pode contribuir para a formação dos estudantes, que devem, além de aprender em termos teóricos sobre a complexidade que envolve o mundo do trabalho, compreender e desenvolver as competências e habilidades básicas requeridas, atualmente, pelo mundo do trabalho. Isso pode contribuir para que se supere o preconceito atribuído a certos tipos de trabalho, tendo em vista a dualidade entre o trabalho manual e intelectual, que não corresponde à realidade da sociedade atual. Dada a centralidade do trabalho na vida humana, é preciso que as escolas de ensino médio desenvolvam ações que ampliem as chances de inserção socioprofissional dos estudantes após concluírem seus estudos obrigatórios.

A preparação para o trabalho com fins profissionalizantes é prevista no sistema de ensino de modo a possibilitar que os estudantes do ensino médio possam articular a sua formação geral com a formação profissional. Isso pode se dar no âmbito exclusivo do sistema de ensino, via cursos técnicos oferecidos por instituições especializadas ou via participação direta no mundo do trabalho, por meio de ações que são acompanhadas pelo sistema de ensino, como ocorrem no estágio curricular (BRASIL, 2008d) e na aprendizagem profissional (BRASIL, 2000b).

A preparação para o trabalho não precisa ser necessariamente profissionalizante. As escolas de ensino médio não profissionalizantes devem realizar a preparação para o trabalho tratando o tema com os estudantes de modo que seja compreendida a importância do trabalho na vida social do indivíduo, tanto na sua perspectiva ontológica quanto produtiva ou assalariada; e deve ainda incluir o desenvolvimento de competências e habilidades comuns a qualquer atividade de trabalho, sem que seja direcionado para alguma ocupação específica.

4.1 PREPARAÇÃO GERAL PARA O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO

A expressão preparação básica ou geral para o trabalho no ensino médio, conforme previsto na LDB, admite desde uma abordagem curricular que trate a dimensão do trabalho em sua perspectiva teórica e conceitual até o desenvolvimento de competências e habilidades gerais, não profissionalizantes, requeridas para que o jovem do ensino médio esteja minimamente preparado para fazer a transição do mundo acadêmico para mundo do trabalho.

A forma tradicional de organização curricular do ensino médio por meio de disciplinas se distancia da forma como está orientado o processo de trabalho, em que já não prevalece o modelo taylorista/fordista. Tal processo requer que se mobilizem conhecimentos de diversas fontes para que se possa desenvolver uma determinada atividade ou ação. Da mesma forma, a avaliação com base na memorização é artificial, pois, com a facilidade no acesso à informação promovida pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), o que é relevante é a capacidade de acessar as informações e utilizá-las no processo decisório, próprio da natureza do trabalho atual, que integra atividades de ordem intelectual e manual.

A preparação para o trabalho na escola de ensino médio deve se articular com o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos previstos no currículo, de forma que o trabalho seja um princípio educativo. A experiência profissional deste autor permite afirmar que a dimensão do trabalho pode contribuir para dar sentido aos conteúdos e promover maior aproximação entre os conhecimentos escolares, a vida e o mundo do trabalho. A abordagem do trabalho em conteúdos acadêmicos no ensino médio pode proporcionar a integração entre teoria e prática, o que ajuda a despertar a curiosidade dos estudantes, já que a

aprendizagem passa a fazer sentido na vida real. Esse caráter pragmático em relação ao ensino desperta maior interesse dos estudantes, que conseguem identificar a existência de aplicabilidade e sentido quanto ao que estão aprendendo.

O trabalho como princípio educativo no ensino médio contribui diretamente em termos pedagógicos, pois os temas relacionados à ciência e à tecnologia são muitas vezes questionados pelos estudantes, dada a sua carga excessivamente teórica e descontextualizada do mundo real. Isso empobrece a aprendizagem, que fica restrita muitas vezes a um processo de memorização, tornando-se desinteressante.

A preparação para o trabalho no ensino médio pode, também, possibilitar ao estudante compreender, em termos teóricos e práticos, como se organiza o mundo do trabalho, considerando, entre outras, as seguintes dimensões: 1) orientação vocacional; 2) legislação trabalhista (regras, deveres e direitos trabalhistas, segurança do trabalho etc.); 3) área de atuação profissional (áreas e carreiras profissionais e suas relações com os níveis de escolaridade, indicadores profissionais e salariais, espaços de atuação etc.); 4) competências e habilidades profissionais (conhecimentos e habilidades intelectuais, técnicos e operacionais para uma atuação produtiva etc.); 5) habilidades socioemocionais (relacionamento interpessoal, liderança, comprometimento com resultados, princípios éticos em sua rotina diária etc.).

A preparação básica para o trabalho deve incluir, sempre que possível, oportunidades práticas para que os estudantes vivenciem a aprendizagem sobre o trabalho. O conhecimento e a preparação para o trabalho no ensino médio são um importante fator para orientar os estudantes quanto ao seu futuro, dando a esse nível de ensino um sentido próprio e não apenas de etapa de transição para o acesso ao ensino superior. E, mesmo nesse caso, cabe ao ensino médio possibilitar que o estudante identifique as áreas e profissões com que tem maior afinidade e interesse em aprofundar os conhecimentos e/ou buscar experiência profissional, após a conclusão do ensino médio.

Segundo o art. 2º da LDB (BRASIL, 1996a), é finalidade da educação promover “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em seu art. 35, são definidas as finalidades do ensino médio, que envolvem:

- 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.

Conforme explicitamente colocado no inciso II, a preparação básica para o trabalho é uma das finalidades do ensino médio. Se esse nível não incorpora adequadamente o trabalho como princípio educativo em seus currículos e não garante a preparação para o trabalho dos estudantes, ele se torna ineficiente para todos os estudantes, e não apenas para a maioria que busca o mundo do trabalho ao concluí-lo. Mesmo os que ingressam no ensino superior imediatamente após o ensino médio precisam ser formados com conhecimentos e habilidades requeridos pelo mundo do trabalho.

A preparação básica/geral para o trabalho no ensino médio é definida na LDB de forma ampla, e muitas vezes acaba sendo entendida de forma restrita como preparação profissional por meio de cursos técnicos. É sabido que

a educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o trabalho. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socioafetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão. (BRASIL, 2000a)

Por essa abordagem, o ensino médio deve possibilitar que o estudante esteja apto a buscar soluções para situações concretas que ocorrem fora do ambiente da escola. Um dos fatores que podem tornar a aprendizagem da formação geral mais significativa e ao mesmo promover a visão do mundo do trabalho é a incorporação do contexto do trabalho. Segundo os PCN,

O contexto do trabalho é também imprescindível para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos a que se

refere o Artigo 35 da LDB. Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das Ciências da Natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. (BRASIL, 2000, p. 80)

A preparação geral para o trabalho no ensino médio deve considerar “os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica”. Isso envolve, por exemplo, o “uso de recursos de comunicação como vídeos e infográficos e todo o mundo da multimídia; das técnicas de trabalho em equipe; do uso de sistemas de indicadores sociais e tecnologias de planejamento e gestão” (BRASIL, 2000a).

Como se verifica, a falta de uma delimitação clara do que pode ser considerado desenvolvimento de habilidades voltadas para a preparação básica para o trabalho e de habilidades voltadas para a preparação profissional não deve ser utilizada para estreitar e reduzir as possibilidades de preparação para o trabalho no ensino médio não profissionalizante. Uma forma de delimitação possível é articular a preparação para o trabalho no ensino médio com as áreas de ciência, tecnologia e cultura, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012a).

A formação geral do ensino médio não deve ser confundida com a preparação para o ingresso no ensino superior, uma das possibilidades previstas pela LDB. Ao mesmo tempo, a preparação para o trabalho não deve ser confundida com a profissionalização de todo o ensino médio. As escolas de ensino médio devem também realizar a preparação para o trabalho. A “perspectiva educacional voltada para o cidadão trabalhador não é o mesmo que uma formação estritamente profissionalizante, voltada para habilitações profissionais específicas, em detrimento dos objetivos do ensino médio” (BRASIL, 2009a).

A preparação para o trabalho deve se manter integrada a um conceito de educação em sentido amplo, cujo objetivo é formar o cidadão político e produtivo, de modo a fazê-lo absorver as diversas formas educativas que correm no interior das relações sociais e do trabalho (KUENZER, 1997, p. 32).

4.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

É possível associar a primeira ação que pode ser considerada destinada à preparação profissional no Brasil à criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, D. João, em 1809. Esta e outras ações estabelecidas posteriormente tinham duas intenções principais: a primeira é de caráter assistencial, criando oportunidade de qualificação para os órfãos e “desvalidos da sorte”; e a segunda, de atender a demandas emergentes da economia (REGATTIERI; CASTRO, 2010). Ao analisar o contexto histórico da trajetória da formação profissional no Brasil, as autoras destacam alguns marcos decisivos que representaram saltos qualitativos para o desenvolvimento da educação profissional.

O primeiro marco foi em 1909, com a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em vários estados da federação, que foi o embrião dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); e, em seguida, a reorganização do ensino agrícola e a formação de ferroviários para atender às demandas desse setor.

O segundo marco foi em 1931, com a reforma Francisco Capanema, que regulamentou e organizou o ensino secundário e o ensino profissional comercial, cuja expansão já vinha sendo debatida na Câmara dos Deputados desde a década de 1920. Com a promulgação da nova Constituição Federal em 1937, pela primeira vez foi atribuído ao Estado o dever de criar escolas vocacionais e pré-vocacionais para as “classes menos favorecidas”.

O terceiro marco ocorreu em 1942, com a instituição das Leis Orgânicas na reforma Gustavo Capanema, que envolveu, além da reformulação do Ensino Secundário e Primário, o Ensino Industrial (Decreto-Lei n. 4.073/1942), o Ensino Comercial (Decreto-Lei n. 6.141/1943), o Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530/1946) e o Ensino Agrícola (Decreto-Lei n. 9.613/1946). Nesse período, as escolas técnicas de aprendizes artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Federais e foi criado o conceito de “aprendiz”, para efeito de legislação trabalhista.

A Constituição Federal de 1937 previa a participação do setor produtivo no processo de formação profissional. As tratativas em relação a essa participação levaram à criação do Senai em 1942 e do Senac em 1946. Tais instituições foram criadas no intuito de atender às necessidades emergentes da economia industrial e ao desenvolvimento urbano do país. Nesse período houve um expressivo desenvolvimento da educação profissional brasileira. Contudo, as Leis Orgânicas mantiveram a tradição assistencialista da formação profissional, atribuindo a ela o objetivo de formar adequadamente os filhos dos operários e desvalidos da sorte e aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho, enquanto o Ensino Secundário e Normal tinham o objetivo de formar as elites condutoras do país.

O quarto marco é atribuído à promulgação da Lei n. 1.076/1950, que possibilitou a equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionais, permitindo que os egressos dos cursos profissionalizantes, mediante exames complementares, pudessem prosseguir para o ensino superior.

O quinto marco ocorreu com a promulgação da Lei n. 5.692/1971, que reformulou a Lei n. 4.024/1961 e reestruturou todo o processo de educação básica, alterando o tempo de duração e as denominações, que passaram a ensino de primeiro e ensino de segundo graus. Enquanto o ensino de primeiro grau passou a ter duração de oito anos, o de segundo passou a durar três anos e tornou-se obrigatoriamente profissionalizante.

As mudanças buscavam romper com a dualidade do sistema escolar constituído de uma escola de formação clássica e científica que preparava para os estudos superiores e de uma outra escola de caráter profissional voltada para as áreas industrial, comercial e agrícola e de formação de professores, por meio do curso Normal (BRASIL, 2013a).

O sexto marco ocorreu com a promulgação da LDB atual, por meio da Lei n. 9.394/1996. Ela integra a educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho e à ciência e à tecnologia, requerendo a sua articulação com o ensino médio. Embora não estabeleça para o ensino médio a profissionalização, a LDB prevê a formação geral e a aquisição de competências básicas,

contextualizadas nas ações produtivas e nas demais práticas sociais e que possibilitem a preparação básica para o trabalho.

Desde a edição da Lei n. 11.741 (BRASIL, 2008b), que alterou a LDB, a educação profissional brasileira tem a seguinte configuração: 1) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; 2) educação profissional técnica de nível médio; 3) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

4.3 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SISTEMA EDUCACIONAL

Segundo o sistema educacional brasileiro, os cursos técnicos fazem parte de uma modalidade educacional denominada EPT. Enquanto modalidade educacional, a EPT segue de forma paralela os níveis do sistema educacional geral. Ela se inicia com cursos cuja exigência de escolaridade é o ensino fundamental, completo ou incompleto, que são cursos com carga horária variável, com predominância na faixa entre 160 e 400 horas. No nível médio, a EPT oferece os cursos técnicos de nível médio, cujo requisito para a obtenção do diploma é a conclusão do ensino médio, ainda que seja possível a formação técnica ocorrer paralelamente. No âmbito da graduação, a EPT tem os cursos de graduação tecnológica, cuja formação confere o título de tecnólogo. A EPT também tem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que são os cursos de mestrado e doutorado profissional (BRASIL, 2017d).

A EPT de nível básico contempla cursos cuja escolaridade é o ensino fundamental completo ou incompleto, em função da complexidade e da base de conhecimentos gerais requeridos para a formação. Assim sendo, há cursos de EPT que não são técnicos e sim de qualificação profissional ou formação inicial e continuada; a carga horária exigida é inferior à de uma formação mais ampla, como a formação técnica. Ao mesmo tempo, a escolaridade também pode ser inferior à existência de conclusão do ensino médio, ou o estudante pode até mesmo ter ensino médio incompleto.

A formação profissional é bastante flexível, a fim de atender ao trabalhador adulto com qualquer nível de escolaridade. A título de exemplo, a qualificação profissional leva em consideração a carga horária dos cursos, portanto normalmente

os cursos de qualificação profissional tipicamente têm carga horária mais baixa do que um curso técnico.

Com a criação do Pronatec, uma política pública voltada para expansão e fortalecimento da EPT, houve uma indução para que os cursos de qualificação profissional tivessem carga horária mínima de 160 horas, que representam 20% da carga horária mínima de um curso técnico. Embora tais cursos não sejam regulados pelo sistema educacional, as regras de financiamento do Pronatec, de certa forma, estabeleceram em termos práticos a carga horária mínima de referência para os cursos de qualificação profissional.

4.3.1 Formação Técnica Articulada ao Ensino Médio

Conforme disposto na LDB, o sistema educacional brasileiro prevê duas formas de organização curricular do ensino médio no que tange à preparação para o trabalho: o ensino médio não profissionalizante, ou ensino médio simplesmente, e o ensino médio articulado com a formação profissional, cujo currículo contempla a formação geral e a formação técnica profissionalizante, que enseja uma articulação entre ensino médio e a EPT.

O curso técnico pode ser ofertado na própria escola de ensino médio ou escola especializada. O ensino técnico confere formação profissionalizante e diploma para quem conclui o curso, enquanto o estudante que conclui o ensino médio recebe um certificado de conclusão (BRASIL, 1996a). Além dessas duas possibilidades no ambiente escolar, há ainda a de os jovens do ensino médio serem preparados para o trabalho de forma prática, diretamente no mundo do trabalho, por meio do estágio curricular e da aprendizagem profissional, os quais requerem intermediação e acompanhamento da escola.

A cultura educacional no Brasil tem na dualidade escolar um fator que associa a educação profissional, ainda que implicitamente, à formação para o trabalho manual, alvo de preconceito social. Trata-se de uma visão inconsistente com a realidade, já que as atividades que envolvem conhecimentos e procedimentos técnicos e tecnológicos exigem conhecimentos intelectuais. Além disso, a obtenção do diploma do ensino técnico tem como pré-requisito a conclusão do ensino médio.

Portanto, compreende-se que o preconceito com a EPT se sustenta pela dualidade escolar, refletindo a forma como, tradicionalmente, se valorizam de maneira diferenciada as diferentes formas de trabalho no país. Nesse sentido, quando o mundo acadêmico adjetiva alguma curso ou formação como profissionalizante, não o faz apenas para melhor classificar ou conceituar a formação, mas a partir de valores subjetivos que, na prática, depreciam o valor social de qualquer formação que tenha o caráter profissional. Trata-se de uma cultura bacharelesca, que supervaloriza o conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento utilizado no trabalho. Essa cultura, presente no ensino superior brasileiro, além de reproduzir os fatores históricos que não contribuem para o desenvolvimento educacional, ampliam a dualidade no ensino brasileiro, desconsiderando as demandas da sociedade e do processo produtivo.

As políticas públicas de expansão e fortalecimento da educação profissional têm contribuído para que a sociedade reduza o preconceito com a formação profissional, mas as ações de integração do ensino técnico no itinerário formativo ainda são tímidas. Ainda assim, há estudos que comprovam que um jovem com a formação técnica tem muito mais chances de conseguir trabalho e desenvolver uma carreira profissional do que um que tenha apenas a formação do ensino médio (NERI, 2010).

Do ponto de vista das instituições de ensino e dos docentes, todos os jovens devem seguir o itinerário estabelecido pelo sistema educacional, passando do ensino fundamental ao ensino médio e, posteriormente, ao ensino superior, mas o ensino técnico ainda não é concebido como parte deste itinerário. Os currículos do ensino superior não contemplam créditos que reconheçam os conhecimentos e habilidades desenvolvidos por estudantes que fizeram cursos técnicos, mediante avaliação individual do estudante. Com isso, o ensino técnico acaba não contribuindo ou estimulando o prosseguimento dos estudos em nível superior. Esse distanciamento reforça o desprestígio da formação técnica no país, já que um aluno que tenha feito o ensino médio e posteriormente obtenha um diploma de técnico em uma instituição de ensino formal, sujeita aos processos de regulação e avaliação, e tenha estudado mil horas em média para concluir o curso técnico, é tratado no ensino superior exatamente da mesma forma que um estudante que concluiu o ensino médio e em seguida ingressou no superior. Não se propõe um

aproveitamento automático com base em análise curricular ou qualquer ação que possa comprometer a aprendizagem do estudante ou a qualidade do ensino superior. O reconhecimento de saberes e competências é um instrumento previsto na LDB, mas não é utilizado até então com o propósito de contribuir para que o ensino técnico se integre ao itinerário formativo. É preciso haver mais diálogo e estratégias pedagógicas que aproximem a formação técnica do ensino superior, mantidas as suas especificidades. O ensino superior pode, inclusive, ser um importante indutor de mudanças qualitativas nos currículos dos cursos técnicos, como condição para o aproveitamento de competências e habilidades dos estudantes que ingressem no ensino superior.

Para as instituições escolares, o sucesso educacional corresponde ao ingresso na universidade após a conclusão do ensino médio. Isso é mais um fato que reduz o compromisso da escola com a preparação para o trabalho e com a compreensão do trabalho como princípio educativo. Tem-se por pressuposto que as competências profissionalizantes devam ser desenvolvidas pelo jovem quando ele alcançar o ensino superior.

4.3.2 Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio

Algumas formas de articulação são previstas na LDB e, assim, funcionam na implementação das ofertas dos cursos técnicos em relação a sua articulação com o ensino médio de três formas distintas: 1) integrados, quando o ensino médio é integrado à formação técnica; 2) concomitante, quando o estudante do ensino médio também pode estar fazendo um curso técnico.

O curso técnico integrado ao ensino médio é estabelecido na LDB como um curso constituído de um único currículo que envolve a formação geral do ensino médio segundo suas diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2012a) e a formação técnica profissional, segundo as diretrizes curriculares nacionais do ensino técnico (BRASIL, 2012c). Trata-se, portanto, de um curso que deve articular a formação geral e profissional, incluindo o trabalho como princípio educativo, e preparar o estudante para a atuação em uma área profissional. Na prática, a experiência na implementação do ensino técnico integrado é complexa, o que leva muitas escolas a desenvolverem currículos justapostos, que acumulam os conteúdos do ensino médio

com os do ensino técnico. Portanto, em que pese a relevância da formação técnica integrada, são grandes os seus desafios, tendo em vista que ela está inserida numa cultura que tem dificuldades em integrar as dimensões da educação e do trabalho. Ao concluir o curso, o estudante recebe o certificado de conclusão do ensino médio e o diploma de técnico. Embora esta seja uma formação que amplia as possibilidades de aprendizagem e de preparação para o trabalho dos alunos, os cursos técnicos integrados ao ensino médio são responsáveis por apenas 6% do total de matrículas do ensino médio (Inep, 2017).

Os cerca de 530 mil estudantes matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio no país precisam de grande esforço pessoal para cumprir os requisitos de um currículo bem mais denso que o ensino médio regular não profissionalizante. A proposta de mudança promovida pela Reforma do ensino médio (BRASIL, 2017b) busca criar maior flexibilidade curricular, a partir da criação da BNCC, que é obrigatória e tem carga horária máxima de 1800 horas. Com isso, poderá haver estratégias de organização curriculares mais flexíveis em relação à articulação do ensino médio com a formação profissional.

Uma outra forma de oferta de formação técnica prevista na LDB é via curso técnico subsequente ao ensino médio. Ele deve ser oferecido por instituições de ensino devidamente credenciadas e autorizadas a oferecer determinados cursos técnicos. Os currículos dos cursos técnicos seguintes devem seguir as diretrizes nacionais do ensino técnico, se diferenciando apenas pelo fato de ter como pré-requisito para o acesso aos cursos o certificado de conclusão do ensino médio (BRASIL, 2012c). Essa forma de oferta absorve jovens e trabalhadores que tenham concluído o ensino médio recentemente, ou mesmo os que estejam há muitos anos afastados da escola.

Os cursos técnicos representam um forma importante de preparação para o trabalho na perspectiva de profissionalização no nível médio. No entanto, o baixo índice de estudantes em cursos técnicos integrados ao ensino médio evidencia que a formação técnica não é priorizada no Brasil. Segundo os dados do censo da educação básica do ano de 2016 (BRASIL, 2017a), o país tem 1,9 milhão de matrículas na educação profissional, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA). Como a menor parte dessas matrículas envolve alunos do ensino médio

regular, a formação técnica atende a cerca de 10% desses estudantes, evidenciando que, até então, ensino técnico não é uma opção disponível para a maioria dos estudantes do ensino médio. Nos países da Europa, por exemplo, o percentual é bem superior ao do Brasil.

Os esforços recentes para fortalecer e expandir a educação profissional levaram à criação de metas ousadas para a educação profissional no PNE. As metas 10 e 11 dizem respeito diretamente à contribuição da formação profissional para jovens e trabalhadores. A meta 10 estabelece que pelo menos 25% das matrículas nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (ou seja, cursos de ensino fundamental para estudantes com 15 anos e mais e cursos de ensino médio para estudantes com 18 anos e mais) devem ter acesso à formação profissional. Já a meta 11 estabelece que o número de matrículas em cursos técnicos deverá ser triplicado até o final da vigência do Plano em 2024. Atualmente, não se identifica nenhuma ação por parte do Governo Federal que acene na direção de expandir o ensino técnico, conforme estabelecido no PNE.

Portanto, é grande o potencial de ampliação da educação profissional técnica no Brasil, principalmente por meio de campanhas e estudos que divulguem dados sobre a realidade dos profissionais que ocupam funções de técnicos em cargos de nível médio. Se o ensino técnico se tornar parte do itinerário formativo do sistema educacional, ele será naturalmente uma opção interessante para a maioria dos jovens, podendo tornar-se um caminho preferencial mesmo para aqueles que venham a buscar o ensino superior em um outro momento de suas vidas.

A formação técnica contribui para que o estudante conheça mais rapidamente uma determinada área profissional, antes de tomar uma decisão em relação a um determinado curso superior. A escolha de um curso técnico na área em que se deseja ingressar no ensino superior possibilita que se avalie a afinidade com a área de formação desejada. Muitos estudantes só descobrem que não têm afinidade com a área profissional escolhida após terem iniciado o curso superior, restando-lhes apenas duas opções: seguir com o curso, se esforçando para desenvolver-se na área escolhida, ou abandoná-lo para iniciar um outro. Tendo em vista os esforços envolvidos para ingressar no ensino superior e a influência de familiares e amigos, a questão fica ainda mais complexa, dificultando que se tome alguma decisão.

A dimensão da atratividade da EPT passa pelo ambiente da escola de ensino fundamental e médio. Ao tratar do tema trabalho e da educação profissional, a escola pode tornar mais ou menos atrativa a busca pela formação técnica. Levando-se em conta que a quantidade de funções técnicas de nível médio são amplamente superiores aos cargos de nível superior, na maioria das empresas, o curso técnico torna-se um diferencial para o ingresso no mundo do trabalho em uma área profissional especializada.

No âmbito da regulação e avaliação do ensino técnico no Brasil, embora sejam fatores disciplinados pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (BRASIL, 2012c), ainda há que se avançar nesses aspectos para que o ensino técnico possa ter o seu nível de qualidade assegurado e aperfeiçoado, a partir de um sistema de avaliação desenvolvido em regime de colaboração entre os sistemas federal e estaduais de ensino (BRASIL, 2011d). Para isso, é necessário estabelecer diretrizes para os eixos tecnológicos ou para os cursos técnicos, complementando as orientações previstas nas diretrizes nacionais do ensino técnico e no catálogo nacional de cursos técnicos (BRASIL, 2008c).

4.4 POLITICAS PÚBLICAS DE EPT NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DO PRONATEC

Com a publicação do Decreto n. 5154 (BRASIL, 2004), o EPT passou a fazer parte da agenda de desenvolvimento do país, rompendo com a visão existente na década de 1990, que reproduzia o modelo da dualidade escolar.

O Pronatec foi constituído como um modelo de política pública que integrou programas novos e pré-existentes na área de EPT, estimulando a participação de todas as redes e instituições de EPT do país. Com o Pronatec, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade pela formação técnica e profissional demandada por praticamente todas políticas públicas desenvolvidas no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Esse modelo integrado de formação e capacitação de jovens e trabalhadores evitou a redundância e a sobreposição de ações e desperdício de recursos públicos e possibilitou maior controle e transparência das ofertas de cursos e de matrículas realizadas, além de evidenciar situações de descompasso entre demanda e oferta de EPT em algumas cidades e regiões do país. O Pronatec, apesar de ter sido implantado em curto

espaço de tempo, proporcionou oferta de cursos de formação profissional em mais de 4.300 municípios do país, tendo superado a meta proposta de alcançar oito milhões de matrículas em cursos técnicos e profissionalizantes no período entre 2011 e 2014 (GALLINDO; FERES; SHROEDER, 2015).

Ele foi criado em 2011 (BRASIL, 2011d), tendo sido o principal responsável por ampliar a meta 11 do PNE, que foi proposta originalmente pelo MEC visando a duplicar o número de matrículas em dez anos. No Congresso Nacional, o projeto teve sua redação alterada para que fosse triplicado o número de matrículas, no mesmo período. A lei de criação do Programa criou uma nova ação de EPT denominada Bolsa-Formação, cujo objetivo é promover a expansão de vagas dessa modalidade aproveitando a capacidade instalada das redes e instituições de ensino de EPT, por meio de financiamento para instituições públicas e privadas, segundo as regras do Pronatec.

A Bolsa-Formação consiste no pagamento de bolsas de estudo para as instituições de ensino participantes, para que elas possam custear todas as despesas relativas aos cursos e subsidiar despesas de assistência estudantil relativas a transporte e alimentação. Por meio dessa iniciativa, foi possível a ampliação da oferta de vagas pelas diversas redes de ensino participantes, pois elas se organizaram para ofertar vagas tanto em suas unidades-sede quanto em outros espaços de ensino, na forma de unidades remotas, ou seja, fora do espaço oficial da instituição de EPT e tipicamente estruturada em escolas públicas municipais ou estaduais, desde que garantidas as condições de qualidade da oferta. Com isso, ampliou-se o número de municípios atendidos com oferta de vagas em cursos profissionalizantes a cada ano em todo o país.

Para garantir o desenvolvimento e fortalecimento da EPT, o modelo de implementação e gestão da política pública adotado foi estruturado por meio de iniciativas integradas, unificando os programas e ações anteriores e promovendo o regime de colaboração com os atores que demandam formação profissional, em nível federal, estadual e municipal, e envolvendo a participação de todas as redes e instituições de EPT em território nacional.

Até o ano de 2012, a Bolsa-Formação possibilitou a oferta de cursos técnicos concomitantes ao ensino médio e de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC),

cuja carga horária mínima prevista em lei é de 160 horas. Para tornar possível a oferta de cursos técnicos subsequentes, a Lei n. 12.816, de 2013, alterou a Lei de criação do Programa e autorizou tanto a oferta de cursos técnicos na forma integrada para estudantes maiores de 18 anos, matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto a oferta de cursos técnicos subsequentes, para quem já concluiu o ensino médio, pelos parceiros ofertantes do Pronatec. Com a edição dessa nova lei, as instituições de ensino superior e de ensino técnico privadas que tinham bons indicadores educacionais se tornaram aptas a participar da parceria e ofertar o Pronatec.

O Programa estabeleceu um modelo mais articulado e descentralizado de política pública, possibilitando uma melhor orientação da oferta de cursos de EPT no âmbito da educação básica, ao mesmo tempo em que possibilitou o atendimento de públicos específicos. O modelo do Pronatec unificou ações de qualificação profissional que até então ocorriam de forma pulverizada, tanto no âmbito do governo federal quanto nos estados e municípios, gerando ausência ou dificuldade de acesso aos dados sobre os esforços e investimentos realizados, bem como dos resultados alcançados. Portanto, ele inova na medida em que induz a integração entre as ações de educação profissional e os principais atores responsáveis pela implementação da política pública. Em termos de recursos públicos investidos no Pronatec, a tabela abaixo apresenta os valores para o período 2011-2015 em cada uma das iniciativas do Programa:

Tabela 1 – Investimentos do Governo Federal no Pronatec (2011-2015)

Iniciativa	Investimento no período
Bolsa-Formação	8.284.725.453,81
Expansão e Reestruturação da Rede Federal	5.199.892.371,84
Rede e-Tec Brasil	556.567.615,83
Brasil Profissionalizado	1.049.931.687,80
Total	15.091.117.129,28

Fonte: Siafi Gerencial. Elaborado pela Setec/MEC.

A Bolsa-Formação é a iniciativa de maior impacto na implantação e no orçamento do Pronatec, com cerca de 50% das matrículas realizadas. Ela reúne como parceiros ofertantes todas as instituições de educação profissional participantes do Programa (Institutos Federais, Universidades Federais e Estaduais,

Redes Estaduais e Distrital de Educação Profissional, Senai, Senac, Senat, Senar e fundações públicas mantenedoras de escolas que ofertam cursos técnicos) e cerca de quinze ministérios e todas secretarias estaduais e Distrital de Educação, que desempenham o papel de parceiros demandantes de vagas em cursos do Pronatec.

A articulação entre os parceiros demandantes em âmbito nacional, estadual e municipal e as instituições de ensino no planejamento conjunto da oferta em função da demanda por formação profissional constitui o processo de pactuação de vagas da Bolsa-Formação. Com esse processo, o Pronatec rompeu com a antiga lógica “ofertista” por meio da qual as vagas e cursos eram definidos em função dos interesses das instituições de ensino responsáveis pela oferta dos cursos. A partir da pactuação, foi priorizado o atendimento das demandas do setor produtivo e do perfil dos públicos prioritários, nos diversos municípios e regiões do país.

Para que a atuação dos parceiros demandantes nacionais se tornasse efetiva, foi necessária a articulação de suas redes em âmbito estadual e municipal, o que promove uma participação ativa de diversas representações locais e regionais e de entidades com estrutura capilarizada ao longo de todo o território nacional, como os Centros de Referência em Assistência Social (Cras) e as secretarias estaduais e municipais de turismo, de cultura, de emprego etc., que contribuem para a definição local da demanda.

Percebe-se, pois, que, como previsto na meta 11 do PNE, a expansão das matrículas de educação profissional deve envolver todas as redes de EPT, tanto públicas quanto privadas, para que os resultados e a qualidade da oferta avancem na direção que o país precisa. E, além das redes e instituições de educação profissional e tecnológica, merecem destaque diversos ministérios que têm a formação técnica e profissional como requisito fundamental para as políticas públicas que desenvolvem.

Com relação às políticas públicas voltadas para a geração de emprego e renda e melhoria da produtividade e competitividade do país, o Ministério do Trabalho, Emprego e Previdência Social (MTE), responsável por desenvolver políticas públicas como o seguro-desemprego, a intermediação de mão de obra e a aprendizagem profissional de jovens entre 14 e 24 anos, necessita da oferta de cursos de formação técnica e profissional para dar sustentação a essas políticas.

Da mesma forma, o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), responsável pelo desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da produção nacional de setores e empresas relacionados à área industrial, demanda cursos de requalificação dos trabalhadores e de formação técnica e profissional de jovens para atuar no setor industrial para contribuir com a melhoria da produtividade do trabalho e da competitividade do setor produtivo.

Além desses, é preciso citar o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), responsável pelas políticas públicas de inclusão social por meio da integração entre assistência social, educação e emprego e renda das famílias com renda *per capita* de até meio salário-mínimo.

Um requisito fundamental para o êxito dessas políticas é a formação técnica e profissional como forma de possibilitar o acesso e a permanência em atividades laborais formais ou informais. Da mesma maneira, diversos outros ministérios participaram do Pronatec, atuando como demandantes para que houvesse a formação de profissionais para apoiar as políticas públicas por eles desenvolvidas.

Além de integrar diversas iniciativas relacionadas à EPT, o Pronatec cria uma nova fronteira na educação profissional e assume diversos desafios, três dos quais cabe aqui destacar: 1) garantir a qualidade na oferta dos cursos em todo o território nacional; 2) fazer com que esta oferta reflita a demanda por formação profissional nas diversas regiões do país, ampliando as oportunidades ocupacionais dos brasileiros; 3) possibilitar que os egressos dos cursos possam ser encaminhados para oportunidades ocupacionais, via processo de intermediação eletrônica de mão de obra.

Para superar o primeiro desafio, é preciso implantar um sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica no país, de forma a estabelecer os mecanismos essenciais que garantam a qualidade da oferta em todo o território nacional.

Quanto ao segundo desafio, é preciso modificar a lógica da oferta de educação profissional adotada no país. A partir de um modelo de gestão colaborativa, que envolve o MEC e os diversos outros ministérios demandantes de formação e qualificação profissional, foi estabelecido um mecanismo que permitisse identificar e qualificar as reais demandas por esse tipo de formação no país.

Esse alinhamento entre oferta e demanda precisa considerar a dimensão geográfica e temporal, levando em conta tanto os dados históricos de emprego formal e não formal quanto as demandas geradas em função dos novos investimentos estruturantes. É preciso identificar as demandas por profissionais nas diversas áreas ocupacionais das micro e mesorregiões do país.

Além disso, é necessário que sejam realizados estudos sobre o comportamento do mercado de trabalho em âmbito nacional e regional, para identificar as perspectivas de vagas geradas nas diversas áreas técnicas e profissionalizantes, tanto no curto quanto no médio prazo e considerando, ainda, estudos de egressos. Os estudos sobre o comportamento do mercado já foram iniciados, por meio da elaboração do Mapa da Educação Profissional pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), por solicitação do MEC.

O modelo de governança do Pronatec é um dos seus principais diferenciais, uma vez que a integração das diversas ações de formação profissional evitou a sobreposição e redundância de esforços e de recursos públicos. Além disso, o Pronatec possibilitou que o MEC colaborasse com as demais políticas públicas estabelecidas no âmbito do Governo Federal, dos estados e municípios, assumindo o processo de capacitação por meio de cursos técnicos e de qualificação profissional. Isso possibilita que os setores econômicos e sociais que necessitam de formação e qualificação profissional para o êxito de suas políticas, seja no âmbito federal, seja no estadual ou no municipal, possam identificar as demandas e apresentá-las ao MEC, que, por sua vez, realiza um processo de sistematização e análise. Em seguida, desenvolve-se um processo de planejamento participativo, com a presença dos diversos autores das demandas para que sejam priorizados os atendimentos, mediante regras republicanas e transparentes, levando-se em conta a capacidade de atendimento em função da presença de instituições de EPT nos locais onde há demanda por formação profissional. Com essa etapa de planejamento no modelo de governança, somada a outras formas de atuação colaborativa entre as instituições ofertantes de EPT e os setores demandantes de formação e qualificação profissional.

A ampla participação de setores, instituições de ensino públicas e privadas e o volume de estudantes atendidos, estruturada de forma transparente, criou as

condições para que o Programa pudesse se tornar uma política de Estado na área de educação profissional. Para que as metas 10 e 11 do PNE possam avançar, é preciso que ações com a dinâmica e capacidade de articulação continuem a ser desenvolvidas no país. Mas isso requer grandeza dos gestores públicos, para que deem continuidade às ações estabelecidas por governantes anteriores, fazendo as intervenções e os aperfeiçoamentos sempre bem-vindos para as políticas públicas. Desde a ruptura da gestão do Governo Dilma, o Pronatec foi reduzido drasticamente, não apenas em função das questões econômicas enfrentadas pelo país, mas também por questões ideológicas, que poderão levar ao retrocesso da expansão e fortalecimento da EPT no Brasil.

5 EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo aborda a temática da preparação para o trabalho para estudantes de nível médio, levando em consideração tendências e práticas internacionais. São relatadas algumas experiências contemporâneas de preparação para o trabalho que têm sido realizadas em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Busca-se, portanto, identificar ações e experiências que possam se somar à experiência brasileira, visando ao seu aperfeiçoamento.

A experiência brasileira de preparação para o trabalho na educação básica envolve ações que são, em certa medida, similares às adotadas em diversos outros países. No entanto, aspectos culturais que envolvem o valor social do trabalho, a relação entre economia e educação, o engajamento das escolas e dos docentes com o tema do trabalho, a relação entre escola e setor produtivo, entre outros, interferem na forma como a dimensão do trabalho é desenvolvida em cada país.

Ainda que países desenvolvidos e em desenvolvimento possuam realidades econômicas e culturais bastante distintas, o sistema econômico global impõe uma agenda de desenvolvimento da força de trabalho com reflexos diretos no sistema educacional. Isso tem levado a uma aproximação cada vez maior entre a formação geral e a formação profissional.

Na literatura internacional, verifica-se um aumento da articulação entre a formação geral e a formação profissional. O entendimento é de que os estudantes do ensino médio necessitam de conhecimentos e habilidades tanto acadêmicas quanto profissionais para ingressarem no mundo do trabalho. Essa tendência tem o propósito de promover uma formação acadêmica que inclua a preparação para o trabalho de forma a possibilitar a melhoria da produtividade do trabalho e o desenvolvimento de habilidades que levem ao emprego (MCGRATH, 2012). Isso tem redundado em uma aproximação entre os currículos do ensino médio e a formação profissional, bem como ao aumento do número de estudantes que fazem o ensino médio articulado com a formação técnica, com índices que alcançam 50% dos estudantes do ensino médio, na maioria dos países da OCDE (MAIA, 2008).

A busca pela melhoria da produtividade atribui à educação um sentido mais funcional e utilitarista, de forma a atender às demandas do sistema de produção, em detrimento da perspectiva da educação que promove a emancipação do indivíduo. Ao mesmo tempo, busca-se ampliar as chances de ingresso dos jovens no mundo do trabalho como uma das formas de dar aos jovens condições para uma vida digna e próspera.

Diversas experiências internacionais têm sido desenvolvidas com vistas a ampliar as oportunidades no mundo do trabalho para os jovens, por meio da preparação para o trabalho, seja profissionalizante ou não. Muitas ações vêm apresentando resultados importantes e são, portanto, consideradas boas práticas na preparação para o trabalho no nível de ensino médio. As tendências e ações que estão sendo desenvolvidas nos diversos países podem servir de inspiração para o modelo educacional brasileiro. Deve-se verificar, de forma crítica, em quais condições as experiências estão se desenvolvendo e se os resultados gerados vão ao encontro das expectativas do processo educacional brasileiro.

Embora os temas preparação para o trabalho e transição da escola para o trabalho sejam distintos, eles têm pontos comuns na medida em que têm por objetivo ampliar as oportunidades dos jovens que buscam o mundo do trabalho após a conclusão do ensino médio. Assim sendo, considera-se que eventuais experiências bem-sucedidas, direcionadas para a transição da escola para o trabalho, cumpram também o papel de preparação para o trabalho, ainda que seu foco tenha como referência um estudante que já tenha formação profissional. As experiências avaliadas são muito diversas e refletem a forma como a educação se relaciona com o mundo do trabalho, particularmente na sua dimensão econômica.

Diversas experiências levam em consideração a formação do ensino médio articulada com o ensino profissionalizante. Embora o objetivo deste trabalho seja compreender a dimensão da preparação para o trabalho no ensino médio, tais experiências serão também consideradas, porém na perspectiva da realidade das escolas de ensino médio brasileiras, ainda que demandem melhorias estruturais, de projetos pedagógicos e de formação docente. Parte-se do pressuposto de que deve ser uma preocupação do ensino médio a inserção laboral dos egressos, o que

implica prepará-los para que tenham chances de conseguir oportunidades no mundo do trabalho.

5.1 ENSINO MÉDIO VOCACIONAL

As transformações que estão em curso no mundo em função dos avanços tecnológicos exigem um trabalhador com competência e habilidades intelectuais e manuais. Em alguns países, a formação geral e a profissional têm convivido cada vez mais nos currículos do ensino médio. Em alguns casos, como na Coreia do Sul, os cursos de formação geral e formação profissional chegam a compartilhar até 75% do currículo. Há hoje um entendimento de que a formação geral necessita se articular com os conhecimentos da prática, ao mesmo tempo em que a formação profissional requer uma boa base de formação geral.

O processo de formação geral articulado com a formação profissional é tratado em detalhes por Maclean e Pavlova (2013), que relatam experiências de alguns países e que tem se tornado uma tendência nos últimos anos. A seguir, serão apresentados os principais aspectos do que pode ser denominado *ensino médio vocacional*.

No passado o ensino médio e o ensino superior eram voltados para atender a uma parcela dos estudantes, que recebiam formação acadêmica para, posteriormente, ocupar as profissões de maior valorização e prestígio. Com o maior número de pessoas buscando o acesso ao ensino médio, tanto as escolas de ensino médio quanto as universidades tiveram que adaptar seus currículos para acomodar interesses diversos e estudantes com capacidades diferenciadas.

Atualmente, a ênfase é maior na produtividade econômica, com as escolas de ensino médio e muitas universidades privilegiando o desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade, preparando os estudantes mais diretamente para atender às demandas da força de trabalho. Vários autores afirmam que, de certa maneira, o ensino médio e o ensino superior estão sendo cada vez mais reduzidos à dimensão da formação profissional.

Segundo Maclean e Pavlova (2013), a inclusão do viés vocacional no ensino secundário começou no anos de 1970, com o objetivo de promover a inclusão social

dos grupos menos privilegiados em termos educacionais, estreitando os desníveis educacionais e evitando a fragmentação social. As habilidades profissionais passaram a ser vistas como uma parte coerente do sistema educacional. O ensino secundário profissionalizante corresponde ao processo de incluir habilidades práticas no processo. Mas, tradicionalmente, não se buscava uma orientação para classes de ocupação específica, portanto, não sendo relevante para o mercado de trabalho.

Maclean e Pavlova (2013) resumem os programas de ensino secundário da OCDE da seguinte maneira:

Cursos de educação geral – não projetados para preparação para ocupações específicas, ou para o ingresso em formação profissional (menos de 25% do programa é destinado a conteúdo vocacional ou técnico).

Cursos de educação pré-vocacional ou pré-técnico – projetados para preparar os estudantes para ocupações específicas ou para a entrada no ensino técnico ou profissionalizante (pelo menos 25% do conteúdo do programa é vocacional ou técnico).

Programas de educação técnica ou profissionalizante – projetados para que estudantes possam ingressar diretamente em ocupações específicas, pois já estarão em condições de ingressar no mercado de trabalho.

Os cursos de educação pré-vocacional ou técnica são ainda divididos em duas subcategorias: baseado na escola (quando pelo menos 75% do currículo for desenvolvido na escola) e baseado na escola e no trabalho, concomitantemente (quando menos de 75% do currículo, incluindo ensino a distância, é desenvolvido na escola).

Na América Latina, tradicionalmente, prevalece o modelo de ensino secundário acadêmico. Mas tem-se observado mudanças que levam à inclusão de habilidades profissionais mais gerais ou mesmo competências específicas, por exemplo, no México e na Colômbia). No Brasil, o programa Brasil Profissionalizado é citado como uma experiência que integra a formação geral e a formação profissional (MACLEAN; PAVLOVA, 2013).

Em países de economia mais avançada, os cursos de formação profissional estão recebendo maior carga de formação geral, e os de formação geral estão buscando aplicar os princípios acadêmicos em problemas práticos. Essa realidade se faz necessária em função das mudanças tecnológicas e da organização do trabalho, que demandam trabalhadores com múltiplas habilidades e maior flexibilidade. Por isso, vários países estão ajustando seus cursos técnicos e profissionalizantes para que tenham mais elementos da educação geral e formação profissional com maior amplitude.

Maclean e Pavlova (2013) destacam que, na Coreia do Sul, cerca de 40% dos estudantes de nível secundário estão matriculados em cursos técnicos. Em algumas escolas, os estudantes da área acadêmica e da área profissional compartilham quase 75% dos currículos. Essa convergência entre educação acadêmica e vocacional no nível médio funciona bem em países que se encontram no estágio de desenvolvimento econômico dirigido pela inovação. Isto porque os investimentos na formação técnica e profissional de nível médio são um importante fator para o crescimento e desenvolvimento econômico.

A Rússia também implementou uma reforma educacional que tornou o currículo do ensino médio vocacional, o que levou a uma reestruturação do modelo acadêmico conteudista para um modelo de competências gerais e de aprendizagem baseada em conteúdos. A vocação profissional do ensino na Rússia está relacionada à introdução da chamada educação por perfil, nos dois últimos anos do ensino médio. A educação por perfil oferece oportunidade de aprofundamento dos estudos em determinada área, normalmente relacionada àquela a que, em função da vocação profissional, o estudante pretende dar sequência, seja acadêmica ou profissional. Para que haja a especialização em relação à vocação profissional no ensino médio, as escolas definem os seus perfis de vocação profissional, envolvendo áreas como ciências, economia, humanidades e tecnologia (MACLEAN; PAVLOVA, 2013). A nova Reforma do ensino médio brasileiro, que cria a BNCC e os itinerários formativos, parece estar na mesma linha do modelo russo.

Ainda segundo os autores, três componentes constituem a organização do ensino médio vocacional: 1) aprendizagem para o trabalho (envolve conhecimentos relacionados ao trabalho e atividades práticas); 2) aprendizagem sobre o trabalho

(envolve conhecimento sobre condições de trabalho, como se configura o trabalho) e compreensão da natureza do trabalho (envolve conhecimentos sobre os aspectos socioculturais, econômicos e políticos que influenciam o trabalho).

5.2 EDUCAÇÃO PARA O EMPREGO

Com o objetivo de conhecer a situação real sobre a preparação dos jovens para o trabalho, a organização McKinsey Global Institute realizou uma pesquisa sobre (des)emprego juvenil envolvendo diversos países (MOURSHED; FARRELL; BARTON, 2012). A pesquisa tomou por base as políticas públicas e ações de escolas com o intuito de preparar os jovens para o trabalho, tendo como referência as demandas reais do mercado de trabalho. A pesquisa coletou dados de nove países e procurou identificar as práticas que têm gerado melhores resultados. Embora não se trate de um estudo sobre preparação para o trabalho no ensino médio, estando mais relacionado à formação técnica, entende-se que os achados da pesquisa são relevantes quando se busca incorporar ao ensino médio a preparação para o trabalho, levando-se em conta as especificidades do ensino médio brasileiro.

Foram analisados dados sobre estratégias de transição da escola para o emprego nos seguintes países: Brasil, Alemanha, Índia, México, Marrocos, Turquia, Arábia Saudita, Inglaterra e EUA. O relatório do estudo apresenta uma contextualização do problema do emprego juvenil em todo o mundo, experiências que estão sendo desenvolvidas em diversos países, alguns desafios para o diálogo entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho e propõe algumas alternativas, a partir dos dados analisados (MOURSHED; FARRELL; BARTON, 2012).

Segundo a pesquisa, há um paradoxo que envolve a escassez de emprego para os jovens no mundo do trabalho e a escassez de habilidades por ele demandadas. Em praticamente todos os países, essa questão incômoda tem chamado a atenção dos governantes e requer ações próprias para ampliar as oportunidades para os jovens no mundo do trabalho.

O acesso dos jovens ao mundo do trabalho vem se tornando uma questão crítica em todo o mundo, como consequência do desemprego estrutural que vem se ampliando na economia globalizada. Alguns dados chamam atenção, como, por

exemplo: 1) mais de 75 milhões de jovens no mundo estão sem emprego; 2) metade dos jovens não estão certos de que sua educação pós-secundária teria ampliado suas chances de encontrar trabalho; 3) quase 40% dos empregadores dizem que a falta de habilidades é o principal fator para as vagas não preenchidas no nível de entrada dos postos de trabalho. Na África do Sul, mais da metade dos jovens estão desempregados. Na Europa, o percentual é superior a 25%, e nos países da OCDE, o número de jovens na faixa entre 18 e 25 anos que nem estudam e nem trabalham é superior a um em cada oito. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que ao redor do mundo haja cerca de 75 milhões de jovens desempregados. Esse número pode ser três vezes maior se for considerado o subemprego juvenil. Por outro lado, apenas 43% dos empregadores pesquisados disseram encontrar trabalhadores qualificados para os postos de trabalho. As projeções do McKinsey Global Institute estimam que até 2020 haverá escassez de 85 milhões de trabalhadores com qualificações médias e altas (MOURSHED; FARRELL; BARTON, 2012).

Segundo os autores, para combater o desemprego juvenil são necessárias iniciativas que levem ao desenvolvimento de habilidades pelos jovens e à criação de emprego. A criação de emprego é um aspecto bastante complexo e extrapola as finalidades da área de educação. Com relação ao desenvolvimento de habilidades profissionais, os governos, a área de educação e o setor produtivo desempenham papéis importantes na busca pela melhoria do sistema educacional. Ainda que suas atuações ocorram a partir de visões muitas vezes conflitantes, há experiências exitosas desenvolvidas em maior ou menor escala em diversos países que precisam ser conhecidas, avaliadas e, quando útil, aperfeiçoadas para que possam ser adotadas em escalas maiores.

A avaliação das experiências de educação para o trabalho foi realizada por meio da construção de uma base de conhecimentos contendo mais de cem abordagens em 25 países, que foram posteriormente investigadas empiricamente em nove países, somando mais de oito mil entrevistas com estudantes, visando a desenvolver uma perspectiva efetiva das experiências educacionais de sucesso voltadas para o desenvolvimento de habilidades.

A pesquisa foi iniciada tomando como pressuposto a existência de duas crises: escassez de trabalho e escassez de competência. Durante a pesquisa, verificou-se também a escassez de dados, que de alguma forma comprometeu a identificação, por exemplo, de quais habilidades são necessárias para o emprego; quais práticas são mais promissoras na preparação de jovens para a vida produtiva enquanto cidadão e trabalhador; e, ainda, como identificar os programas que melhor desenvolvem essas atividades. Apesar dessas dificuldades, os resultados do estudo de Mourshed, Farrel e Barton (2012) são relevantes para uma visão atual sobre as experiências internacionais na área de educação para o trabalho.

Algumas das principais conclusões do estudo são destacadas pelos autores, a saber:

1) Empregadores, gestores de instituições educacionais (GIE) e jovens vivem em universos paralelos. Eles têm um entendimento profundamente diferente de uma mesma situação. Alguns índices da pesquisa deixam isso bastante evidente. Menos da metade dos jovens e empregadores entrevistados acreditam que os egressos dos cursos estejam adequadamente preparados para ingressar em funções associadas à área profissional em que concluiu o curso. Mas, para 72% dos GIE, os egressos estão aptos a ingressar imediatamente nas funções profissionais. Quanto às razões da evasão, enquanto para 39% dos GIE a principal é a dificuldade do curso, apenas 9% dos estudantes afirmam ser esta a razão.

No que tange à comunicação entre os atores, um terço dos empregadores disseram nunca terem se comunicado com os GIE, e dentre os que o fizeram, pouco menos da metade achou que foi uma comunicação proveitosa. Mais de um terço dos GIE relataram não serem capazes de estimar a taxa de empregabilidade de seus egressos no nível superior. E os que responderam apresentaram uma taxa 20% acima do que foi informado pelos próprios egressos. Dentre os jovens entrevistados, menos da metade disse ter uma boa compreensão ao escolher o curso sobre as atividades profissionais, vagas de emprego, ou níveis de salários. Para Mourshed, Farrel e Barton (2012), uma das justificativas para o alto de grau de divergência nos índices é a falta de engajamento entre os três atores.

2) A jornada de educação para o emprego está repleta de obstáculos. Há três grandes desafios para os jovens: a matrícula em educação pós-secundária; a construção de habilidades; e a obtenção de um emprego.

Para 31% dos jovens que concluem o ensino médio, a não continuidade dos estudos em função dos custos do curso é a principal barreira. Dentre os que se matriculam em cursos pós-secundários profissionalizantes, 46% dizem ter feito a escolha certa com relação à instituição e ao curso. Com relação a construção de habilidades, cerca de 60% dos jovens dizem ser mais efetivo para o desenvolvimento de habilidades o treinamento no trabalho e aprendizagem prática, porém menos da metade dos que assim pensam estão matriculados em currículos que priorizam tais métodos. Quanto à obtenção de um emprego, um quarto dos jovens não faz uma transição suave para o trabalho; seus primeiros trabalhos não estão relacionados a sua área de estudo, por isso desejam mudar de posição rapidamente. Nos países emergentes, como o Brasil, esse número chega a 40%.

3) O sistema de educação para o trabalho falha para a maioria dos empregadores e jovens. Os resultados positivos são mais exceção do que regra.

A pesquisa identificou três grupos distintos de empregadores. O primeiro, formado pelos que obtêm sucesso na aquisição dos talentos que almejam (31%). Isso ocorre porque eles buscam os GIE e os jovens, oferecendo tempo, habilidade e recurso financeiro. O segundo é pouco engajado (44%) e tem muita dificuldade para encontrar os trabalhadores certos. E o terceiro (25%), embora seja relativamente comprometido, em grande parte é ineficaz.

O sistema também não funciona bem para a maioria dos jovens. A pesquisa dividiu os entrevistados em sete grupos em função de respostas sobre questões atitudinais e comportamentais e pela situação atual de emprego. Apenas dois dos sete grupos relataram experiência positiva no mercado de trabalho, e isso se deu pelo fato de terem assumido a gestão e decisões sobre a sua educação e trajetória profissional. Os demais grupos ou estão desanimados, desengajados ou ainda buscam saber mais.

Os diferentes grupos de empregadores e de jovens definidos pela pesquisa apontam necessidades de intervenções distintas. A pesquisa revelou também grande variação de concentração na distribuição dos grupos em função dos países.

4) Programas inovadores e efetivos ao redor do mundo possuem importantes elementos comuns.

Duas características comuns foram encontradas em todas as experiências bem-sucedidas. A primeira foi a integração entre as instituições de ensino e o mundo do trabalho, realizada por GIE e empregadores. Assim, empregadores participam das discussões sobre os projetos de currículo e oferecem profissionais como instrutores, por exemplo. Os GIE podem ter seus estudantes em tempo parcial no trabalho, com perspectivas reais de contratação. A segunda é que GIE e empregadores trabalham com seus estudantes mais cedo e mais intensamente. Em alguns casos, ao invés de três fases distintas (matrícula, desenvolvimento de habilidades e busca de emprego em sequência), é possível realizar outras combinações, incluindo a contratação do jovem, antes mesmo da matrícula na educação profissional. Os autores reconhecem que a maior limitação é a escala limitada em que tais experiências acontecem, mesmo nas melhores experiências.

5) A criação de um sistema de educação para o trabalho de sucesso requer novos incentivos e estruturas.

Primeiramente, os atores necessitam de dados para se manterem informados sobre as escolhas e para gerenciar a performance. Jovens e familiares necessitam de dados sobre opções de trajetória profissional e de itinerários formativos. Seria esperado que todas as instituições de ensino reunissem e divulgassem dados sobre estudos de egressos, especialmente sobre índice de emprego, trajetória profissional e itinerários formativos. Isso daria aos jovens clareza sobre o que poderia esperar ao concluírem o ensino médio ou ao iniciar um curso pós-médio. As instituições de ensino passaram a se preocupar mais com a forma como organizam seus currículos e como auxiliam na inserção dos seus estudantes no mundo do trabalho.

6) As soluções para a educação para o trabalho precisam de escala. Os autores apontam três desafios e as possíveis soluções para cada um deles: restrição de recursos para o GIE, o que inclui pagamento de baixos salários a professores e para a expansão do ensino; falta de oportunidades para permitir que estudantes possam praticar o conhecimento aprendido; resistência de empregadores em investir em treinamentos que não sejam específicos para o trabalho da empresa.

A solução para o desafio da restrição de recurso passa pela utilização de tecnologias – a internet e outras saídas que não exijam grandes investimentos –, e um esforço de padronização curricular pode ajudar a complementar a geração de materiais didáticos e objetos de aprendizagem que auxiliem o corpo docente e que possibilitem disseminar materiais pedagógicos consistentes a um baixo custo.

Para o segundo desafio, a aprendizagem profissional é um instrumento que contribui para a experiência prática, mas acabam por não atender à demanda de estudantes que precisam da prática. Da mesma forma, a tecnologia pode ser utilizada visando a atividades de simulação que possibilitem ao estudante compreender o processo de trabalho e realizar procedimentos simulados, requerendo investimentos não tão altos. Para o autor, a utilização de simuladores por meio de jogos voltados para atividades profissionais poderia se tornar a aprendizagem do século XXI.

Para o terceiro desafio, sabe-se que os empregadores desejam investir predominantemente em capacitação que envolva habilidades que lhes tragam benefícios integrais e imediatos. Uma solução pode ser a articulação curricular que envolva a formação de habilidades de aplicação mais ampla nas instituições de ensino, com o complemento das habilidades específicas ficando a cargo dos empregadores.

A transição para educação para o trabalho é bastante complexa, apresentando diferentes necessidades e requisitos demandando negociação ao longo do percurso. Há diferentes caminhos e, se não houver uma preocupação efetiva, muitos jovens acabam ficando para trás.

5.3 APRENDIZAGEM BASEADA NO TRABALHO (*WORK-BASED LEARNING*)

A aprendizagem baseada no trabalho – *work-based learning* (WBL) pode ser entendida como aprendizagem pela prática do trabalho. O conceito de WBL, segundo Corine Alfred et al. (2013), corresponde à aprendizagem de habilidades técnicas, acadêmicas e de empregabilidade. Ela frequentemente é coordenada pela aprendizagem na escola, por meio de ensino e aprendizagem focados em projetos e problemas, ao invés de conteúdos mais teóricos e abstratos, típicos da aprendizagem em sala de aula. WBL é, também, um importante instrumento para

que os estudantes possam ter contato mais cedo com atividades relacionadas às áreas profissionais para melhor avaliarem possibilidades em termos de trajetórias profissionais, bem como desenvolver habilidades técnicas, acadêmicas e associadas à empregabilidade.

A WBL surgiu com o propósito de reconhecer as experiências obtidas pelos trabalhadores no ensino superior, particularmente para atender aos trabalhadores que almejavam fazer um curso universitário, mas pode ser aplicada na educação profissional técnica e no ensino médio. Parte-se do pressuposto de que o local de trabalho é um espaço de aprendizagem e que, portanto, é preciso reconhecer o conhecimento nele obtido como parte da formação acadêmica formal no curso superior. Por essa razão, o trabalho é parte do currículo, e o que se aprende com ele contribui para o aprendizado da parte acadêmica do curso. Para Corine Alfred et al. (2013), existem basicamente três modelos de WBL: 1) ensino + estágio (remunerado ou não); 2) aprendizagem profissional; 3) escolas como “empresas”, ou seja, que desenvolvem o trabalho no seu interior.

A WBL reúne todas as formas de aprendizagem que envolvem a dimensão prática do trabalho, seja com maior ou menor intensidade, seja em ambiente de trabalho real ou simulado. Algumas formas concretas de ações no escopo da WBL são os estágios curriculares, a aprendizagem profissional e o processo de reconhecimento de saberes e competências. Não se trata, portanto, de um conceito novo. Segundo Maia (2008), ela surgiu no Reino Unido há pelo menos vinte anos, com a proposta de ampliar o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Ela tem como pressuposto que o ambiente acadêmico e o ambiente de trabalho são espaços de aprendizagem. Este último, se devidamente estruturado, torna-se um fator importante para o desenvolvimento do conhecimento para além dos conceitos teóricos, que é a forma predominante de ensino da escola.

O processo de geração de conhecimento é muitas vezes coletivo, e ocorre por meio de um processo social em que, pelo diálogo, vai se construindo uma base de conhecimento compartilhada. A aprendizagem baseada no trabalho é, portanto, uma alternativa ao modelo clássico de aprendizagem desenvolvida na sala de aula, onde o conhecimento é repassado de um transmissor, o docente, para um ou mais receptores, os estudantes. A WBL toma por base o conhecimento adquirido a partir

de situações práticas, o que demanda um pensamento reflexivo e não apenas uma mera repetição de atividades. Ela se baseia no processo de construção coletiva do conhecimento, a partir da interação social.

Pelo modelo da WBL, a prática é um espaço social de aprendizagem em que se aprende pelo diálogo com os outros. A prática pode ocorrer em qualquer espaço, inclusive no ambiente de trabalho. A presença de um mediador do processo de aprendizagem é necessária para orientar e esclarecer dúvidas do aprendiz.

Até o século XX, a preparação para a vida profissional ocorria via prática no ambiente de trabalho. A aprendizagem por meio da prática do trabalho é, talvez, a forma mais tradicional de aprendizagem. Ela possibilita que um indivíduo interessado em aprender a desenvolver determinado trabalho atue como aprendiz, acompanhando a rotina um trabalhador que tenha experiência profissional (mestre). Seguindo uma rotina de acompanhamento da realização do trabalho, observação, orientação e prática, ele irá aprender mais e mais, até que se sinta seguro para realizar, por si só, o trabalho que se propôs a aprender.

Portanto, pode-se dizer que a WBL é uma forma pedagógica de aprendizagem bastante antiga. No entanto, na forma de conhecimento estruturado que estabelece uma metodologia para que se possa considerar o trabalho no processo de aprendizagem formal ela ainda é relativamente recente e, no Brasil, praticamente ainda não vem sendo adotada.

Para Raelin (2010), a aprendizagem não é um processo apenas cognitivo ou mental, mas também comportamental. Além disso, ele pode envolver, outros ao invés de ser uma experiência individual. Ele se preocupa com a investigação crítica, requer apoio para facilitar que o aprendiz estruture a sua base de conhecimento. Assim sendo, a WBL pode atuar no nível individual ou no coletivo. Ela leva em consideração dois aspectos: o modo de aprendizagem, que pode ser teórico ou prático, e a forma de aquisição do conhecimento, que pode ser explícita ou tácita (RAELIN, 2011).

Para os estudantes, a WBL é útil na medida em que possibilita que sejam demonstradas, no mundo real, aplicações dos conhecimentos apresentados na sala de aula. Além disso, os estudantes que participam de um projeto de WBL aprendem

sobre o significado do trabalho, a ter responsabilidade, a trabalhar com dedicação, a cumprir prazos e a serem persistentes (CORINE ALFELD et al., 2013).

Além de contribuir para que os estudantes possam integrar conhecimento e experiência, a WBL é um veículo de transmissão, construção e reconstrução de conceitos acadêmicos, que auxilia no processo de transição da escola para estudos mais aprofundados ou para o mundo do trabalho, o que, por sua vez, fomenta a empregabilidade do indivíduo.

Ao ser implementado um programa de WBL por uma escola, alguns fatores devem ser considerados em relação à forma de organização, tais como: 1) deve ser bem estruturado e integrado ao currículo escolar; 2) deve haver oportunidades para o engajamento de estudantes, de maneira que faça sentido para a sua aprendizagem; 3) empregadores que participam devem compartilhar dos objetivos da aprendizagem de docentes e estudantes; 4) os programas devem ter forte ligação com o mercado de trabalho para que a formação reflita a demanda das empresas e se converta em empregos (CORINE ALFELD et al., 2013).

Não se pode converter as experiências de WBL em trabalho barato para empresários ou créditos curriculares para os estudantes sem que haja o verdadeiro compromisso com o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. O verdadeiro objetivo do WBL é criar uma ligação que dê sentido ao que se aprende na escola e o que se aprende no mundo do trabalho. A conexão entre escola e trabalho não se dá de forma automática. É preciso que haja intencionalidade e planejamento pedagógico para que os estudantes façam as conexões entre o currículo escolar e a aprendizagem no local de trabalho.

O desenvolvimento real de um projeto de WBL requer que haja parceria entre a escola e a empresa onde será desenvolvida a prática do estudante. O objetivo central de um programa de WBL deve ser contribuir com a aprendizagem do estudante, integrando teoria e prática. Ao se avaliar a criação de um programa de WBL, a escola precisa considerar se a forma pedagógica como está organizada irá garantir as condições para que os estudantes possam aprender mais tanto em termos acadêmicos quanto técnicos e em relação ao funcionamento do mundo do trabalho. A preparação para o trabalho leva a mudanças na forma de pensar e de agir dos estudantes. Mas, para ser uma experiência positiva, ela deve refletir a

realidade do espaço de trabalho e possibilitar que o estudante de fato obtenha conhecimentos relacionados ao que está aprendendo em seu currículo.

Uma das formas de se difundirem as práticas da educação vinculadas ao trabalho por meio da WBL envolve a elaboração de cursos online que podem apoiar o processo de formação continuada de docentes. Bradley e Oliver (2002) relatam uma experiência de projeto de cursos online para aprendizagem baseada no trabalho e suas questões pedagógicas por meio de uma universidade virtual. O projeto objetivou promover a educação para grupos específicos de aprendizes: empregados de empresas pequenas e médias. Essas empresas enfrentam diversos problemas relacionados à manutenção e desenvolvimento das habilidades dos seus empregados, com orçamento pequenos e pouco tempo para liberar os funcionários para capacitação, bem como para possibilitar a capacitação da equipe fora do local de trabalho.

O Brasil prevê a oferta de ações de WBL, como a aprendizagem profissional e o estágio. Entretanto, o modelo é baseado numa lei que privilegia o caráter assistencialista da aprendizagem profissional, voltada essencialmente para os jovens oriundos de famílias carentes. Além disso, a legislação estabelece cotas de vagas de aprendizagem para empresas em função do número de funcionários que possuem. O formato de obrigatoriedade legal tem um efeito reverso em termos de engajamento do setor empresarial, que, muitas vezes, considera a participação da empresa no programa de aprendizagem profissional apenas com forma de evitar multas da justiça do trabalho.

Da mesma forma, o estágio é uma ação que, para ser efetiva necessita, de uma boa relação e diálogo entre o setor produtivo e as instituições de ensino. Em geral, a ligação entre a empresa e a escola torna-se meramente o estudante, que muitas vezes não tem o devido acompanhamento da escola durante a prática do estágio. Repetidas vezes, o estágio acaba por ensinar ao estudante algo impróprio para quem está tendo as suas primeiras experiências no mundo do trabalho, como o cumprimento de horário de trabalho sem atividades claramente definidas e prazos a serem cumpridos; volume baixo de atividades durante o horário de trabalho, falta de acompanhamento efetivo de um profissional e carência de oportunidades para

aprender a se engajar verdadeiramente, por meio das atividades desenvolvidas diariamente durante o horário estabelecido.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

6.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Visando a alcançar o objetivo de analisar em que medida o ensino médio público brasileiro pode tornar-se vocacional, avaliando-se os limites e possibilidades existentes, faz-se necessário avaliar empiricamente como essa realidade se manifesta em escolas de ensino médio. Tomando por base as determinações e orientações legais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010; BRASIL, 2012a), buscou-se compreender como as abordagens teóricas sobre a questão de pesquisa se relacionam com a realidade, na perspectiva dos gestores escolares, docentes e estudantes do ensino médio.

As contradições existentes na relação entre educação e trabalho se tornam evidentes quando se avaliam os múltiplos sentidos do trabalho. A visão utilitarista ou pragmática é muitas vezes criticada por atribuir ao trabalho um sentido apenas de trabalho produtivo ou assalariado, e à educação, um papel instrumental, focado apenas em atender às demandas imediatas do mundo do trabalho, em detrimento das perspectivas de transformação social e de desenvolvimento pleno da capacidade humana. Desde a década de 1980, diversos autores defendem a necessidade de um ensino médio brasileiro constituído de uma base de formação unitária que contemple a formação humanista, científica, integrada à dimensão da tecnologia, da cultura e do trabalho. Essa seria uma forma de superar a dualidade escolar que leva à divisão social e técnica do trabalho e à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (MACHADO, 2015; FRIGOTTO, 2000; MOURA, 2012; NOSELLA, 2015).

Embora este seja um tema há muito discutido, no Brasil, ainda não se conseguiu estabelecer formas de aproximação e integração da dimensão do trabalho nos currículos do ensino médio não profissionalizante. No campo teórico,

predominam as análises sobre a relação entre educação e trabalho a partir do método dialético, com uma abordagem de caráter estruturalista como forma de explicar as contradições sociais oriundas da relação entre capital e trabalho. Essa abordagem epistemológica foca a análise dos fenômenos envolvidos na relação entre educação e trabalho a partir da dualidade estrutural. Em que pese a relevância dessa abordagem teórica, sua contribuição volta-se, prioritariamente, para a explicação do fenômeno. Mas as proposições voltadas para intervenções na realidade social e educacional parecem apontar sempre para um mesmo caminho: a superação do capitalismo e, por conseguinte, da dualidade estrutural, que leva à divisão da sociedade em classes e promove toda sorte de exploração do homem sobre o homem (FRIGOTTO, 2009).

Sem minimizar os aspectos contraditórios do capitalismo e seu modelo de concentração de riquezas materiais e de exploração do trabalho e da classe trabalhadora, no âmbito educacional, entende-se que é preciso buscar outras abordagens. Uma alternativa é tratar as questões educacionais a partir da realidade vivenciada pelos próprios atores educacionais, por abordagem pragmática, que considere a experiência e a capacidade de se promoverem intervenções. Estas, ainda que não levem a uma ruptura do modelo capitalista, podem contribuir para o desenvolvimento humano e a superação das desigualdades sociais, que são aspectos fundamentais para a melhoria do sistema educacional. A dimensão empírica deste estudo busca elucidar questões relacionadas ao objeto da pesquisa, levando em conta a experiência dos atores educacionais. Para isso, utilizam-se os métodos de pesquisa quantitativo e qualitativo, envolvendo uma abordagem pragmática (DEWEY, 2007).

Por meio de uma abordagem de pesquisa exploratória, busca-se identificar em profundidade a dimensão prática do tema, a partir da visão de quem vivencia na prática o problema que está sendo investigado. A partir dessa avaliação, são feitas inferências sobre possíveis dificuldades a serem enfrentadas pela atual Reforma do ensino médio (BRASIL, 2017b) e como mitigá-las.

A opção por realizar o estudo empírico em escolas do Distrito Federal está associada a alguns fatores práticos. A facilidade de acesso às escolas, por se situarem na mesma Unidade da Federação em que vive o pesquisador, e as

condições relativamente melhores de infraestrutura da educação básica do Distrito Federal em relação à maioria dos demais estados foram fatores preponderantes. Além disso, o Distrito Federal conta com um quadro de docentes, servidores públicos, com formação acadêmica de graduação e/ou pós-graduação em área compatível com os conteúdos que ministram, o que não ocorre na maioria dos estados brasileiros. Por outro lado, o estudo no âmbito do Distrito Federal atende aos propósitos da pesquisa, visto que não se busca, neste momento, fazer inferências estatísticas abrangentes a partir dos dados coletados empiricamente, já que se trata de um estudo exploratório.

6.2 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O desenvolvimento da pesquisa científica tem como ponto de partida a curiosidade humana, que busca utilizar-se de sua capacidade racional e dos conhecimentos acumulados da humanidade ao longo do tempo para encontrar possíveis respostas para as questões que se propõe a responder. Essencialmente, são utilizadas três formas básicas de raciocínio: o indutivo, o dedutivo e a combinação entre ambos. Embora nenhuma das formas seja perfeita, as descobertas científicas transformaram e continuam transformando os modos de viver da humanidade.

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), dentre as características da pesquisa científica, algumas merecem destaque, tais como: 1) trata-se de uma ação sistemática e controlada, baseando seu desenvolvimento no modelo de raciocínio indutivo e/ou dedutivo; 2) compreende uma etapa empírica, ou seja, requer experimentação e verificação de fatos e situações na realidade para sua validação; 3) estabelece que seus procedimentos e resultados sejam apresentados ao público e colocados à prova, avaliados e criticados por especialistas no tema pesquisado, possibilitando que resultados incorretos sejam descartados. A pesquisa é uma combinação de experiência e raciocínio e deve se basear em abordagens bem-sucedidas para que possa conduzir a descobertas relevantes.

A pesquisa em educação utiliza várias características das ciências sociais, o que inclui as visões tradicional e interpretativa. A primeira aborda a pesquisa social e seus elementos (indivíduos e sociedade), com o objetivo de descrever e explicar o

comportamento de forma similar ao que ocorre nas pesquisas relacionadas às ciências da natureza, identificando, sempre que possível, padrões e leis universais. A segunda questiona a visão tradicional no que tange ao tratamento dos indivíduos de forma equivalente aos elementos da natureza, dada a capacidade de agir com intencionalidade, algo que não ocorre na maioria dos fenômenos naturais, pelo que se sabe até então.

Uma outra diferença relevante entre a visão tradicional e a visão interpretativa de pesquisa diz respeito ao pressuposto quanto à relação dos seres humanos com a natureza. Nas ciências sociais, o ser humano é ao mesmo tempo sujeito e objeto de estudo. Isso possibilita, por um lado, uma compreensão de que ele responde mecânica e deterministicamente ao seu ambiente, sendo, portanto, produto do ambiente e, por outro lado, que ele tem livre-arbítrio para agir com criatividade, tomar suas próprias decisões e, assim, produzir o seu próprio ambiente (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

As diferentes perspectivas em relação às ciências sociais e à educação influenciam diretamente nas abordagens metodológicas do pesquisador. A visão objetiva, determinística, também chamada positivista, trata o mundo social da mesma forma como se tratam os fenômenos do mundo natural, entendido como rígido e externo ao indivíduo. A pesquisa, nessa perspectiva, adota metodologias que envolvem experimentos e busca de relações quantitativas entre variáveis, visando à descoberta de leis gerais. Já a visão interpretativa, mais subjetiva, também chamada antipositivista, trata o mundo social de uma forma mais maleável, moldada pela ação humana e pela experiência subjetiva. Busca-se compreender como o indivíduo cria, modifica e interpreta o seu próprio mundo. Nessa visão, a pesquisa adota metodologias qualitativas e quantitativas, buscando interpretar casos particulares, e não leis gerais ou universais.

As questões de pesquisa utilizando a abordagem objetiva ou subjetiva estão diretamente relacionadas a questões epistemológicas, associada à forma como o pesquisador interpreta as questões relativas ao conhecimento na busca da verdade científica. Assim sendo, as decisões tomadas pelo pesquisador decorrem do seu próprio paradigma em relação às duas abordagens.

Ainda segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), a abordagem científica que adota a visão positivista envolve os seguintes princípios: determinismo, empirismo, parcimônia e generalidade. O determinismo estabelece a existência de uma relação de causa e efeito entre os eventos. Assim, a ocorrência de um evento torna-se condição suficiente para determinar a ocorrência do evento seguinte, estabelecendo uma ligação causal. Isso permite que um evento torne-se explicável em função dos seus antecedentes. Além da ligação causal, pode haver também regularidade ou padrão na forma como os eventos ocorrem, sejam eles naturais ou não. Nesse paradigma científico, o principal objetivo do cientista é formular leis que esclareçam os acontecimentos da realidade, possibilitando que tenha uma base firme para se fazer previsão e controle do evento.

O empirismo, ou meio pelo qual se pode verificar algo via observação da realidade, considera que certos tipos de conhecimentos, para serem confiáveis, precisam derivar da experiência. Assim, para ser científica, uma teoria ou hipótese depende das evidências empíricas que a suportam.

A parcimônia busca fazer com que um fenômeno científico seja explicado da forma mais simples possível. Deve-se focar o que é essencial para se compreender um fenômeno científico, evitando torná-lo complexo desnecessariamente.

A generalização está associada às diferenças entre os casos particulares e concretos e os casos gerais e abstratos. Essa diferença levou a duas formas de se buscar a verdade científica: o raciocínio indutivo, ou empírico, e o raciocínio dedutivo, ou racional. O raciocínio indutivo inicia-se pela observação de casos particulares, que levam o cientista a elaborar hipóteses que busquem generalizar suas descobertas, como uma forma de explicação para o fenômeno. Para lidar com fenômenos que envolvem seres humanos, a generalização torna-se um desafio ainda maior do que com os fenômenos naturais, inanimados. O raciocínio dedutivo tem o sentido inverso: partindo de uma hipótese geral, busca encontrar situações específicas que corroboram as hipóteses.

Cabe destacar que há outras abordagens para a pesquisa em educação, mas, em termos gerais, elas buscam compreender problemas de pesquisa, seja com vistas a projetar os resultados para outros indivíduos, seja limitando os achados da pesquisa aos membros que dela participam.

6.3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O itinerário metodológico adotado neste trabalho baseou-se na abordagem proposta por Cohen, Manion e Morrison (2007) para pesquisas em educação. Em seguida, serão apresentadas questões relacionadas ao planejamento e execução da pesquisa empírica, tanto a abordagem qualitativa com gestores e docentes, quanto a pesquisa quantitativa com estudantes.

6.3.1 Questões Abordadas nos Instrumentos de Pesquisa

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foram estabelecidas algumas questões norteadoras para o desenvolvimento do estudo empírico, conforme descrito a seguir:

a) Qual a concepção de ensino médio dos gestores e docentes das escolas entrevistadas e como ela se relaciona com a dimensão do trabalho?

b) Como se dá a articulação entre o ensino médio e o trabalho na perspectiva dos gestores e docentes entrevistados?

c) Como se dá a articulação entre o ensino médio e a preparação para o acesso ao ensino superior, na perspectiva dos gestores e docentes entrevistados?

d) Como são utilizados indicadores educacionais para o acompanhamento dos estudantes matriculados, evadidos e egressos? E de que forma eles retroalimentam o processo educacional?

e) Há experiências internas à escola que ofereçam oportunidades para os estudantes desenvolverem competências e habilidades objetivando a preparação para o trabalho?

f) Há experiências externas de articulação das escolas com organizações sociais ou com o setor produtivo que ofereçam oportunidades para os estudantes desenvolverem competências e habilidades objetivando a preparação para o trabalho?

g) Como se dá o processo de formação continuada de docentes, em especial voltado para o uso das tecnologias educacionais como apoio pedagógico?

6.3.2 Categorias de Análise

Visando a alcançar o objetivo da pesquisa, buscou-se estabelecer previamente algumas categorias de análise que pudessem orientar o estudo, possibilitando uma definição de escola e prioridade em relação ao tema. A delimitação tinha o intuito também de viabilizar a coleta e análise de dados para que se pudesse chegar ao propósito estabelecido para a questão de pesquisa. Nesse intuito, a pesquisa qualitativa foi organizada por meio de quatro categorias de análise, que foram estruturadas por meio de perguntas que compuseram um roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE A).

As categorias estabelecidas foram: 1) valor do trabalho; 2) valor do ensino superior; 3) indicador educacional; 4) processo de trabalho da escola. O valor do trabalho corresponde ao direcionamento do currículo do ensino médio visando à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. O valor do ensino superior está associado a fatores explícitos e implícitos que levam a escola a direcionar seu currículo com vistas aos exames de acesso ao ensino superior. Segundo Bardin (1977), um critério de qualidade em relação às categorias é que elas sejam mutuamente exclusivas. Assim, pode-se argumentar que as categorias 1 e 2 não atendem a essa orientação. Isso seria verdadeiro caso o ensino médio tivesse uma base única, que preparasse um estudante para a perspectiva humanista científica e ao mesmo tempo de trabalho. Como esta não é a realidade, optou-se por mantê-las em função do propósito do estudo e da relevância em termos de comparabilidade.

A categoria indicador educacional está voltada para o acompanhamento de dados e informações próprias dos estudantes, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do processo pedagógico da escola. Sabe-se que as escolas de ensino médio preenchem anualmente o censo educacional e que seus alunos participam periodicamente de avaliações de aprendizagem em larga escala, que geram devolutivas dos resultados às escolas. No entanto, muitas delas não se

beneficiam de tais estatísticas para aperfeiçoar o seu processo de ensino-aprendizagem. Idealmente, as escolas devem passar a produzir os seus próprios indicadores, para melhor conhecer as expectativas e necessidades dos estudantes, bem como as razões que levam à evasão e à retenção, assim como o que ocorre com os egressos, para poder criar ações de intervenção.

Na falta de indicadores próprios, as escolas se utilizam de indicadores nacionais como o Ideb e o Enem, o que, muitas vezes leva à distorção do propósito do ensino médio, fazendo com que a formação de base científica e humanista se mantenha apenas conteudista e pautada pelos exames, cujos indicadores, especialmente no caso do Enem, se tornem os fins do ensino médio.

A última categoria se propõe a analisar se a escola se enxerga enquanto um processo de trabalho. Tradicionalmente, o trabalho não é um tema abordado como deveria nos currículos de ensino médio. Isso se revela também pela falta de diálogo com o mundo exterior à escola, com instituições com ou sem fins lucrativos. Diante dessa realidade, parte-se do pressuposto de que a escola é um espaço de trabalho e, portanto, pode contribuir no processo de orientação para o trabalho dos seus estudantes.

Busca-se compreender em que medida é possível haver a preparação para o trabalho por meio de práticas dos estudantes em espaços da própria escola, seja na área pedagógica, seja na administrativa. De que forma, tais ações podem contribuir para o desenvolvimento dos estudantes em termos de relacionamento humano, planejamento, utilização de tecnologias de informação ou sistemas informatizados etc.? O que leva as escolas a atuar ativa ou passivamente em relação à oferta de estágios para os estudantes? Como tais ações são compreendidas em termos de benefícios para os estudantes e para a própria escola? Ao se considerar a escola como uma instituição que realiza um processo de trabalho, ela também se torna um ambiente propício para que os conhecimentos desenvolvidos no currículo possam ser aplicados na realidade.

Essas questões, ao serem respondidas, podem contribuir para que se compreendam os limites e possibilidades para uma concepção do trabalho como princípio educativo nas escolas, bem como para uma melhor integração entre a teoria da sala de aula e sua aplicação prática no próprio ambiente da escola.

Algumas situações poderiam contribuir com a prática, por meio da redação de ofícios e outros documentos; procedimentos de gestão e arquivamento de documentos; elaboração de tabelas, planilhas e gráficos de controle de compra e de requisição de materiais em estoque; e ações de monitoria e reforço de conteúdo entre estudantes, com supervisão de docentes. Esses são apenas alguns exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas no âmbito da escola, quando esta é entendida como um espaço de trabalho.

Cada uma das quatro categorias estabelecidas busca inferir quanto aos limites e possibilidades para o desenvolvimento da preparação para o trabalho no ensino médio em escolas públicas não profissionalizantes no Distrito Federal. A etapa seguinte envolveu a elaboração de questões que deveriam ser abordadas junto aos entrevistados de forma a compor um roteiro para a entrevista semiestruturada. O Apêndice A apresenta a proposição das perguntas associadas a cada uma das categorias.

A condução das entrevistas com docentes e gestores envolveu duas etapas. Na primeira, o entrevistado fazia a sua reflexão sem se restringir à realidade vivenciada em sua escola. Já na segunda, as questões eram estritamente relacionadas à experiência do entrevistado no âmbito de sua escola. Durante as entrevistas, observou-se que a maior parte dos entrevistados identifica possibilidades para que o ensino médio se torne mais vocacional, mas, até então, os currículos das escolas entrevistadas não desenvolvem praticamente nenhuma atividade que tenha como objetivo a preparação dos alunos para o trabalho. Para cumprir o objetivo da pesquisa, foi elaborado um conjunto amplo de questões norteadoras, levando as entrevistas a terem duração variada, ficando na faixa de 35 minutos a uma hora de duração.

O roteiro apresentado no Apêndice A contempla, ainda, a presença de duas perguntas norteadoras (questões 19 e 20) não associadas às categorias de análise, mas que tinham relação direta com o tema da pesquisa. Elas foram adicionadas como “caronas” no roteiro principal, aproveitando o momento da entrevista para se coletar mais alguns dados relevantes. Tais temas possibilitaram ao entrevistador conhecer um pouco mais sobre as impressões dos entrevistados quanto à Reforma do ensino médio e identificar as impressões quanto a uma possível articulação entre

o ensino médio e o ensino técnico, a partir de uma reestruturação curricular do ensino técnico.

6.3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

A pesquisa de campo envolveu abordagens qualitativas e quantitativas. A abordagem qualitativa se deu por meio de entrevista semiestruturada com onze gestores e docentes de quatro escolas de ensino médio. Já a abordagem quantitativa foi realizada por meio de questionário padronizado a serem respondidos, em cada escola, por duas turmas de estudantes das últimas séries do ensino médio.

As entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas conforme o roteiro com as perguntas orientadoras (APÊNDICE A), sendo todas as entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas.

Quanto à pesquisa quantitativa, foi elaborado um questionário visando a coletar informações relacionadas ao perfil dos estudantes e sua opinião sobre questões relacionadas às categorias do estudo (APÊNDICE B).

6.3.4 Questões Éticas

Com relação à dimensão ética, a abordagem qualitativa e quantitativa envolveram procedimentos distintos. A pesquisa qualitativa realizada com gestores e docentes foi precedida de um convite para participação, esclarecendo-se o seu objetivo. Também foi utilizado um formulário-padrão de confidencialidade de pesquisa (APÊNDICE D), assinados pelo entrevistador e pelo entrevistado, estando o entrevistado livre para aceitar ou não participar e tendo a liberdade para interromper a entrevista a qualquer tempo. Nos termos do formulário de confidencialidade, ficam preservadas as informações pessoais do entrevistado, de forma a garantir o sigilo quanto a sua identificação no contexto da pesquisa. Também foi solicitada a cada entrevistado a permissão para que fosse gravada a entrevista, para posterior transcrição e análise das informações.

A pesquisa com estudantes foi realizada por meio do preenchimento de questionários anônimos, contendo apenas a identificação da turma, para efeito de controle. O convite para a participação na pesquisa foi realizado por meio da interrupção de uma aula em curso, mediante planejamento prévio com o professor que estivesse ministrando aula no horário agendado. A execução da pesquisa junto aos estudantes se deu também com a presença do professor da turma. Inicialmente, apresentava-se o propósito da pesquisa e fazia-se o convite para participação dos estudantes. Esclarecia-se aos alunos se tratar de um projeto de pesquisa de doutorado, sendo eles convidados, com direito a declinar, caso assim desejassem.

Cabe destacar o apoio da Secretaria de Educação do Distrito Federal para que a pesquisa pudesse ser realizada, já que ela é responsável pela gestão das escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. Antes de se buscar o agendamento com qualquer escola diretamente, este pesquisador solicitou uma agenda com a diretoria de ensino médio da Secretaria de Educação do DF. Durante o encontro na Secretaria, foram apresentados os objetivos do estudo, como seriam as abordagens de campo e os atores que eram alvo da pesquisa.

Compreendido o tema da pesquisa, houve o apoio da Secretaria, que atuou, inclusive, como facilitadora no processo de indicação de escolas, fornecendo dados de contato e equipe gestora. Esse fator contribuiu para maior celeridade no processo de seleção e realização das entrevistas junto aos gestores escolares.

Assim como nas demais etapas deste projeto, a pesquisa de campo seguiu os procedimentos relativos à conduta ética, tanto em relação às questões institucionais quanto às que envolviam os entrevistados.

6.3.5 Amostragem

A pesquisa de campo envolveu os seguintes elementos passíveis de serem selecionados por meio de amostragem: escola de ensino médio, gestor, docente, turma e estudante.

6.3.5.1 Definição das escolas

A definição da quantidade de escolas foi arbitrária, estando associada ao número de participantes da pesquisa qualitativa e quantitativa. Buscava-se alcançar no mínimo dez gestores e docentes e 200 estudantes, sendo ao menos cinquenta em cada escola. Para isso, seriam necessárias entrevistas e aplicação de questionários em pelo menos quatro escolas de ensino médio. Assim, elas funcionaram como pontos de agrupamento de gestores e docentes e de estudantes.

Em função do objetivo da pesquisa, não se utilizaram critérios estatísticos para a seleção das escolas que participariam do estudo. O que se buscava era aprofundar o entendimento da realidade das escolas estudadas em relação às categorias a serem analisadas.

Nesse sentido, alguns cuidados foram tomados para que as escolas selecionadas expressassem algumas características relevantes da rede de ensino médio do DF. Assim, para além da aceitação de participação da escola por parte do seu gestor, as escolas selecionadas deveriam atender aos critérios apresentados na Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 – Critérios para seleção das escolas

Critério	Descrição
1) Dispersão	Apenas uma escola por região administrativas do DF
2) Tipo de Escola	Apenas escolas que ofertam ensino médio regular
3) Turno	Uma das escolas selecionadas deveria ofertar ensino médio noturno, enquanto as demais deveriam ter oferta no turno diurno.
4) Participação no ProEMI	Ao menos uma escola selecionada deveria participar do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)
5) Curso Técnico	Nenhuma das escolas deveria oferecer cursos técnicos articulados ao ensino médio

Tomando-se por base os critérios apresentados na Tabela 2, foram selecionadas as escolas, conforme apresentado na Tabela 3:

Tabela 3 - Perfil das escolas selecionadas

Escolas Selecionadas	1) Região Administrat.	2) Ensino Médio Regular?	Turno	ProEMI	Curso Técnico
Escola A	Ceilândia	Sim	Diurno	Não	Não
Escola B	Gama	Sim	Diurno	Não	Não
Escola C	Taguatinga	Sim	Diurno	Sim	Não
Escola D	Samambaia	Sim	Noturno	Não	Não

6.3.5.2 Definição de Gestores e Docentes

Para os objetivos da pesquisa, buscou-se identificar um membro da equipe de direção da escola (diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico). Em cada escola selecionada houve a participação de um gestor na entrevista qualitativa. A seleção de qual membro da equipe de gestão iria participar levou em consideração a disponibilidade deles. Entre os quatro membros entrevistados, um atuava na função de diretor(a), um na função de vice-diretor(a) e dois na função de coordenador(a) pedagógico(a).

Em cada escola, além do gestor, buscou-se entrevistar um ou dois docentes, o que possibilitou um total de sete docentes entrevistados. A seleção dos docentes foi realizada majoritariamente via convite direto do pesquisador, nas ocasiões de visitas à escola para a realização da pesquisa. Em duas ocasiões, pela dificuldade em conseguir docentes disponíveis para participar da pesquisa, a seleção deles se deu por indicação da direção da escola.

6.3.5.3 Definição de turmas e estudantes

A definição das turmas e estudantes foi necessária para o desenvolvimento da etapa quantitativa da pesquisa. Para essa definição, buscou-se selecionar duas turmas do último ano do ensino médio nas escolas entrevistadas e, nessas turmas, envolver a participação do maior número possível de estudantes para que respondessem ao questionário de pesquisa. Esse objetivo foi alcançado em três das quatro escolas. Na escola em que a entrevista se deu com turmas do turno noturno, as duas turmas existentes tinham um número reduzido de alunos presentes. Foi, então, necessário complementar a amostra acrescentando-se mais uma turma, formada por estudantes da segunda série do noturno, o que não comprometeu o objetivo da pesquisa.

Por meio da participação dos estudantes via autopreenchimento dos questionários, chegou-se ao número de 234 entrevistas válidas, tendo cada escola participado com 55 e 60 questionários respondidos. Tendo em vista o número de estudantes entrevistados e a aleatoriedade na seleção das turmas, no que tange à

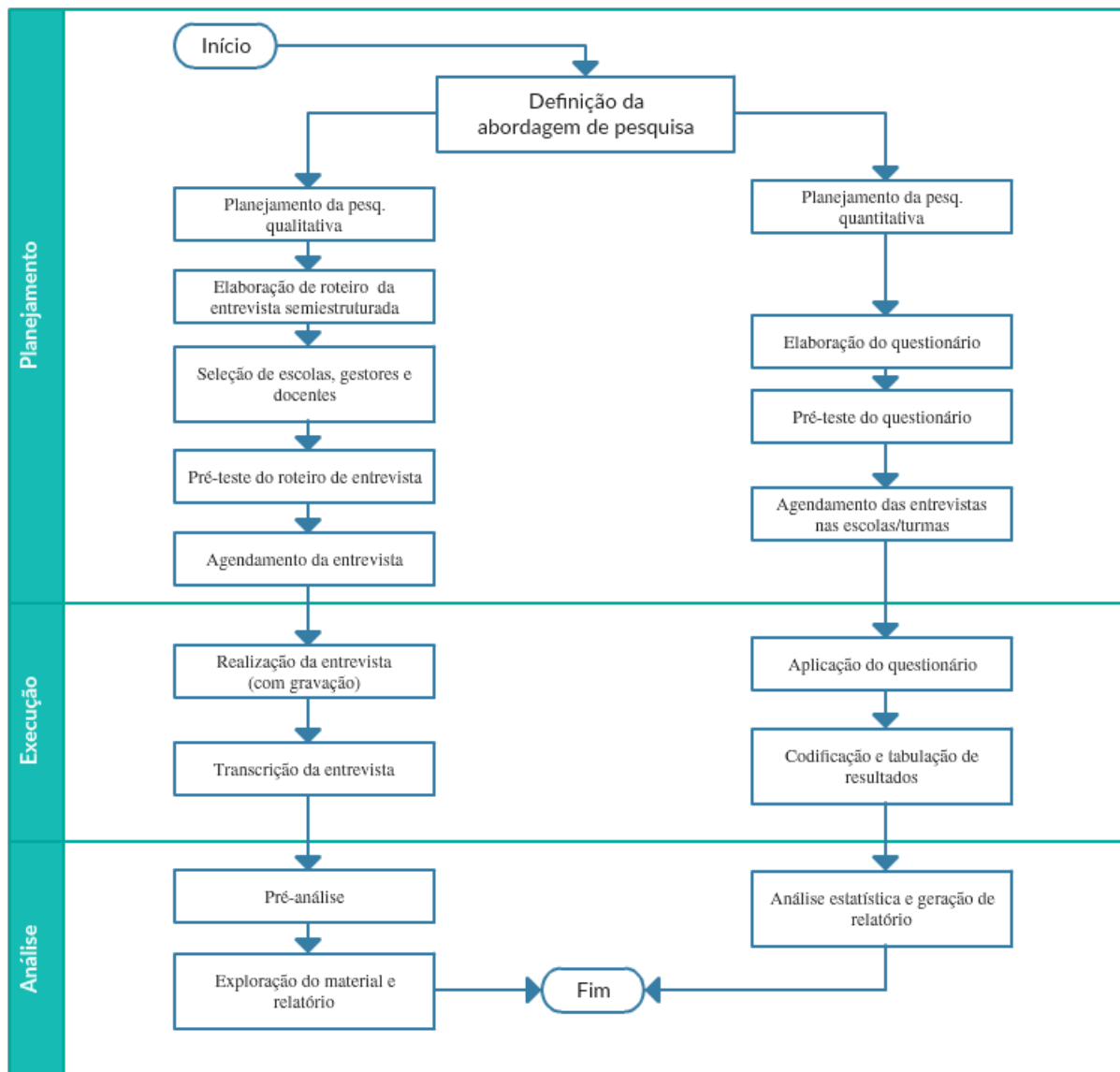
pesquisa quantitativa, tem-se uma amostragem representativa da população de estudantes das escolas entrevistadas, ainda que não seja possível extrapolar para o universo dos estudantes do ensino médio do DF, já que isso não foi um requisito quando da seleção das escolas a serem entrevistadas.

6.3.6 Execução da Pesquisa

A Figura 2 apresenta resumidamente o fluxo das atividades realizadas no processo da pesquisa envolvendo três macroetapas: planejamento, execução e análise. Para a realização do processo de pesquisa empírica, utilizou-se a abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa.

A pesquisa qualitativa teve o propósito de coletar dados sobre o objeto pesquisado. Para isso, adotou-se a entrevista semiestruturada, definindo-se previamente um roteiro com algumas perguntas de interesse do estudo, que foram utilizadas para norteá-lo. Já a pesquisa quantitativa, da mesma forma, teve por objetivo coletar dados relacionados ao objeto de estudo, por meio da identificação do perfil socioeconômico dos estudantes e da avaliação dos estudantes quanto aos seus hábitos de estudo, e visão em relação à dimensão do trabalho em suas vidas, durante o ensino médio, e principalmente após a conclusão do curso. A seguir serão apresentadas as abordagens de pesquisa:

Figura 2 - Fluxo de atividades realizadas no processo de pesquisa



A fase de execução da pesquisa qualitativa se iniciou com o planejamento envolvendo a criação do roteiro da entrevista, perguntas orientadoras e posterior agendamento.

A condução do roteiro com cada entrevistado foi precedida de análise de diversos documentos sobre ensino médio no Distrito Federal e também da legislação brasileira pertinente. Dentre os principais documentos analisados, destacam-se:

LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a), documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b), Pacto Nacional pelo Ensino Médio (BRASIL, 2013b) e documentos da Secretaria de Educação do Distrito Federal sobre o ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2013), entre outros.

A entrevista foi iniciada com uma apresentação do pesquisador sobre o seu objeto e problema de pesquisa e fornecimento de orientações básicas para o seu desenvolvimento, incluindo a solicitação de gravação de áudio para posterior transcrição e análise juntamente com outras entrevistas realizadas.

Em seguida, o pesquisador fazia uso das perguntas norteadoras (APÊNDICE A) para manter a sequência de reflexão do entrevistado. A dinâmica da pesquisa possibilitava ao entrevistador identificar pontos que mereciam maior aprofundamento, levando-o a fazer algumas provocações. Todas as entrevistas tiveram seu áudio gravado, mediante autorização prévia.

A etapa seguinte de execução foi a realização das transcrições das entrevistas. Foram utilizadas, para isso, ferramentas de software específicas para essa finalidade. O índice de transcrição automática foi bastante razoável, especialmente quando captura a fala de um único interlocutor por vez. A principal limitação da ferramenta foi nos períodos de interação entre entrevistador e entrevistado, em função da alteração do padrão de voz. Tendo em vista que as entrevistas semiestruturadas tiveram duração entre 40 e 60 minutos, o processo de transcrição foi realizado de forma híbrida, envolvendo tanto transcrição automática quanto manual.

A segunda parte da execução do pesquisa empírica envolveu estudantes do ensino médio. Optou-se pela realização de pesquisa quantitativa realizada por meio de questionários padronizados (APÊNDICE B) a serem respondidos pelos próprios estudantes. A aplicação dos questionários era previamente agendada com o professor, que cedia parte da sua aula para o preenchimento dos questionários pelos estudantes. Esse procedimento possibilitou um preenchimento médio de 30 questionários por turma. O questionário foi constituído de 67 perguntas, demandando entre 15 e 25 minutos para o seu completo preenchimento.

Nove turmas de quatro escolas de ensino médio participaram do preenchimento do questionários. Isso se deu mediante agendamento prévio com a direção da escola e com o professor da disciplina. Em todas as turmas participantes do estudo, a aplicação do questionário ocorreu no início da aula. O processo de aplicação do questionário envolveu as seguintes etapas em cada uma das turmas: 1) explicação sobre o propósito da atividade e a forma de preenchimento do questionário; 2) convite para participação na pesquisa; 3) distribuição dos questionários aos estudantes que aceitavam participar (apenas três estudantes se recusaram a participar da pesquisa); 4) leitura e preenchimento das respostas pelo estudante; 5) coleta dos questionários preenchidos. Os estudantes que estavam em sala de aula e aceitaram participar da pesquisa preencheram o questionário de forma individual e anônima.

Após uma apresentação sobre o procedimento de pesquisa, os estudantes eram convidados a participar dela. Os que concordavam em participar recebiam um questionário e deveriam responder integralmente, sem se identificar. Para motivar os estudantes a responder com dados fidedignos a totalidade das questões, cada um deles, ao iniciar a resposta do questionário, recebia um chocolate (bombom). Isso, além de servir para descontrair os estudantes, levou a um baixo número de questionários que não foram respondidos até o final. A abordagem na sala de aula, com o consentimento e apoio do professor, foi um fator fundamental para o alto índice de participação dos estudantes, principalmente em função do número de questões que constituíram o questionário.

Nos capítulos seguintes, serão apresentados os resultados da abordagem qualitativa com os gestores e docentes e da abordagem quantitativa com os estudantes do ensino médio.

7 PESQUISA QUALITATIVA

7.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa foi um dos instrumentos adotados para coletar dados sobre o objeto da pesquisa e foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes. Foram entrevistados onze gestores escolares e docentes em quatro escolas públicas de ensino médio não profissionalizante, previamente selecionadas, para compor parte do estudo empírico. Nessa etapa, buscou-se compreender a visão dos entrevistados sobre o objeto de pesquisa a partir das experiências vivenciadas em escolas de ensino médio.

A pesquisa evidenciou diversos aspectos apresentados na literatura, como, por exemplo, o modelo conteudista nos currículos e a carência de experiências das escolas em relação à abordagem do tema trabalho. Os entrevistados são unânimes em afirmar que há necessidade de se preparar melhor os estudantes para a vida e para o trabalho durante o ensino médio, mas o foco desse nível de ensino nas escolas entrevistadas é a preparação para os exames de acesso ao ensino superior. Para a maioria dos entrevistados, o estudante do ensino médio deve ser preparado para o ingresso no mundo do trabalho. Para isso, o ensino técnico é apontado por, praticamente, todos os entrevistados como caminho. Embora a maioria concorde que a preparação para o trabalho seja uma das atribuições do ensino médio, esse tema não é priorizado pela escola e não há experiências nesse sentido sendo realizadas nas escolas entrevistadas.

Ao se atribuir a preparação para o trabalho à formação técnica e profissional, reconhece-se que, embora seja uma necessidade dos estudantes, ela, até então, não está sendo priorizada nas escolas entrevistadas. De certa forma, isso evidencia os limites das definições de regras e orientações legais, como, por exemplo, as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio (BRASIL, 2011b). A legislação muitas vezes se concentra em definir o que deve ser feito, mas não é complementada por instrumentos que desdobrem o que está prescrito em formas práticas de implementação. Em muitos casos, as definições legais não são acompanhadas das garantias de que sejam providas condições adequadas a quem tem a efetiva responsabilidade de cumpri-las. Nesse sentido, os entrevistados atribuem à Secretaria de Educação o papel de liderar as ações de mudanças no

ensino médio, sem prejuízo do diálogo com as escolas e os educadores e do princípio democrático na condução do processo.

Durante as entrevistas, inicialmente, os entrevistados foram estimulados a refletir sobre a identidade do ensino médio, visando a despertar um posicionamento crítico ao modelo atual e seus desafios. A partir de então, os docentes passaram a se manifestar, espontaneamente, de forma crítica e autocrítica sobre as suas experiências em relação à organização e desenvolvimento do ensino médio, considerando as necessidades do seu público. Procurou-se preservar a opinião do entrevistado, partindo-se da sua experiência e deixando-se as questões próprias da sua escola para um segundo momento da entrevista. Tal divisão possibilitou maior riqueza na coleta de dados, já que o entrevistado não precisou restringir suas reflexões às práticas da sua escola.

A pesquisa qualitativa envolveu a participação de quatro gestores e sete docentes. Para preservar a identidade dos entrevistados, criou-se uma codificação que atribui a letra “G” e um número sequencial para identificar os gestores, e a letra “D” e um número sequencial para identificar os docentes. A Tabela 4 relaciona os gestores e docentes às escolas em que foram entrevistados.

Tabela 4 – Gestores e docentes entrevistados por escola

Escola	Gestores e Docentes entrevistados
Escola A	G1, D1, D2
Escola B	G2, D3, D4
Escola C	G3, D5, D6
Escola D	G4, D7

A seguir, serão apresentados os principais resultados da pesquisa qualitativa, tomando-se por base as reflexões e opiniões dos gestores entrevistados. Alguns trechos das falas dos entrevistados são apresentados, com o objetivo de evidenciar suas opiniões e percepções quanto aos temas abordados.

7.1.1 Identidade, Possibilidades e Limites do Ensino Médio em Relação à Preparação para o Trabalho (Gestores)

Para todos os gestores entrevistados, o ensino médio no Distrito Federal tem como foco principal a preparação para os exames de acesso ao ensino superior, especialmente Enem e PAS. Eles afirmam haver uma excessiva valorização da formação acadêmica devido a fatores culturais da educação que interferem, também, nas expectativas das famílias. Isso é intensificado por meio de um currículo cujos conteúdos são pautados nas avaliações de acesso ao ensino superior. Todos se manifestam críticos a este modelo, mas não enxergam alternativas. Justificam que o sistema educacional induz as escolas a agirem tendo a preparação dos estudantes para que obtenham os melhores resultados possíveis nas avaliações de acesso à universidade.

Os gestores reconhecem que esse modelo não é adequado para a realidade de muitos estudantes, já que apenas a minoria seguirá para o nível superior no curto prazo. Ainda assim, sentem-se pressionados a manter o modelo de preparação para o ensino superior, pelas famílias, docentes, Secretaria de Educação e, também, pelos indicadores de acesso ao ensino superior, como, por exemplo, a média de pontos dos estudantes da escola que participam da avaliação do Enem, a qual funciona, de certa forma, com indicador da qualidade de ensino.

Eles destacam o fator cultural como responsável pela crença de que o sucesso do estudante do ensino médio é o ingresso no ensino superior. Como esse fator é corroborado pelo sistema educacional que, explícita ou implicitamente, induz a esse modelo, as escolas ajustam seus currículos para atender a esse objetivo. Além disso, as possibilidades criadas pelo sistema de cotas de vagas em universidades públicas ampliam as chances de os estudantes das escolas públicas ingressarem no ensino superior, estimulando as escolas a alcançar o maior número possível de estudantes aprovados. Para alguns gestores, a quantidade de estudantes que logram êxito no acesso ao ensino superior e a média das notas obtidas pelos estudantes se transformaram em indicadores de qualidade da escola e passaram a ser usadas como estratégia de marketing para promover o prestígio da escola, similar ao que ocorre com as escolas privadas.

A seguir, são apresentados trechos das falas dos entrevistados sobre esse tema:

Nós temos uma concepção do ensino médio muito academicista.(G1)

O foco hoje é basicamente preparação para as provas do Enem. [...] o aluno sai do ensino médio, a meu ver, com uma preparação muito restrita. (G3)

Não sei ver a questão de profissionalizar como uma questão para o ensino médio. A visão é continuidade da vida acadêmica. (G2)

Quando você vai para a LDB tem que inserir a formação do trabalho, é a principal função, mas eu não vejo. (G3)

... então eu vejo essa crise: nós não estamos preparando nem para a questão acadêmica e nem para o ensino técnico. (G1)

Eu vejo hoje uma preocupação na formação desse jovem para o mercado trabalho. Há uma preocupação geral do governo, dos professores, dos pais. Essa preocupação aumentou. (G4)

Com relação à identidade e às possibilidades e limites da preparação para o trabalho no ensino médio, as falas dos entrevistados evidenciam que a preparação para o trabalho não está presente nas escolas de ensino médio, sendo até mesmo ignorada nos currículos escolares, focados exclusivamente nas avaliações de acesso ao ensino superior. A maioria dos gestores compreende a preparação para o trabalho como sinônimo de profissionalização e, portanto, atribuição de escolas de formação técnica e profissional. Propõem que sejam criadas mais escolas e cursos técnicos para assumir a formação profissional dos estudantes do ensino médio, enquanto à escola de ensino médio caberia, exclusivamente, a formação acadêmica. Fica evidente a reprodução do sentido dual da escola, sustentando que deve haver uma outra escola responsável pela preparação para o trabalho e a profissionalização.

Pode-se se supor que a busca pelo sucesso dos estudantes no ingresso no ensino superior é, também, uma forma de promoção da imagem de escola, de qualidade, o que lhe confere maior prestígio. Não se identificam ações voltadas para o ingresso no mundo do trabalho, por exemplo, para os estudantes que não priorizam o ingresso no ensino superior. Pelo que se observa, até então a preparação para o trabalho no ensino médio não é um indicador de qualidade das escolas.

Recentemente, o Inep informou que, a partir deste ano, 2017, não divulgará publicamente a lista de escolas com as respectivas média de pontuação em cada área avaliada. Tal informação é útil apenas para o processo de análise e aperfeiçoamento da escola, mas a publicidade com caráter de ranking unificado de

escolas cria uma forma artificial de comparação entre as escolas, sem gerar nenhum benefício concreto.

Os gestores compreendem que os estudantes precisam de formação que os prepare para o mundo do trabalho, mas veem limites para que o ensino médio possa desenvolver esse tema da preparação para o trabalho e seus currículos, ou mesmo questionam se essa seria, de fato, uma atribuição do ensino médio. Eles percebem maior atenção da sociedade com o tema da preparação para o trabalho. A formação técnica e profissional surge como caminho para tratar a questão. Para isso, defendem ser preciso aumentar a oferta de ensino técnico no Distrito Federal.

Os gestores entrevistados reproduzem o paradigma da dualidade escolar, sugerindo a divisão entre escola de formação geral, científica e humanista, voltada para o acesso ao ensino superior, e a escola técnica profissionalizante, que trate as questões do mundo do trabalho. O trabalho não é visto como princípio educativo, capaz de se integrar ao ensino científico e tecnológico e promover a relação entre teoria e prática nos currículos do ensino médio. Não se trata de uma visão isolada dos gestores, mas algo que está presente na cultura do país e é reproduzido no sistema educacional.

7.1.2 Identidade, Possibilidades e Limites do Ensino Médio em Relação à Preparação (Docentes)

Praticamente todos os docentes entrevistados reforçam a visão dos gestores. Eles questionam a identidade do ensino médio e reconhecem a complexidade da sua dupla função de preparar para o ensino superior e para o mundo do trabalho. Para os docentes entrevistados, o foco atual do ensino médio é a preparação para o ingresso no ensino superior, embora alguns destaquem os problemas de qualidade do ensino como um fator que dificulta o êxito nesse sentido. Da mesma forma que os gestores, eles analisam a dimensão do trabalho pela ótica da dualidade escolar, e a maioria dos entrevistados atribui ao ensino técnico e profissional a responsabilidade pela preparação para o trabalho.

Os docentes reconhecem que a realidade atual do ensino médio é inadequada para a necessidade dos estudantes, por isso eles procuram destacar os bons resultados dos estudantes que ingressam no ensino superior, particularmente

na UnB. Tal estratégia ajuda a manter a autoestima e o sentimento de que a escola está fazendo um trabalho de qualidade. Quanto aos estudantes que não ingressam no ensino superior, são relatados alguns casos de egressos que trabalham em atividades que não demandam formação de nível médio. Uma parte dos docentes justifica que a rotina da escola voltada para a preparação para os exames de acesso ao ensino superior consome todo o tempo e que a preparação para o trabalho não é tratada diretamente na escola.

A seguir, são apresentados alguns trechos das falas dos entrevistados sobre esse tema:

O ensino médio está sem identidade. Não forma nem pra vida nem para o vestibular nem para o mercado de trabalho. (D1)

... [o ensino médio] tem que atender todo tipo de público. Seja para o aluno que queira dar prosseguimento dos estudos superiores, seja para os alunos que queiram mais a formação técnica e depois pensar em dar prosseguimento no estudo. O que falta hoje é oferecer possibilidades que atendam aos vários públicos dos alunos do ensino médio. (D2)

O foco do ensino médio hoje é preparar para a universidade. (D2)

A preparação para o trabalho na escola pública de ensino médio coloca uma questão: será que o aluno da escola pública não tem direito de entrar na universidade? (D3)

[É importante] não tirar do aluno o sonho do ensino superior. (D3)

... [o estudante] não tem uma formação que lhe permita brigar por uma vaga na universidade com alunos de escola particular, mas também não tem uma capacitação para ser inserido no mercado de trabalho. (D4)

Atualmente não há nenhuma preparação para os alunos no campo do trabalho. [...] os nossos alunos estão despreparados até mesmo para esses empregos considerados, entre outras coisas, subalternos. (D6)

Com relação à identidade do ensino médio e suas possibilidades e limites no que tange à preparação para o trabalho, a maioria dos gestores e docentes entrevistados reproduzem a visão da dualidade escolar em suas falas. Os relatos da maioria dos docentes deixa evidente a ênfase do ensino médio enquanto instrumento de preparação para o acesso ao ensino superior e a falta de estratégia pedagógica e didática para abordar o tema da preparação para o trabalho nas escolas.

Alguns docentes questionam se a preparação para o trabalho ou a formação técnica não seria uma forma de a escola restringir as possibilidades dos estudantes das escolas públicas. Há receio de que a formação técnica e profissional para os

estudantes das escolas públicas venha a comprometer as chances de ingresso dos estudantes no ensino superior posteriormente. Um dos docentes sinaliza que a formação técnica para o ensino médio público poderia favorecer os estudantes das escolas privadas no ingresso ao ensino superior, pois eles estariam sendo preparados exclusivamente com esse objetivo, enquanto o estudante da escola pública precisaria dividir o seu tempo de aprendizagem com a formação profissional.

Embora se saiba que a maioria dos estudantes que concluem o ensino médio não ingressa no ensino superior, os docentes entrevistados compreendem que os currículos do ensino médio refletem a organização do sistema educacional que estimula a dimensão de preparação acadêmica no ensino médio e, muitas vezes, ignora as reais necessidades dos estudantes. Não se concebe uma forma que admita o cumprimento das finalidades do ensino médio, tendo-se o trabalho como princípio educativo, que leve à preparação para o trabalho sem prejuízo do desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes, de forma que estejam aptos a ingressar no ensino superior, se assim for do seu desejo.

7.1.3 Preparação para o Trabalho: Currículo; Orientação Vocacional; Estágios; Diálogo com o Setor Produtivo (Gestores)

A primeira constatação sobre este tópico junto aos gestores entrevistados foi que a preparação para o trabalho nas escolas de ensino médio não é um tema que a comunidade escolar esteja acostumado a debater. Como o tema do trabalho não é priorizado, as questões de orientação vocacional, estágios para os estudantes e diálogo e parcerias com o setor produtivo não são desenvolvidas pela escola. Apesar dessa constatação, os gestores compreendem a importância dessas questões para os estudantes e para a própria escola de ensino médio.

A ausência de ações e atividades voltadas para a preparação para o trabalho reforça o foco da escola apenas na preparação dos estudantes para o acesso ao ensino superior. Os temas são tratados de forma excludente, pois não se concebem formas de articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2012a). Os gestores têm consciência de que o trabalho será parte central na vida dos estudantes e que, para muitos estudantes, o acesso ao mundo do trabalho é uma questão urgente. Mas a

cultura escolar mantém um modelo tradicional de ensino, e as expectativas da escola predominam sobre as expectativas dos estudantes. O sistema educacional não estimula a inovação por parte das escolas, seja propondo, seja valorizando ações de inovação pedagógica e didática nas escolas. Faltam orientações para as escolas e docentes em relação a como integrar ao seu currículo de ensino médio a dimensão do trabalho. Isso contribui para que o tema seja ignorado ou tratado como se não fosse atribuição do ensino médio.

Os gestores afirmam que a maioria dos estudantes não segue para o ensino superior imediatamente e, portanto, precisaria da preparação para o trabalho para que obter oportunidades compatíveis com a formação de ensino médio no mundo do trabalho. São relatados vários casos de estudantes que concluíram o ensino médio e que só se inseriam no mundo do trabalho via atividades profissionais bastante simples, ou via subemprego. Para alguns gestores, a escola não pode continuar atuando de forma isolada, sem dialogar com o setor produtivo e sem levar em conta as necessidades dos estudantes. Atuando de forma isolada, ela não dá conta de promover a preparação dos seus estudantes para o trabalho e para a vida.

No que tange à organização curricular, prevalece uma visão tradicional do papel propedêutico do ensino médio. Os gestores relatam que há pressões por parte da Secretaria de Educação, dos familiares dos estudantes e dos docentes para que os conteúdos curriculares reflitam os temas que são cobrados nas avaliações de acesso ao ensino superior. Isso evidencia que a forma de organização do ensino médio é reflexo da cultura, o que dificulta que a escola, por si mesma, desenvolva ações inovadoras em relação à preparação para o trabalho.

A seguir, são apresentados alguns trechos das falas dos entrevistados sobre esse tema:

É um desafio muito grande. Primeiro é preciso tirar o mito de que é vergonha exercer uma profissão. [...] Profissões reais, de fato, não existem na cabeça dele [estudante]. A realidade é muito distinta. Ele acaba vivendo [no] subemprego, sem profissão, sem nada. (G2)

Nós temos uma visão errônea do mundo do trabalho. Todo mundo no Brasil quer ir para academia. Isso é uma concepção errônea. (G1)

... a falta dessa parte [trabalho] no ensino médio, mesmo que ele [estudante] vá para o ensino superior, ele muitas vezes entra no subemprego. [...] Falta uma complementação ao ensino médio em relação ao trabalho. (G1)

É preciso mostrar as lacunas da sociedade em termos profissionais e mostrar que essas lacunas podem ser preenchidas pelos profissionais que saem do ensino médio. (G1)

Por exemplo, no meu caso, ao invés de [ensinar] geografia fosse sustentabilidade, práticas ecológicas, reaproveitamento de sólidos. [...] matemática poderia ter conteúdo associado ao mercado financeiro, taxaço, juros, empréstimo, financiamento. (G3)

... seria introdução a toda a questão do mercado de trabalho, mas não pra sair daqui um técnico e sim com condições para buscar um emprego e não um subemprego. (G4)

Hoje nós encontramos nossos alunos como balconistas, atendente de farmácia, fazendo serviço de limpeza. Isso é muito comum no DF. (G3)

Um dos atrasos do Brasil é a falta de profissionais qualificados. (G1)

Toda escola tem que ter relação com o setor produtivo. A escola precisa dar resposta pra sociedade. (G1)

A partir do momento que você tem orientação vocacional, você leva o aluno a outros lugares para conhecer cursos, outras faculdades aqui ou até mesmo escolas técnicas, promover oficinas, isso vai abrir na visão do aluno para o futuro. (G4)

A escola tem um papel importante, nesse sentido, de mostrar para os alunos as oportunidades e possibilidades que ele tem. (G4)

Ao se considerar a inserção da dimensão do trabalho no ensino médio, a escola ganha um outro significado, e outras possibilidades são identificadas no processo de formação do ensino médio. Sabe-se que não se trata de algo simples de ser implementado, mas percebe-se certo entusiasmo nos entrevistados ao refletirem sobre novas formas de organização do trabalho escolar. O relacionamento da escola com o setor produtivo no contexto da preparação para o trabalho surge como uma questão necessária, assim como a orientação vocacional dos estudantes.

Para a maioria dos gestores, a escola, ao se conectar com a preparação para o trabalho, deixa de ser uma etapa apenas de passagem e traz a oportunidade de uma verdadeira preparação dos jovens para as próximas etapas de sua vida e do trabalho. Ela passaria então a dar respostas à sociedade.

Alguns gestores citam a importância do papel dos IFs no desenvolvimento de ações conjuntas com as escolas de ensino médio, que criassem oportunidades de desenvolvimento tecnológico para estudantes do ensino médio.

Ao se apresentar um cenário de ensino médio vocacional que inclui orientação vocacional, estágio e diálogo com o setor produtivo, pode-se perceber que há, por um lado, esperança na renovação do ensino médio, rompendo com o

modelo tradicional e tornando-se mais flexível; e, por outro, certa descrença de que seja possível haver mudanças que levem a um processo de inovação no ensino médio, de forma que ele se torne mais vocacional.

7.1.4 Preparação para o Trabalho: Currículo; Orientação Vocacional; Estágios; Diálogo com o Setor Produtivo (Docente)

A dimensão do trabalho na escola de ensino médio é um tema também pouco conhecido pelos docentes, já que ele não está vinculado diretamente aos conteúdos curriculares. Ao serem estimulados a refletir sobre o tema, demonstraram sensibilidade quanto a sua importância para os estudantes. Questões como a dualidade do trabalho manual e intelectual e os riscos da exploração do trabalho juvenil foram apontadas, bem como a necessidade da preparação para o trabalho como forma de êxito dos egressos no mundo do trabalho, os quais, por saírem do ensino médio despreparados, acabam tendo que enfrentar situações de subemprego.

Para alguns docentes, as questões de orientação profissional e aptidões dos estudantes em relação à escolha do ensino superior e de áreas profissionais são fatores importantes que devem fazer parte do ensino médio. Após essa etapa, os estudantes que não seguirem estudando só terão como opção trabalhar ou ficar desocupado.

Alguns dos docentes relatam preocupação com o nível de desinteresse de muitos estudantes com o ensino médio, ali permanecendo apenas para cumprir uma obrigação social.

A seguir, são apresentados alguns trechos das falas dos entrevistados sobre esse tema:

O primeiro passo seria saber o que o estudante pensa. Isso é a base de uma política pública. (D2)

A minha preocupação é que o trabalho técnico não se torne trabalho braçal. [...] Se o trabalho técnico se tornar um trabalho intelectual de pensar, de dar formação para os alunos, eu fico feliz com isso. (D3)

O trabalho realmente nos dignifica como ser humano. [...] mas o trabalho muita das vezes se baseia apenas na exploração e não dignifica ou desenvolve o potencial humano. (D3)

Ao terminar o ensino médio o aluno tem três caminhos: ou ele vai para universidade ou vai para o mundo do trabalho ou vai ficar parado. (D3)

É preciso haver um estreitamento, um vínculo maior do setor produtivo com ensino médio. (D5)

Primeiro nós teremos que trabalhar com os alunos de acordo com aptidão deles. [...] Para conhecer o que ele possa fazer no futuro alguma coisa que ele goste ou tenha maior habilidade. (D6)

Muitos alunos dizem eu venho para escola porque a sociedade me cobra que eu tenho que ter um ensino médio. (D6)

Nem todo mundo tem que ir pra universidade. (D1)

A abordagem dos docentes entrevistados quanto à preparação para o trabalho no ensino médio possibilitou que fossem avaliadas outras alternativas em relação à preparação para o ensino superior. Nesse sentido, os docentes consideram que seja preciso conhecer melhor as expectativas e necessidades dos estudantes. Alguns docentes concordam que é preciso que a escola busque dialogar mais com a sociedade e com o setor produtivo. A preparação para o trabalho é, também, remetida às escolas técnicas, mas há o receio de que haja uma formação apenas para o trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual, reforçando a dualidade do trabalho estabelecida pela divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 1997).

7.1.5 A Prática da Preparação para o Trabalho Desenvolvida nas Escolas dos Entrevistados (Gestores e Docentes)

Nesta etapa, a pesquisa buscou identificar junto aos gestores e docentes entrevistados como as suas escolas desenvolvem os temas abordados na pesquisa. Por essa razão, as percepções de gestores e de docentes serão aqui descritas conjuntamente.

Todos os gestores e docentes foram unânimes em dizer que há muito pouco sendo realizado pelas suas escola em termos de preparação para o trabalho. Há alguns relatos de experiências isoladas, estabelecidas por iniciativa dos próprios docentes. Os casos relatados demonstram que são iniciativas recentes e, ainda, incipientes. A prioridade das escolas entrevistadas é a preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior. Segundo os gestores e docentes, até então, não há outras iniciativas previstas nos projetos pedagógicos das escolas que contemplem a preparação para o trabalho. Os currículos são organizados a partir

dos conteúdos previstos no ensino médio, cuja ênfase é atribuída aos conteúdos frequentemente abordados nas avaliações de acesso ao ensino superior. Alguns docentes defendem que em futuras revisões nos projetos pedagógicos de suas escolas a preparação para o trabalho passe a ser contemplada.

Os entrevistados afirmam que as escolas seguem o que está previsto no currículo, cujos conteúdos, até então, não contemplam a dimensão do trabalho articulado à ciência, a tecnologia e a cultura.

A seguir, são apresentados alguns trechos das falas dos entrevistados sobre esse tema:

A escola não tem muita preocupação com trabalho não e sim com a preparação para ensino superior. (D5)

Eu não percebo aqui na escola esse desenvolvimento para o trabalho. [...] É uma coisa que todo o corpo docente, juntamente com a direção, deveria rever. (D6)

Há ações muito pontuais. Embora se observe no grupo de professores, há necessidade de se aprofundar isso. (D2)

Tem um tipo de profissional que é o orientador educacional que há uns três ou quatro anos a escola não tem. (D2)

Algumas disciplinas tentam desenvolver esse trabalho, como os professores de química que fazem parceria com alunos da Universidade Católica e da UnB. (D6)

Alunos do segundo ano e terceiro temos vários casos de alunos inseridos em estágios [...] na maioria não foi porque a escola indicou e sim porque os pais conhecem alguém. (D6)

Os alunos chegam ao ensino médio e não sabem o que eles querem. Aí vamos para o segundo, terceiro ano e também não sabem que faculdade querem fazer. (D6)

As práticas escolares voltadas para a preparação para o trabalho e orientação vocacional são realizadas por meio de ações pontuais, concentrando-se em um único momento do ano. Apenas uma das quatro escolas participantes do estudo realiza ações de orientação vocacional de forma sistemática, principalmente para os estudantes matriculados na primeira e terceira série do ensino médio. Essa escola também participa do programa ensino médio inovador e está avaliando a possibilidade de passar a ofertar cursos técnicos em breve. Nas demais escolas, as ações de orientação vocacional e a preparação para o trabalho ocorre através de um evento anual, com duração de uma semana, em que há palestras, visitas a instituições de ensino técnico e superior e outras atividades sobre o tema.

A ausência de orientador educacional na escola é um aspecto citado na maioria das instituições entrevistadas. A escola desenvolve papel burocrático em relação às atividades de estágio curricular para os estudantes. As ações de estágio estão associadas à divulgação de vagas em empresas e à formalização de estágios curriculares obtidos pelos próprios familiares dos estudantes. Não foi identificada, durante as entrevistas, nenhuma ação sistêmica das escolas visando a criar oportunidades de estágio para o estudantes.

7.1.6 Preparação para o Ensino Superior: Currículo, Motivação, Influências nos Alunos (Gestores e Docentes)

Segundo os gestores e docentes entrevistados, a preparação para o ingresso no ensino superior é a prioridade das quatro escolas, não importando o perfil de seus estudantes ou sua localização geográfica no Distrito Federal. Eles destacam fatores externos à escola para justificar tal prioridade. O fator cultural talvez seja o principal, influenciando o sistema educacional, os pais, os professores, e alcançando os estudantes. Com isso, reduz-se o sentido do ensino médio ao papel de curso preparatório para o acesso ao ensino superior. A Lei de Cotas (BRASIL, 2012b), que garante 50% das vagas destinadas a estudantes do ensino médio público, amplia as expectativas e chances de ingresso dos estudantes de escolas públicas nas universidades públicas. Ela serve de estímulo para o estudante que tem condições materiais e intelectuais para ingressar no ensino superior. Há, ainda, a indução da Secretaria de Educação do Distrito Federal para que as escolas aperfeiçoem o seu sistema de ensino, visando a ampliar as chances dos estudantes de ingressarem no ensino superior. Há, inclusive, avaliações simuladas do Enem para todos os estudantes das redes públicas.

Os entrevistados afirmam que as razões externas pressionam as escolas de ensino a gerarem respostas, o que as leva a definir estratégias específicas de preparação para os exames, bem como organizar seus currículos para esse fim. Alguns entrevistados consideram que esse processo restringe o papel das escolas, que passam a atuar como instituições preparatórias para os exames de acesso ao ensino superior.

A seguir, são apresentados alguns trechos das falas dos entrevistados sobre esse tema:

Eu vejo muitas escolas de ensino médio prisioneiras das universidades. [...] Nós ficamos muito reféns das universidades. A própria sociedade alimenta isso, as famílias alimentam e precisa da gente romper com esse processo. (G1)

O problema é o imaginário coletivo. Essa é a grande questão. Está no imaginário do pai a visão bacharelesca, ele quer que o filho seja doutor. (G1)

Os pais não escutam a escola, os pais escutam a mídia. (G2)

Até por conta do sistema de cotas [...] os alunos das escolas públicas estão entrando na UnB. Isso acabou virando, na verdade, marketing. (G3)

Às vezes a gente acaba escondendo fatos. Muitos dos alunos que passam na UnB, eles estudam aqui, mas fazem cursinhos fora. (D1)

Hoje em dia, se parte da ideia de que todo aluno quer logo de cara dar prosseguimento ao ensino superior. Mas a gente percebe na realidade muitos alunos que essa não é opção inicial. (D2)

Ninguém vai ser feliz só sendo doutor. Tem gente que vai ser feliz como técnico, ganhando bem. (D1)

Os professores têm influência em relação ao acesso ao ensino superior, pois eles têm a intenção de preparar para o PAS e o Enem. (G4)

O próprio aluno tem uma carga ideológica do academicismo. (G1)

Os meninos têm angústia e desejam passar no vestibular, mas tem a necessidade urgente de trabalhar e ajudar em casa. (D1)

A impressão que se cria é como se todos os alunos vão fazer ensino superior. Várias metodologias, sistema de avaliação, tudo o que se cobra é mesmo preparatório. (D2)

A escola busca preparar [para o vestibular], embora os alunos tenham mais dificuldades por ser uma escola pública. (D5)

Há um sentimento positivo dos docentes em atuar na preparação dos estudantes para o ensino superior, pois isso parece dar sentido ao seu trabalho. Mas eles sabem que a maioria dos estudantes não seguirá para a universidade, ao menos no curto prazo. Assim, gestores e docentes reconhecem que o modelo atual é insuficiente para atender aos diversos perfis dos estudantes do ensino médio.

A preparação para o ensino superior é, portanto, o principal objetivo do ensino médio nas escolas entrevistadas. Docentes e gestores reconhecem ser esse o modelo estabelecido no sistema educacional do país, envolvendo a Secretaria de Educação, os pais, a escola, os docentes e os próprios estudantes. Os currículos das escolas estão voltados para a preparação para o ensino superior. Embora se saiba que este não é o desejo da maioria dos estudantes, as escolas entrevistadas

buscam superar as fragilidades de seus alunos atuando, em grande medida, como escolas preparatórias para o acesso ao ensino superior.

7.1.7 Indicadores Educacionais e Processo Pedagógico (Gestores e Docentes)

Quanto ao tema relacionado ao uso de indicadores educacionais como retenção, abandono e egresso, com fins de aperfeiçoamento pedagógico da escola, na maioria das escolas entrevistadas, gestores e docentes afirmam que os dados são coletados e empregados para cumprir as exigências do Censo Educacional do Inep ou dados solicitados pela Secretaria de Educação. No entanto, os dados da escola não são utilizados como insumo para o aperfeiçoamento pedagógico e curricular, pois ficam restritos à administração da escola.

As escolas entrevistadas revelaram não terem nenhum mecanismo de acompanhamento sistematizado dos seus egressos. Elas se baseiam apenas nos estudantes que seguem para o ensino superior, pois são os que costumam manter contato com a escola, após a conclusão do curso. Alguns entrevistados identificaram que fazer acompanhamento e estudos de egresso pode ser uma importante ferramenta de apoio, que pode ser promovida pela escola ou pelo sistema de ensino.

Percebe-se, portanto, que não há cultura de tratamento de dados e indicadores educacionais por parte da escola e dos docentes. Há carência de coleta de dados e de análises destes, com vistas ao aperfeiçoamento pedagógico.

A seguir, são apresentados alguns trechos das falas dos entrevistados sobre esse tema:

Alunos que vão para universidade retornam para escola como monitores. Mas a escola não tem esse controle sobre egressos. Você aventando isso, é algo até pra gente implantar. (G1)

Até então, não há levantamento de estudo de egressos. (G2)

Nós não temos nenhuma ferramenta que possa indicar qual a vida pós ensino médio. (G3)

As escolas poderiam criar alguma coisa pra acompanhar os alunos egressos. O Estado poderia oferecer alguma ferramenta. Porque todos os dados podem estar num banco nacional. (G3)

A escola não tem informações sistematizadas. Isso seria algo importante, mas eu não sei como seria feito formalmente pela escola, dadas as inúmeras funções da escola. (D1)

Talvez de 10 a 20% você saiba o que fazem os estudantes, porque foram para universidade. (D2)

Esse acompanhamento sistemático a gente não tem. A gente não tem contato com quem não vai para o ensino superior. (D4)

O Enem tem dados muito interessantes. Os professores deveriam analisar esses dados. (D2)

Gestores e docentes avaliam como relevante a utilização dos indicadores, mas reconhecem que não há essa prática por parte das escolas. O trabalho com indicadores limita-se a cumprir exigências formais da Secretaria de Educação. É notório o desconhecimento do que acontece com os estudantes que se afastam da escola, seja durante o curso (abandono), seja após a conclusão dele (egresso).

Embora haja carência quanto à sistematização dos dados e indicadores da escola, há dados disponíveis sobre resultados do Enem e do PAS que são fornecidos à escola para análise e aperfeiçoamento pedagógico. Aparentemente, os docentes não têm utilizado tais dados como insumo para o aperfeiçoamento do ensino, mesmo que seja exclusivamente voltado para os exames de acesso ao ensino superior. Isso revela a falta de uma cultura institucional que valorize a análise de dados e indicadores como instrumento de aperfeiçoamento do processo pedagógico.

A utilização de indicadores educacionais de fonte primária ou secundária poderia auxiliar a escola a compreender melhor a sua realidade e, assim, aperfeiçoar o seu processo de ensino. Com base nas declarações dos docentes, embora as escolas estejam sendo periodicamente avaliadas, elas ainda não incorporaram a utilização de indicadores educacionais como instrumento de apoio pedagógico.

7.1.8 Processo de Trabalho da Escola (Gestores e Docentes)

A categoria processo de trabalho da escola foi avaliada por meio de algumas dimensões, a saber: a escola, propriamente dita, como um espaço de trabalho; a relação da escola com os pais/responsáveis; as regras educacionais e disciplinares da escola.

Os gestores concordam que a escola é um espaço de trabalho, embora não a vejam como um espaço que possa contribuir para a preparação básica para o trabalho dos estudantes.

A maioria dos docentes foi receptiva à ideia de os estudantes participarem de atividades voltadas para a preparação para o trabalho no próprio ambiente da escola. Alguns propuseram ações que poderiam ser implementadas, reforçando a ideia de que seria algo positivo para os estudantes.

A seguir, são apresentados alguns trechos das falas dos entrevistados sobre esse tema:

O processo de ensino-aprendizagem é antes de tudo um trabalho. Somos trabalhadores intelectuais. (G1)

A escola é o primeiro trabalho. O lugar que você vai construir essa imagem de trabalho, é a escola. E o aluno é um trabalhador, intelectual, mas é. (G4)

Concordo que a escola é sim o primeiro ambiente de trabalho desses jovens que aqui ingressam. (G3)

É uma questão de romper paradigmas, tem que ter esta mudança. Aqui os meninos não podem fazer nada. É como se houvesse trabalho menos ou mais degradante. (D1)

Esse tipo de ação contribuiria bastante também com o pedagógico, pois acaba criando um vínculo do estudante com a instituição. O aluno fica aqui na escola por cinco horas. Mas se você pensar, em várias situações talvez o aluno não gostaria de estar aqui. Um tipo de ação dessas poderia criar um vínculo do aluno com o ambiente. (D2)

Aqui você tem um microcosmo do trabalho, você tem todas as relações de uma complexidade muito grande. Como é difícil administrar uma escola! (D3)

Inserir o aluno em todo processo como, por exemplo, como funciona a secretaria ou mais gestão, a coordenação pedagógica. Seria uma forma de inserir o estudante. Mas não acontece. (D5)

Com relação à participação da família dos estudantes, todos os entrevistados afirmam que ela é um fator importante para o trabalho da escola, mas insuficiente. Eles compreendem que falta engajamento das famílias, tanto na relação com a escola quanto no acompanhamento da aprendizagem dos filhos. Sendo este fator importante para que a escola realize melhor o seu processo de trabalho, seria preciso haver ações ativas de apoio à escola promovidas via parceria com as áreas de assistência social, por exemplo.

A seguir são apresentados alguns trechos das falas dos entrevistados sobre esse tema:

Temos uma participação maior [dos responsáveis] quando há eventos culturais, eleição do corpo dirigente, mas a participação é baixíssima. Isso nos entristece porque você não consegue ter uma parceria mais realista, mais efetiva com a comunidade. (G3)

O pai, ele está contente com a escola pública, para minha tristeza. Os pais precisam querer mais, precisam participar mais. Os alunos perdem muitas aulas e os pais não cobram, não fazem mobilizações, não chamam a imprensa. (G1)

Em casa também os pais não acompanham. Por dois motivos: primeiro pela formação, alguns pais não conseguem acompanhar, em função da condição acadêmica. E outra, porque grande parte da sociedade hoje não tem credibilidade com educação pública. (G3)

A forma como as escolas abordam pedagogicamente a questão das regras escolares e disciplinares junto aos estudantes também foi avaliada no intuito de compreender de que modo a escola realiza o seu processo de trabalho. Buscou-se avaliar como a escola lida com questões que envolvem a imposição de limites e padrões de convivência próprios da cidadania, pautados em direitos e deveres dos estudantes.

Todas as escolas entrevistadas possuem regras disciplinares que são conhecidas dos estudantes. Mas, na maioria delas, parece não haver articulação de maneira eficiente com o sentido maior do trabalho escolar que leve ao desenvolvimento dos estudantes com dificuldades em lidar com as regras. Em algumas situações, a escola aciona os responsáveis. Nos casos em que os responsáveis não conseguem remediar a situação, a escola pode aplicar penalidades brandas ou severas, que vão até a expulsão do estudante. Esse aspecto evidencia que a escola tem um processo de trabalho bem mais amplo do que o processo de ensino propriamente dito e que tais processos se relacionam com a preparação intelectual, comportamental e moral dos estudantes, o que representa, também, uma forma de preparação para o trabalho. A seguir são apresentados alguns trechos de falas dos entrevistados sobre esse tema.

A gente sabe que isso é importante porque a condução ética dos alunos é necessária e importante no mercado trabalho. (G3)

O adolescente é muito imediatista. Ele quer fazer as coisas na hora dele, quando ele quer. (D2)

A gente sempre tenta falar o porquê da regra, associando a vida futura dele. (D2)

Tendo em vista o processo de trabalho, verifica-se que os entrevistados consideram a escola como um local de trabalho que poderia servir de referência

para a aprendizagem dos estudantes. Há uma boa receptividade dos entrevistados para que os estudantes possam desenvolver habilidades de trabalho no âmbito da própria escola, tendo experiência em seus diversos setores.

O processo de trabalho que envolve a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento escolar dos estudantes é um fator bastante relevante, mas a escola precisaria ser auxiliada para que houvesse uma maior aproximação dos pais do processo de ensino, deixando de atribuir apenas à escola o processo de formação dos estudantes. Nesse sentido, a escola precisa de maior apoio da sociedade, pois, sozinha, ela tem dificuldades para induzir um melhor acompanhamento dos pais e responsáveis no processo de aprendizagem dos seus filhos.

No que tange às regras escolares e disciplinares, a maioria dos entrevistados considera que elas sejam necessárias e também um importante componentes de formação da cidadania dos estudantes, sendo também um componente de preparação para o mundo do trabalho. Para alguns, no entanto, a escola não aplica as regras de forma que ela tenha efeito pedagógico para os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da sua cidadania e a compreensão dos seus direitos e deveres.

7.1.9 Trabalho Docente, Formação Continuada e Uso de Tecnologias (Gestores e Docentes)

O trabalho docente, a formação continuada e o uso das TICs pelos professores são aspectos bastante relevantes para a qualidade do ensino e para se promover a inovação pedagógica e didática nas escolas. Portanto, a qualidade da educação está diretamente relacionada à qualidade dos docentes e ao valor social atribuído aos docentes na sociedade. No Brasil, a educação não é tratada como prioridade, como se evidencia nas definições do planejamento orçamentário anual em todas as esferas do Poder Executivo, seja federal, estadual ou municipal. Como consequência, os profissionais de educação carecem de condições de trabalho e valorização profissional compatível com a relevância do trabalho que desempenham para o desenvolvimento do país.

Os profissionais de educação do Distrito Federal são servidores públicos concursados e têm condições de trabalho relativamente melhores do que em muitas unidades da Federação. Segundo os entrevistados, os docentes têm formação em nível superior na área em que ministram suas disciplinas, e a maioria é contratada no regime de 40 horas semanais, sendo cerca de 25% desse tempo dedicados a atividades extraclasse e de planejamento do professor. O Distrito Federal tem uma Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (Eape), que oferece aos educadores formação continuada por meio de cursos de capacitação em diversas áreas, inclusive no uso de tecnologias com fins pedagógicos.

Os gestores e docentes se manifestam de maneira crítica e autocrítica em relação à própria categoria, atribuindo a si próprios parte da responsabilidade para a melhoria da qualidade da educação nas escolas. Ao se manifestar sobre o uso das tecnologias educacionais, por exemplo, há uma autorresponsabilização dos docentes e a busca pela inovação pedagógica no ensino. As questões culturais e estruturais refletidas no sistema de ensino, as imposições próprias da gestão educacional nas esferas Federal e Distrital e o perfil de formação docentes são também considerados, mas não elimina a parcela de responsabilidade dos docentes para que as escolas entrevistadas se beneficiem das inovações tecnológicas e pedagógicas.

A maioria dos entrevistados atribui ao professor a responsabilidade de continuar aprendendo para melhor ensinar. Isso passa também pelo próprio sentido da profissão docente e até mesmo pelo compromisso político do professor enquanto agente de transformação da sociedade por meio da educação.

Alguns entrevistados afirmam que a maioria dos docentes atua segundo o paradigma de formação acadêmica que receberam e apresentam algumas resistências em termos de inovação pedagógica. A relação dos docentes com a tecnologia é variada: embora alguns sejam entusiastas e avancem as fronteiras do novo em termos pedagógicos e tecnológicos, a maior parte utiliza as tecnologias de uso geral como ferramentas para textos e apresentações.

A seguir, são apresentados alguns trechos das falas dos entrevistados sobre esse tema:

Há um empobrecimento da profissão [docente]. Empobrecimento no sentido cultural, não é só salarial. (G1)

Os profissionais [docentes] estão condicionados ao seu processo de formação. (G2)

Não é que o professor não esteja fazendo algo importante. É que a maneira como está sendo colocada, o aluno não está encontrando significado. (G1)

As discussões não avançam e há um corporativismo muito forte. Em alguns momentos ele estraga. (G1)

Há debates permanentes. Mas nós ficamos no debate. (G1)

Os alunos são avaliados pelo Moodle. A dependência é trabalhada no ambiente virtual. [...] poucos são os professores que não aderiram. (G4)

Os alunos têm conectividade com internet via seu celulares ainda que simples. O que falta mesmo é internet. (G3)

O que vem hoje da rede em termos de formação de docentes está muito voltado pra parte conceitual e legal. Há uma necessidade de formação continuada para o saber fazer mesmo, instrumentalizar o professor. (G1)

Nós temos muitos profissionais conteudistas, que têm a preocupação em cumprir aquele conteúdo, porque vai cair no PAS, no Enem. (D6)

Em sua maioria, os professores não querem aprender tecnologia. (D1)

Os professores não se sentem à vontade com a tecnologia. (D6)

Brasília tem um diferencial importante que é uma escola de formação docente [Eape]. (D2)

A gente percebe que não há abertura para estudo. Tudo que dá trabalho, tira da rotina as pessoas não querem. (D6)

Um professor quando é pesquisador, ele está sempre querendo novidades, ele está sempre buscando mais e mais. E o trabalhador não, fica lá na dele, é aquilo mesmo sempre. (D6)

A partir das entrevistas com gestores e docentes, pode-se inferir que o modelo de ensino tradicional que pouco avança em termos de inovação tecnológica e pedagógica no ensino médio envolve diversos fatores relacionados ao sistema educacional, mas não exclui a parcela associada à motivação e ao comprometimento dos docentes para que essa realidade possa ser modificada.

Fatores estruturais associados à organização do sistema de ensino determinam regras e condições de trabalho, bem como políticas de valorização docente. A baixa valorização profissional está desestimulando que os jovens que ingressam no ensino superior busquem a carreira docente. Isso tem levado à escassez de professores em certas áreas de formação, como física, matemática entre outras, o que já tem levado a lacunas temporárias em algumas áreas em diversas escolas públicas de ensino médio. Visando a mitigar este problema, o PNE

estabeleceu metas específicas voltadas para a valorização dos profissionais de educação, por meio das metas 15, 16, 17 e 18. Portanto, a Lei do PNE (BRASIL, 2014) demonstra que a sociedade brasileira reconhece que a melhoria da educação no país está diretamente associada à valorização dos profissionais da educação.

Juntamente com a valorização docente, a qualidade da educação passa pela atitude do docente frente aos desafios de educar no século XXI. Na sociedade atual, a tecnologia tem alterado hábitos culturais e formas de trabalho em dimensões globais em poucos anos. Isso está presente também no processo educacional. Na perspectiva da melhoria da qualidade de ensino, a inovação tecnológica e pedagógica precisa ser analisada de forma crítica e, quando possível, inserida no contexto escolar. A simples resistência à inovação tecnológica em função de paradigmas tradicionais pode limitar o papel docente e manter a escola em completa falta de conexão com a realidade em que está inserida. Isso a leva a descumprir o seu papel social.

Portanto, na perspectiva dos próprios entrevistados, um dos grandes desafios para os docentes é continuar estudando e aprendendo, não se restringindo aos conhecimentos obtidos em seu processo de formação. Eles destacam ainda que a escola de formação docente (Eape) pode ser uma grande aliada no processo de atualização profissional e tecnológica dos docentes do DF.

7.2 PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA QUALITATIVA

A realização da pesquisa qualitativa junto aos gestores e docentes possibilitou um conhecimento aprofundado sobre como eles pensam e atuam, o que foi um importante subsídio para compreender a organização atual do nível médio e os limites e possibilidades para que o ensino médio do Distrito Federal possa desenvolver a dimensão do trabalho, tendo o trabalho como princípio educativo.

Algumas constatações podem ser exploradas na perspectiva de limites ou possibilidades em relação à preparação para o trabalho nas escolas. Foram abordados os seguintes temas: 1) Identidade, possibilidades e limites para a preparação para o trabalho no ensino médio; 2) Aspectos concretos da preparação para o trabalho (organização do currículo; orientação vocacional; estágios; diálogo

com o setor produtivo etc.), tanto na visão do entrevistado quanto na forma como é realizada na escola; 3) Preparação para o ensino superior; 4) Indicadores educacionais; 5) Processo de trabalho da escola; 6) Trabalho docente.

Dentre os diversos achados obtidos pela pesquisa qualitativa, serão destacados os que foram considerados mais relevantes nessa etapa do estudo:

1) As entrevistas com grupos distintos de gestores e de docentes tiveram o propósito de identificar as eventuais diferenças de percepções entre profissionais em função dos papéis que desempenham, embora os gestores sejam também docentes. Nos temas em que prevaleceu a opinião do entrevistado a partir da sua experiência profissional, como a questão da identidade do ensino médio e as possibilidades quanto à preparação para o trabalho no ensino brasileiro, foi possível notar algum grau de distinção em seus posicionamentos. No entanto, na questões relacionadas à realidade das escolas dos entrevistados, não se observaram distinções nas opiniões de nenhum dos grupos que justificassem destacá-las separadamente.

2) Os gestores demonstram maior atenção aos desafios de se ofertar um ensino médio que atenda melhor às necessidades dos estudantes em função dos diferentes perfis de público da escola. Embora esse fator também tenha sido contemplado pelos docentes, eles pareceram vislumbrar maiores dificuldades em termos de adequação do ensino ou mudanças no modelo de ensino médio. Com relação à preparação para o trabalho, tanto gestores quanto docentes entendem que não é algo que vem sendo feito no ensino médio, mas que é necessário. Mas, para a maioria dos docentes entrevistados, essa questão não seria uma atribuição do ensino médio e sim das escolas de formação técnica e profissional. Os gestores parecem enxergar a preparação para o trabalho como possibilidades para que haja avanços na escola de ensino médio não profissionalizante. Já na ótica dos docentes, a dimensão do trabalho se aproxima mais dos limites do ensino médio, requerendo grande esforço para que haja mudanças. Fica mais evidente entre os docentes o sentido de que o ensino médio deve preparar os estudantes para seguir na carreira acadêmica, ingressando no ensino superior. Nos demais temas da pesquisa, os quais envolveram questões próprias de suas escolas, de maneira geral, gestores e docentes apresentaram percepções similares.

3) Pensava-se que a abordagem do trabalho no ensino médio poderia ser recebida com certo nível de rejeição pelos entrevistados, já que a cultura das escolas de ensino médio é de prestigiar o ensino acadêmico. No entanto, constataram-se diversas críticas ao modelo atual de ensino médio e uma boa receptividade quanto às possibilidades que a dimensão do trabalho poderia trazer. Ao mesmo tempo, ficou evidenciado que as escolas não saberiam o que fazer para incorporá-lo. A visão da dualidade escolar levou vários dos entrevistados a apontar a formação técnica e profissional como responsável por abordar a preparação para o trabalho dos estudantes no ensino médio.

4) O foco de todas as escolas entrevistadas é a preparação para o ensino superior. Esse direcionamento retrata a marca do fator cultural, refletido no modelo do sistema educacional e no desejo de uma parcela das famílias, dos docentes e da escola. Além disso, a utilização dos resultados dos estudantes no Enem como indicador de qualidade das escolas de ensino médio, refletidos em *ranking* com pontuação das escolas, levou a distorções na atuação das escolas públicas em relação à preparação para o ensino superior. Ao invés de os resultados do Enem servirem para orientar o trabalho das escolas, passaram a determiná-lo. Os entrevistados afirmam que, na prática, os conteúdos abordados no ensino médio estão sendo determinados pelos temas cobrados nas avaliações de acesso ao ensino superior, como Enem e PAS. Assim sendo, as escolas passaram a criar estratégias visando a melhorar os resultados dos estudantes nas avaliações, incluindo em seu princípio educativo o modelo típico de instituições que fazem cursos preparatórios para o acesso ao vestibular.

5) Os entrevistados reconhecem que o modelo atual do ensino médio é inadequado para a maioria dos estudantes. Relatam que, apesar dos esforços de preparação para o acesso ao ensino superior, o número de estudantes que ingressam é muito baixo. Afirmam não serem incomuns casos de estudantes que conseguiram aprovação em universidade pública por terem feitos cursos pré-vestibulares concomitantemente à formação do ensino médio.

6) O trabalho não é percebido como um princípio educativo. Assim sendo, não há associação entre ciência e trabalho, ensino contextualizado e teoria e prática nos

currículos, que são desenvolvidos, em sua maioria, via modelo tradicional, apenas conteudista.

7) A preparação para o trabalho é entendida, predominantemente, com o sentido de profissionalização e não como competência da escola de ensino médio, mas das escolas técnicas e dos IFs, que possuem infraestrutura e professores específicos para tal. Alguns docentes demonstram receio quanto à formação técnica pelo fato de ela estar associada ao trabalho manual. A maioria deles relata que o caminho de sucesso dos estudantes é o ingresso no ensino superior. O caminho da educação profissional ou do acesso ao mundo do trabalho pode ser uma opção em função da falta de condições materiais ou intelectuais dos estudantes. Portanto, reproduzem o paradigma do preconceito com relação às atividades associadas ao trabalho manual, conforme denominado na literatura de divisão técnica e social do trabalho.

8) A maioria dos entrevistados reconhece que poucos estudantes ingressam imediatamente no ensino superior e que o mundo do trabalho é o caminho seguido pela maior parte dos estudantes. Além disso, as condições sociais e a falta de preparo para o trabalho leva muitos estudantes a desenvolverem atividades profissionais informais ou relacionadas ao subemprego. Ao refletir sobre as condições sociais e a realidade da maioria dos estudantes, praticamente todos os entrevistados reconhecem que o modelo do ensino médio voltado exclusivamente para a preparação para o acesso ao ensino superior é insuficiente e não considera as reais necessidades dos estudantes.

9) Na maioria das instituições que participaram da pesquisa, parece predominar a cultura de manutenção do modelo tradicional de ensino e funcionamento da escola. Apenas a escola que participa do Programa Ensino Médio Inovador se mostrou mais integrada à dinâmica de mudanças tecnológicas e pedagógicas.

10) Com relação ao processo de trabalho das escolas entrevistadas, não se verificou a utilização de indicadores educacionais com fins pedagógicos. Indicadores de evasão e retenção existem, mas parecem ser subutilizados como instrumento de intervenção para a melhoria do processo de ensino. Não há estudos sistematizados de egressos em nenhuma das escolas entrevistadas. As escolas não sabem o que

ocorre com os estudantes após a conclusão dos cursos, ou seja, o produto do seu trabalho é desconhecido. O diálogo com outras instituições, incluindo o setor produtivo, e a articulação para estágios para os estudantes não são ações desenvolvidas nas escolas.

11) A maioria dos docentes parece se adequar ao modelo tradicional de funcionamento das escolas. Embora sejam promovidas ações de capacitação, pela Eape, envolvendo a utilização de tecnologias educacionais, ainda há muito a ser explorado pelas escolas em relação ao uso das tecnologias educacionais com fins pedagógicos. Os docentes não tiveram formação que lhes permita estabelecer estratégias pedagógicas que possibilitem a integração da ciência, tecnologia, cultura e trabalho, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2012a). Além disso, as dificuldades enfrentadas na rotina do trabalho podem estar levando uma parcela dos docentes a perder o entusiasmo com ações inovadoras no processo de ensino e optar por continuar atuando da forma tradicional.

8 PESQUISA QUANTITATIVA

A pesquisa quantitativa foi realizada com estudantes das quatro escolas selecionadas para participar do estudo. Ela complementa a pesquisa qualitativa realizada com gestores e docentes das mesmas escolas. A coleta de dados foi realizada por meio de preenchimento de questionário elaborado especificamente para os objetivos da pesquisa, conforme demonstrado no Apêndice B. O objetivo da pesquisa quantitativa foi elucidar, na perspectiva do estudante, como a dimensão do trabalho é compreendida por eles, durante e após o ensino médio, considerando-se o perfil familiar, o interesse e hábitos de estudo, a avaliação da escola e dos docentes e o interesse na preparação para o trabalho e para o acesso ao ensino superior.

O questionário para os estudantes levou em conta questões como: 1) perfil dos estudantes e de seus familiares, por ser um fator que tem relação com as perspectivas de continuidade dos estudos no nível superior ou de buscar por oportunidades no mundo do trabalho logo que se conclui o ensino médio; 2) interesse, desempenho acadêmico e hábitos de estudo, tendo em vista a sua relevância para a autonomia no processo de autoaprendizagem, útil tanto para o ingresso e desenvolvimento no mundo do trabalho quanto no ensino superior; 3) interesse em continuar os estudos no nível superior e na formação técnica; 4) perspectivas em relação ao acesso ao mundo do trabalho; e 5) avaliação de como a escola desenvolve ações de preparação para o mundo do trabalho.

O questionário foi constituído de 67 perguntas, sendo a maioria questões de múltipla escolha, compostas de opções pré-definidas para seleção e marcação pelos estudantes. Ele foi realizado, na íntegra, por 234 estudantes, predominantemente, do último ano do ensino médio regular, nos turnos matutino e noturno. Não houve entrevistas no turno da tarde, uma vez que não são ofertadas turmas nesse turno nas escolas entrevistadas.

As perguntas do questionário foram categorizadas por afinidade, de modo a retratar os interesses do estudo. Foram estabelecidas quatro categorias e em cada uma foram definidas diversas perguntas (variáveis) para tratar o objeto da pesquisa, conforme demonstrado no Apêndice C. As categorias se relacionam com as

categorias da pesquisa qualitativa, mas em função da mudança do público participante, optou-se por coletar dados distintos, gerando alterações em algumas categorias, sem prejuízo para o objeto da pesquisa.

As categorias estabelecidas na análise foram: 1) identificação do perfil dos estudantes e de seus familiares, incluindo escolaridade, modelo familiar e ocupação dos pais/responsáveis, revela uma dimensão da realidade social dos estudantes que estão fazendo o ensino médio, evidenciando a impossibilidade de tratá-los como um grupo homogêneo; 2) interesse em aprender e hábitos de estudos, por ser um fator relevante para que se possa identificar, por exemplo, se o gosto pelo estudo e a rotina estudantil revelam o empenho necessário para que os estudantes tenham maiores chances de ingressar no ensino superior, que normalmente requer um bom nível de aprendizado durante o ensino médio e bastante esforço de estudo e dedicação para lograr êxito nas melhores universidades e cursos; 3) ensino superior e trabalho, que foi a categoria que explorou por meio de diferentes abordagens a forma como os estudantes compreendem estas dimensões tanto durante o ensino médio, quanto o que pensam após concluírem o ensino médio; e 4) avaliação da escola, cujo propósito foi fazer um recorte relacionado a algumas questões que tem relação direta com o trabalho da escola, envolvendo a avaliação do trabalho realizado pelos docentes e a forma como a escola lida com as questões relacionadas às regras escolares e disciplinares.

A seguir serão apresentados os principais resultados da pesquisa, a partir da tabulação e da análises dos questionários, levando em conta as categorias estabelecidas.

8.1 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA

Os 234 questionários respondidos pelos estudantes foram distribuídos de maneira relativamente equânime, como se pode observar na Figura 3. Cada escola está localizada em uma região administrativa distinta, conforme demonstrado na Tabela 3. Três das quatro escolas participantes do estudo possuem mais mil estudantes. Apenas a escola que participa do Programa Ensino Médio Inovador possui aproximadamente 600 estudantes (Figura 4).

Visando a contemplar a opinião dos estudantes do ensino médio regular do noturno, em uma das escolas os questionários foram respondidos apenas por estudantes desse turno. A pesquisa foi realizada com todos os alunos das duas turmas de ensino médio regular noturno da última série. Devido ao reduzido número de estudantes presentes no dia da entrevista, optou-se por complementar o preenchimento dos questionários com estudantes da segunda série, já que isso não comprometeria o objetivo do estudo. Assim sendo, a distribuição da amostra contemplou 75% dos questionários respondidos por estudantes do diurno e 25% dos estudantes do noturno (Figura 5). Os questionários respondidos pelos estudantes da segunda série do noturno corresponderam a 13%, sendo todos os demais estudantes do último ano (Figura 6).

Figura 3 - Questionários respondidos por escola

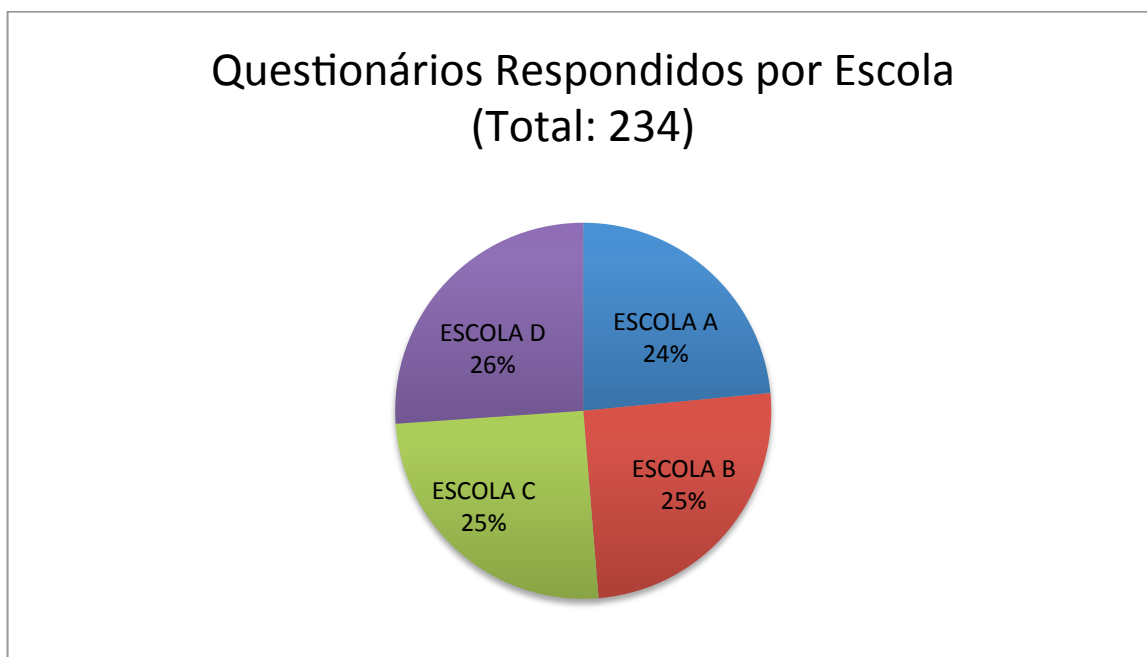


Figura 4 – Porte da escola

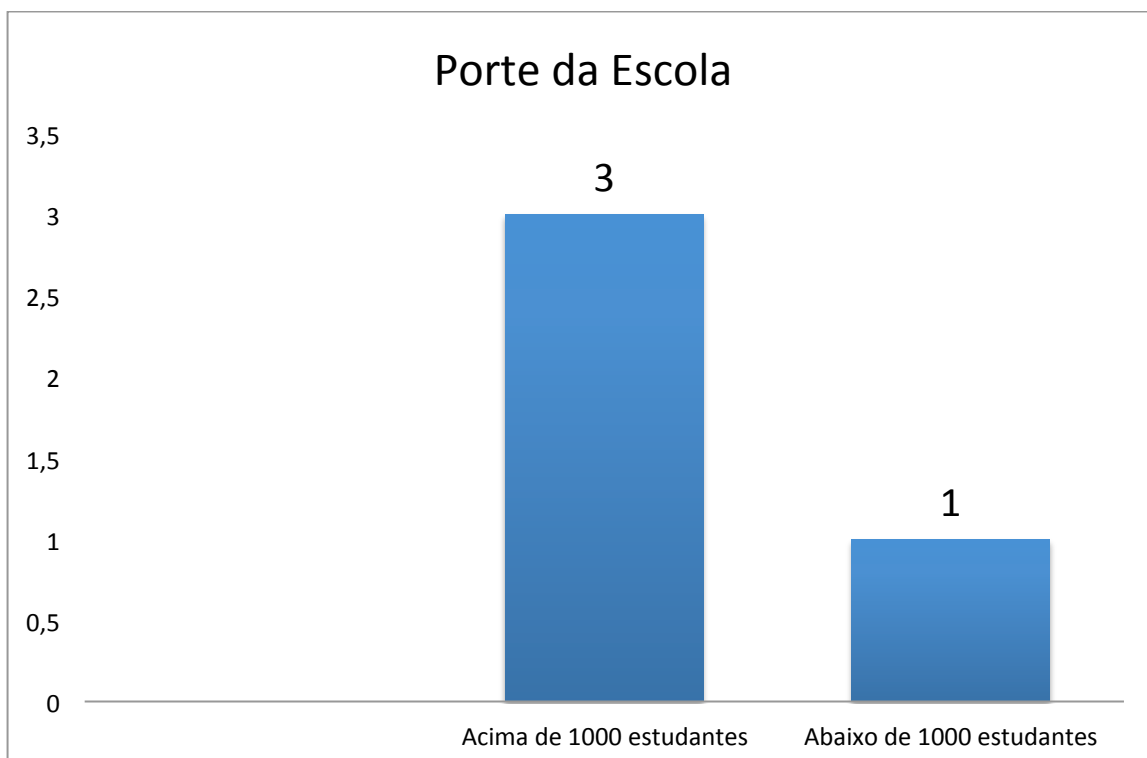


Figura 5 – Entrevistas por turno



Figura 6 – Entrevistas por série



8.2 PERFIL DOS ESTUDANTES E DE SEUS FAMILIARES

8.2.1 Perfil dos estudantes

No que diz respeito à variável sexo, verifica-se que a maioria expressiva dos respondentes é do sexo feminino, representando 59%, enquanto os respondentes do sexo masculino representam 41% (Figura 7). Como a pesquisa envolveu a participação de praticamente todos os estudantes presentes na sala de aula no momento da entrevista, e considerando que as turmas estavam quase completas, ainda que não se saiba a proporção de estudantes por sexo no ingresso do ensino médio, pode-se inferir que fatores como retenção e evasão podem estar afetando mais fortemente os estudantes do sexo masculino. Se for esse o caso, as escolas deverão desenvolver ações específicas para o combate da retenção e do abandono dos estudantes do sexo masculino.

Em relação a faixa etária, a maioria dos estudantes participantes da pesquisa tem até 17 anos (79%). Em seguida estão os estudantes com 18 anos (15%). Os estudantes acima de 18 anos representam 6% da amostra (Figura 8). Cabe destacar que a pesquisa foi realizada no primeiro trimestre do ano, portanto a maioria dos estudantes deverá completar o ensino médio com um ano a mais do que tinha no período da entrevista. Dentre os estudantes que participaram da pesquisa, a maior parte, que são concluintes, está cursando na idade apropriada.

A pesquisa procurou conhecer o histórico do respondente em relação a ter estudado apenas em escola pública ou ter estudado por algum tempo em escola particular. A exclusividade como estudante de escola pública reflete a realidade de 65% dos estudantes respondentes, enquanto 35% disseram já terem estudado em escola particular em algum momento da sua vida estudantil (Figura 9).

Com relação à experiência de trabalho, 59% afirmaram nunca ter trabalhado. No entanto, 26% afirmaram trabalhar e 15% já terem trabalhado anteriormente, embora não estejam trabalhando no momento (Figura 10). Portanto, dois em cada cinco estudantes do ensino médio já tiveram alguma experiência de trabalho, o que pode ser considerado um índice bastante alto para o ensino médio regular

predominantemente diurno. Esse fator reforça a necessidade de a escola considerar o trabalho como princípio educativo, de forma a integrar o ensino da ciência e da tecnologia à realidade do trabalho.

Figura 7 – Perfil dos estudantes por sexo



Figura 8 - Perfil dos estudantes por idade



Figura 9 – Histórico de estudo em escola pública

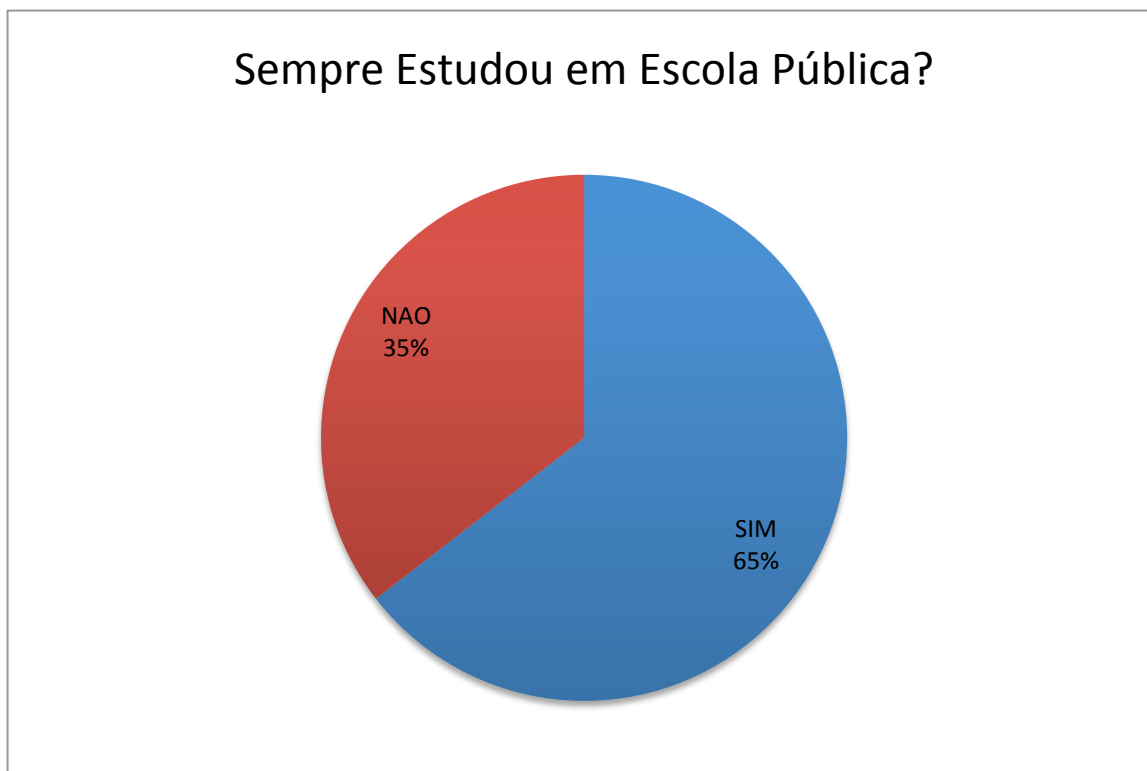


Figura 10 – Experiência de trabalho



Com relação ao acesso dos estudantes à internet e às TICs em casa, os dados sugerem que essa não parece ser uma barreira para os estudantes participantes da pesquisa. Destes, 97% disseram ter acesso à internet em casa, 84% afirmaram ter acesso a computador ou notebook em casa e 91% disseram ter aparelho *smartphone* (Figura 11).

A facilidade de acesso à internet em casa possibilita a sua utilização de maneira bastante frequente. Para 92% dos estudantes, o acesso à internet é diário, enquanto 4% disseram acessar a internet de 3 a 6 vezes por semana. Apenas 1% dos respondentes informou não acessar a internet (Figura 12). No entanto, o uso da internet para fins de aprendizagem tem índice menor, correspondendo a 56% entre o que dizem que utilizam bastante como apoio à aprendizagem e a 36% dos que disseram utilizar a internet às vezes como apoio à aprendizagem (Figura 13). A internet e os *smartphones* se tornaram bens de consumo muito desejados pelos jovens, como meio de interação social de maneira virtual. A internet, ainda que básica, tornou-se acessível, mas se pode afirmar que o acesso por banda larga, ou seja, com capacidade para transmissão de dados em alta velocidade, seja uma realidade para a maioria dos respondentes.

Figura 11 – Acesso à internet e às TICs

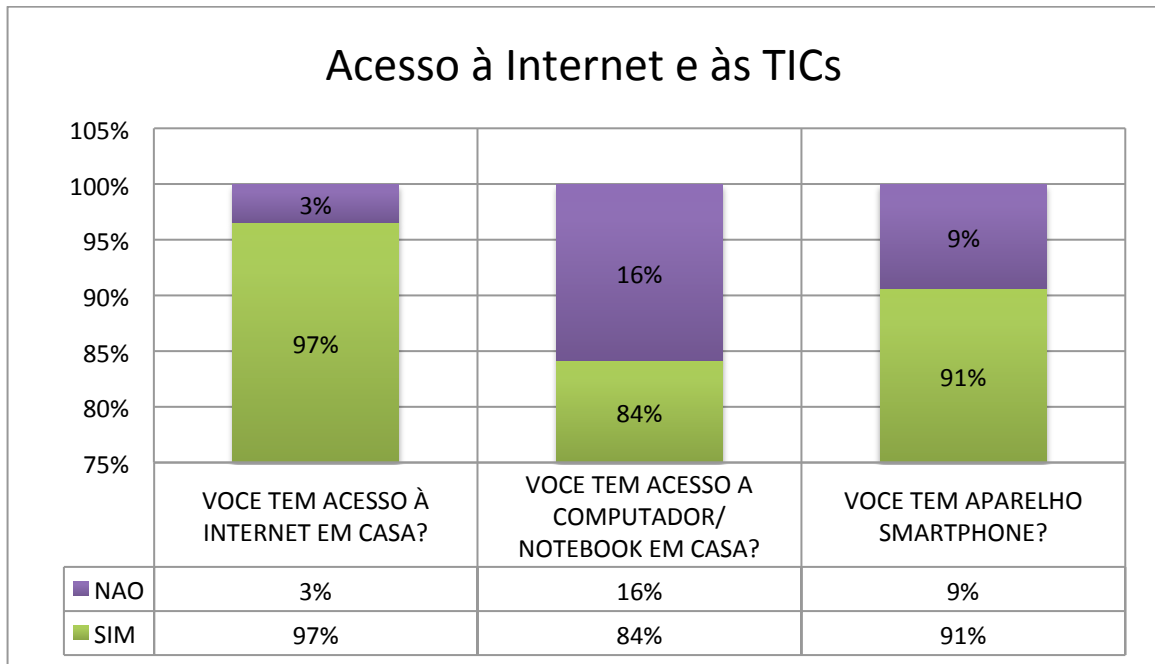


Figura 12 – Frequência de acesso à internet

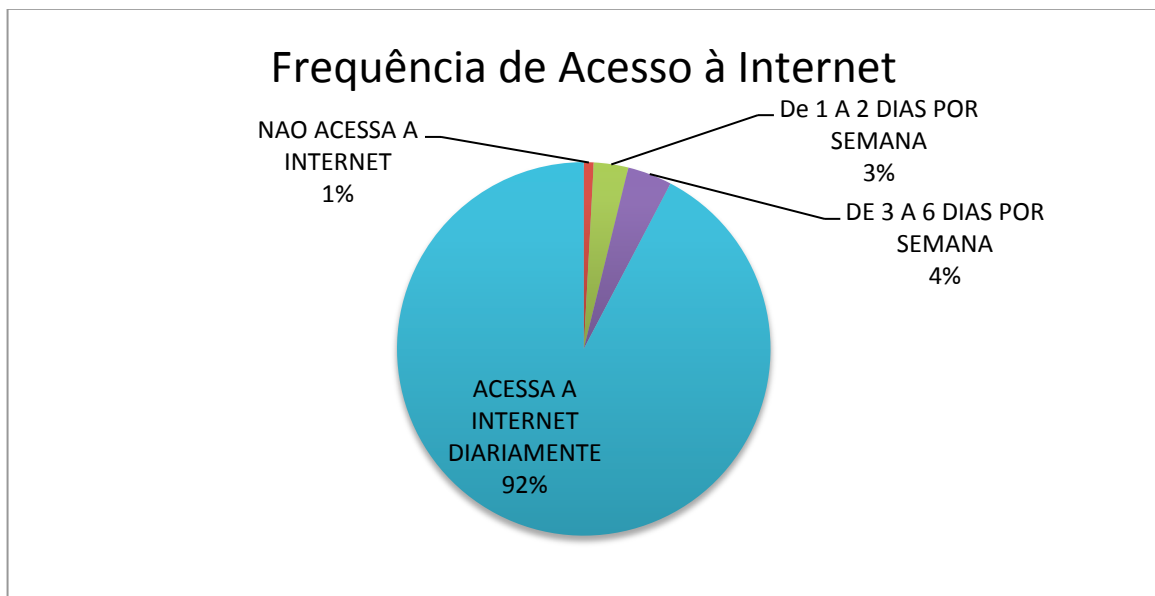
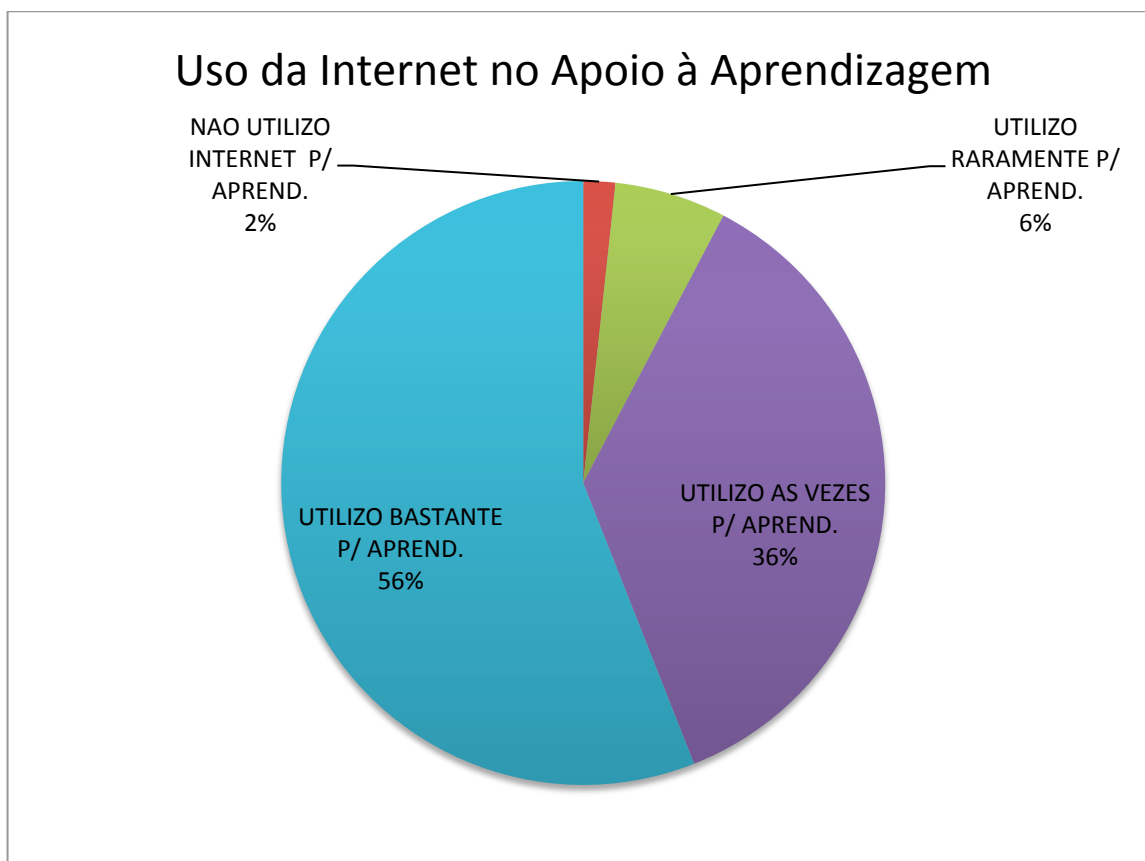


Figura 13 – Uso da internet no apoio à aprendizagem

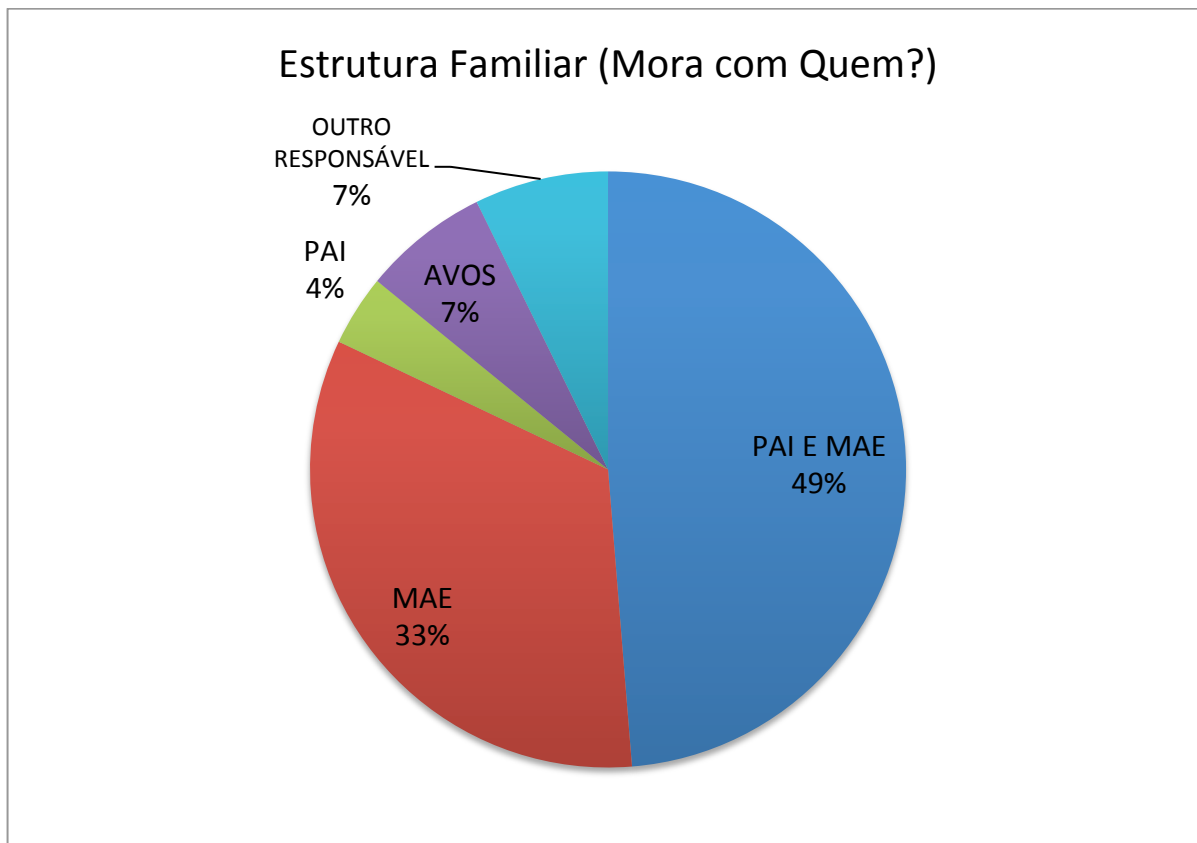


8.2.2 Perfil familiar dos estudantes

Diversas pesquisas relacionam a mobilidade social ao histórico familiar em termos socioeconômicos (LUCAS, 2001; MONT'ALVÃO, 2011). Conhecer o perfil familiar é um fator relevante para se compreender como se estabelecem as expectativas dos estudantes em relação ao seu futuro no ensino superior ou no mundo do trabalho.

Buscou-se saber quem seriam os responsáveis pelo estudante, por meio da pergunta: "Você mora com quem?". O modelo familiar tradicional, com a presença do pai e da mãe na residência, foi majoritário, representando 49% dos respondentes. Em seguida estão as famílias em que os estudantes vivem apenas com a mãe (33%). Os estudantes que declararam viver com os avós e com outros responsáveis foi de 7% e apenas 4% declararam viver apenas com o pai (Figura 14).

Figura 14 - Estrutura familiar



Visando a compreender o perfil familiar em termos de escolaridade, a pesquisa buscou identificar a escolaridade dos pais e do irmão mais velho do respondente, nos caso em que ele possuísse irmão mais velho. O ensino médio é o nível de ensino predominante para os pais (27%) e para as mães (30%), e se equipara ao nível superior incompleto dos irmãos mais velhos (29%). O ensino superior completo é a escolaridade de 15% dos pais, 17% das mães e 21% dos irmãos mais velhos. Chama a atenção o índice de ensino superior incompleto dos irmãos mais velhos (29%), superior a 3 vezes o índices de 9% dos pais e das mães (Figura 15).

Entretanto, se forem somados os índices de ensino fundamental 1 e 2, cerca de 40% dos pais e mães dos estudantes participantes da pesquisa não chegaram ao ensino médio. Por outro lado, em média, 16% deles concluíram o nível superior, o que corresponde a aproximadamente metade da taxa bruta de ensino superior no Brasil. Portanto, para a maioria dos pais o desejo de que seus filhos ingressem no

ensino superior é para que se tornem trabalhadores intelectuais, de preferência em profissões de maior prestígio.

Mas o perfil familiar muitas vezes obriga os estudantes a ingressarem no mundo do trabalho para financiar seus estudos no nível superior. Esses dados também colaboram para que o ensino médio não ignore a dimensão do trabalho, pois a realidade dos alunos em casa é, majoritariamente, de pais trabalhadores que não desempenham função de nível superior, e isso não é visto com preconceito ou explicitamente associado ao trabalho manual.

Quanto à condição de trabalho, 48% dos pais dos estudantes têm emprego formal, 21% trabalham por conta própria e 10% estão desempregados ou cuidam da casa. Já entre as mães, 42% têm emprego formal, 19% trabalham por conta própria e 32% estão desempregadas ou cuidam da casa (Figura 16).

Com relação à profissão do pai dos respondentes, as mais citadas foram: funcionário público (7%), militar (6%), vendedor (3%), mecânico (3%), vigilante (3%), empresário (3%), policial militar (3%), corretor de imóveis (2%), motorista (2%), assistente administrativo (2), entre outras (Figura 18). Já com relação à profissão das mães, as mais citadas foram: professora (6%), doméstica (5%), vendedora (5%), secretária (4%), cozinheira (4%), comerciante (4%), atendente (3%), cuidadora (3%), manicure e pedicure (3%), assistente administrativa (3%), entre outras (Figura 17).

As escolas de ensino médio precisam conhecer a realidade das ocupações dos pais dos estudantes para, assim, nivelar melhor suas realidades. Diante do perfil familiar dos estudantes, a dimensão do trabalho parece ser muito mais imediata e próxima de sua realidade do que a universidade. Para alcançar o ensino superior, o caminho mais promissor é o do trabalho, para que o próprio estudante consiga financiar seus estudos, ao invés de contar com seus pais para isso. São quatro anos, em média, para se concluir um curso de ensino superior.

Figura 15 – Perfil de escolaridade da família

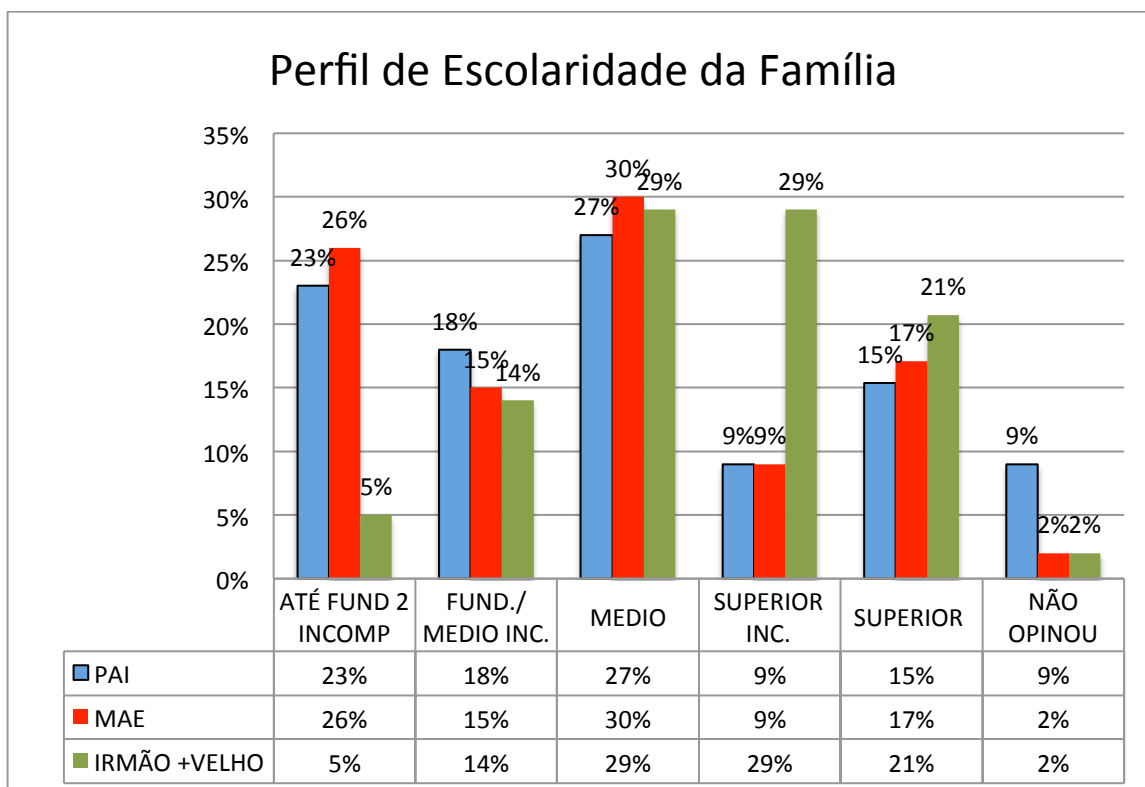


Figura 16 – Condição de trabalho dos pais

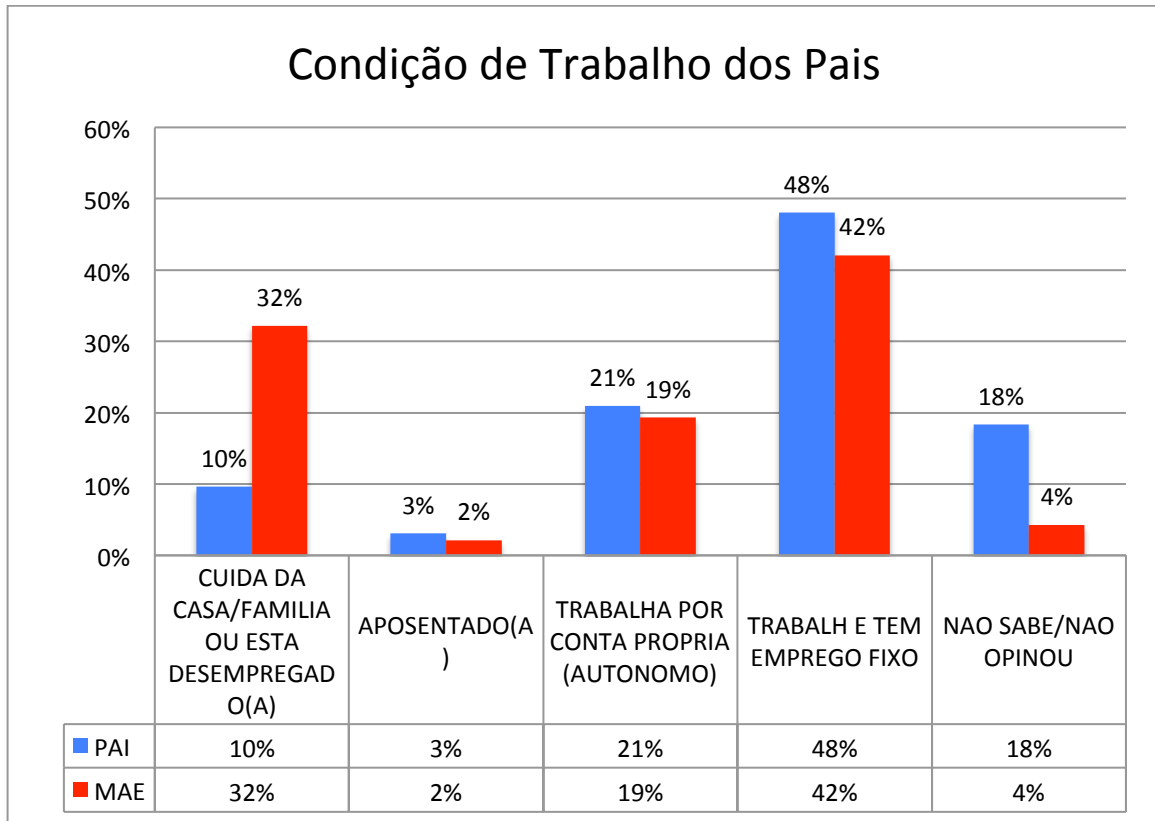


Figura 17 – Profissão da mãe

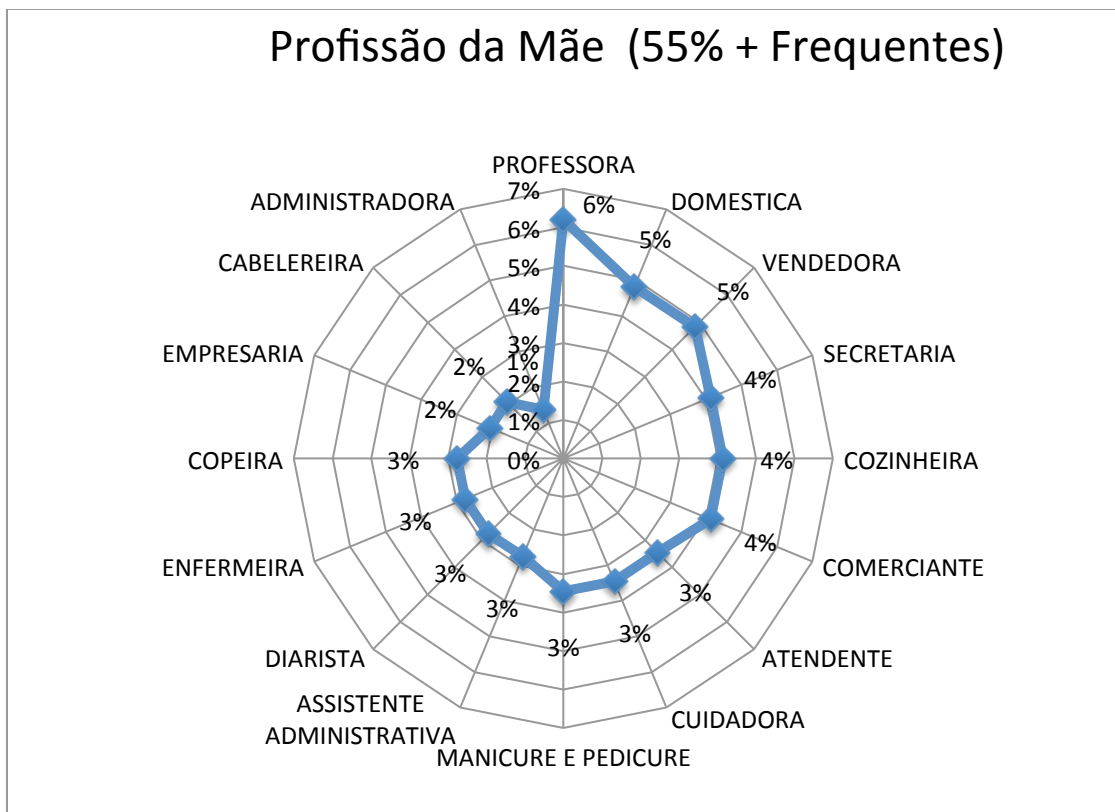
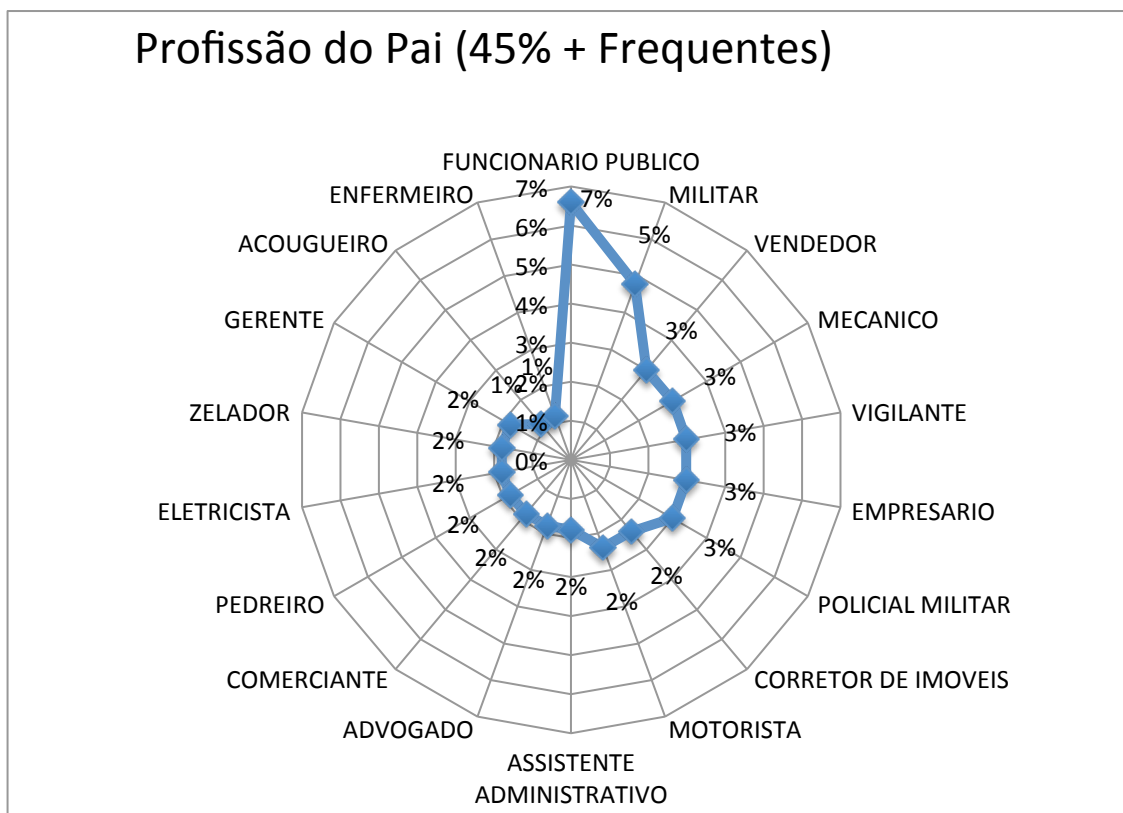


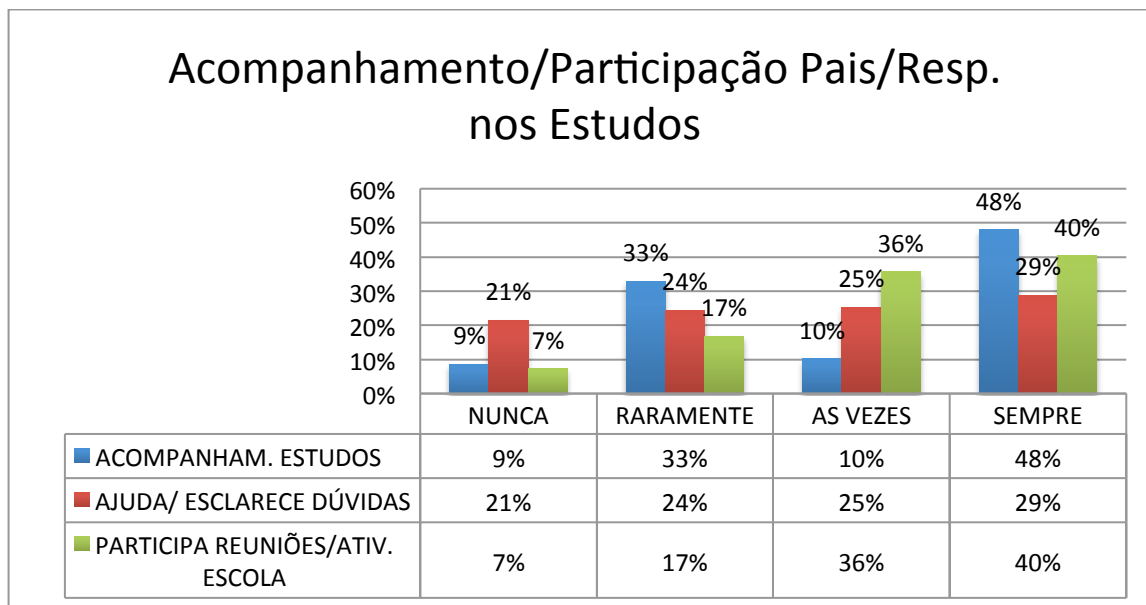
Figura 18 – Profissão do pai



Com relação à participação dos pais no processo de ensino dos estudantes, foram elaboradas algumas perguntas. A primeira delas diz respeito à frequência de acompanhamento dos estudos. Enquanto para 48% os pais ou responsáveis acompanham sempre seus estudos, 52% responderam que o acompanhamento ou é inexistente ou ocorre às vezes (Figura 19). Da mesma forma, buscou-se saber se os pais ajudam ou esclarecem dúvidas nas atividades de casa. Apenas 29% dos respondentes da pesquisa disseram poder contar sempre com os pais para isso. Os que responderam nunca e raramente correspondem a 42%, e 25% responderam que às vezes obtêm ajuda dos pais (Figura 19).

A participação dos pais em atividades e reuniões da escola foi outra variável avaliada. Dentre os estudantes, 40% disseram que seus pais ou responsáveis participam sempre das atividades, enquanto 36% disseram que participam às vezes (Figura 19).

Figura 19 – Acompanhamento e participação dos pais nos estudos



8.3 INTERESSE EM APRENDER E HÁBITOS DE ESTUDO

Para se conhecer um pouco melhor o perfil dos estudantes, a pesquisa buscou identificar como é o seu comportamento em sua atividade principal na sociedade, ou seja, como estudante. Para isso, o questionário contemplou perguntas que envolviam informações sobre repetência, interesse e hábitos de estudo.

Com relação à repetência, pouco mais de um terço dos respondentes (35%) disse já ter repetido de ano ao menos uma vez (Figura 20). É um índice bastante alto e que a escola muitas vezes ignora quando apenas estimula a busca pelo ensino superior a partir de um ensino médio simplesmente preparatório, sem que outras alternativas sejam apresentadas ao estudante.

De forma a compreender um pouco mais sobre os hábitos de estudos dos respondentes, a pesquisa procurou identificar a relação do estudante com as atividades extraclasse e a leitura. Para 51% dos respondentes, o tempo dedicado aos estudos extraclasse está entre 0 e 2 horas semanais. A dedicação de 2 a 5

horas por semana corresponde a 24%. Apenas 25% dos estudantes declararam dedicar 5 horas ou mais de estudos extraclasse por semana (Figura 21).

Também se buscou identificar a prática da leitura, por meio da quantidade de livros lidos (mais da metade das páginas) nos últimos 12 meses. Sabe-se que ler pouco é uma característica cultural no Brasil. Entre os respondentes da pesquisa, essa realidade mais uma vez se comprovou. Para 49% deles, o número de livros lidos nos últimos 12 meses ficou entre 0 e 2, enquanto apenas 19% disseram ter lido mais de 5 livros no mesmo período (Figura 22).

Figura 20 – Repetiu de ano alguma vez?

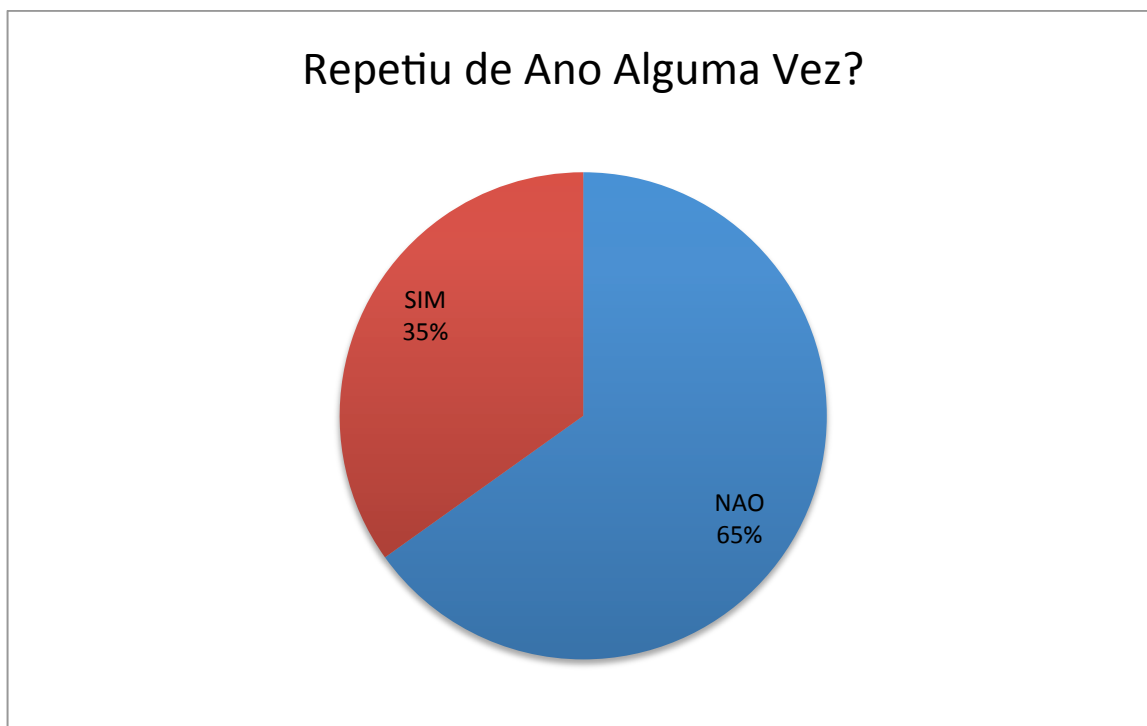


Figura 21 – Horas de estudo extraclasse



Figura 22 – Livros lidos nos últimos 12 meses



O questionário também incluiu algumas perguntas para que o respondente pudesse se autoavaliar. As questões foram definidas de forma que o respondente atribuísse uma nota de 0 a 10 quanto aos temas abordados. As respostas em valores numéricas foram agrupadas em 3 categorias: Baixo (nota de 0 a 5); Médio (nota de 6 e 7); Alto (8 a 10).

Quanto ao interesse pelos estudos, pela categorização realizada, 34% dos estudantes foram enquadrados como de interesse médio (notas 6 ou 7), enquanto apenas 48%, que correspondem a menos da metade dos estudantes, afirmaram ter interesse pelo estudo correspondente a alto (Figura 23).

Em relação ao rendimento escolar, 45% se autoavaliaram com rendimento médio, enquanto 40% se autoavaliaram com o equivalente ao rendimento alto. Ao comparar seu rendimento escolar com o dos demais colegas de turma (Figura 24), 13% afirmaram estar entre os 5 estudantes de maior média ou notas, 29% se veem entre os 10 estudantes de maior média da turma (as turmas das escolas entrevistadas têm em média 30 alunos). Para a maioria dos estudantes (44%), suas notas estão na mesma média da turma.

Da mesma forma, a autoavaliação quanto ao interesse pelos estudos em relação aos demais alunos da turma demonstra que 51% dos respondentes se percebem no grupo dos dez alunos de maior interesse da turma. Os demais 49% se dividem entre os que se consideram o seu nível de interesse na média da turma (38%), abaixo da média da turma (6%) ou não sabem avaliar (5%), conforme se evidencia na Figura 25.

As questões de autoavaliação de rendimento e interesse em relação à turma ajudam a dar uma dimensão de como se percebem os estudantes em relação aos seus colegas de turma. Trata-se de um dado útil, principalmente, para comparações com outras variáveis, como, por exemplo, a prioridade após concluir o ensino médio, conforme se demonstra na Tabela 5. Pode-se observar, por exemplo, que entre os 34 estudantes que se percebem como parte do grupo dos 5 estudantes de maior interesse pelos estudos, o interesse em ingressar no ensino superior corresponde a 68%, enquanto o interesse em trabalhar corresponde a 21%. Trata-se de um índice bem diferente, dos 87 estudantes que se percebem como parte do grupo da média

da turma, em termos de interesse pelo estudos, que apontam como prioridade, após a conclusão do ensino médio, ingressar no ensino superior (82%), enquanto trabalhar obteve o menor índice entre os diversos grupos de interesse pelo estudos (9%). Estes dados podem estar demonstrando o efeito indutor da cultura e da escola para que os estudantes busquem o ensino superior em detrimento do real desejo deles, mesmo dentre aqueles que se percebem com nível de interesse relativo pelos estudos médio ou baixo.

A análise da pesquisa incluiu outras relações e cruzamentos entre variáveis para os diversos temas abordados, mas não foram discutidas neste capítulo, dado o volume de dados a serem apresentados.

Tabela 5 – Prioridade após o ensino médio versus nível de interesse pelos estudos

PRIORIDADE APÓS O CONCLUIR O ENSINO MÉDIO	TOTAL	NÍVEL DE INTERESSE PELOS ESTUDOS EM RELAÇÃO À TURMA (INTERESSE RELATIVO)				
		ENTRE OS 5+	ENTRE OS 10+	MÉDIA TURMA	BAIXO INTERESSE	NÃO OPINOU
BASE	232	34	84	87	15	12
TRABALHAR	12%	21%	11%	9%		33%
INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR	80%	68%	83%	82%	93%	58%
OUTRA	1%		1%	2%		
NÃO SABE/NÃO OPINOU	7%	12%	5%	7%	7%	8%

Figura 23 – Autoavaliação do interesse e rendimento escolar

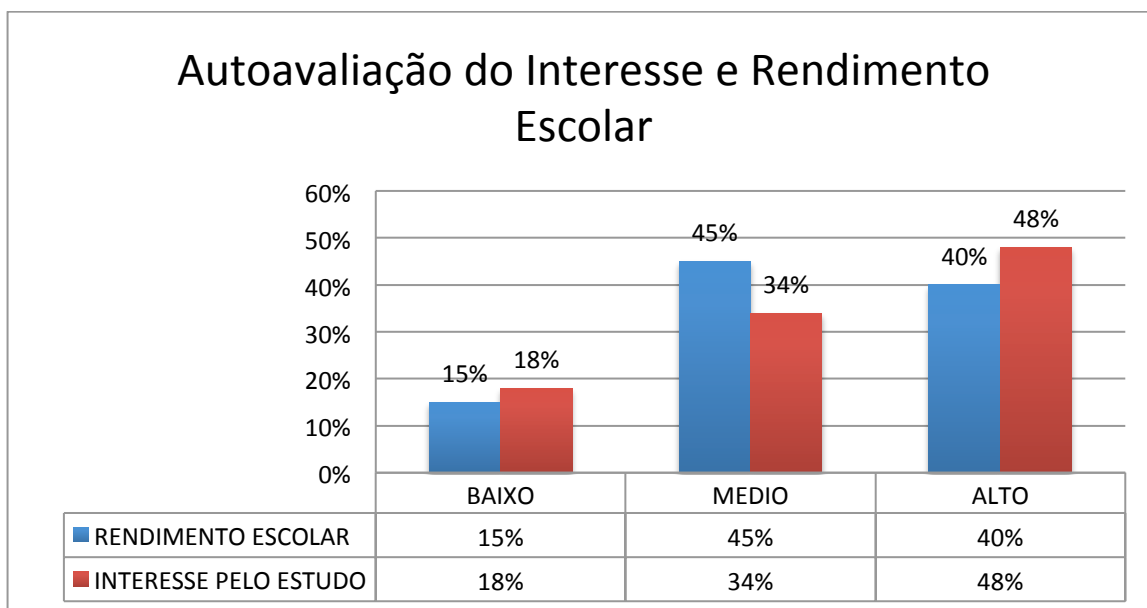


Figura 24 – Autoavaliação relativa ao rendimento escolar

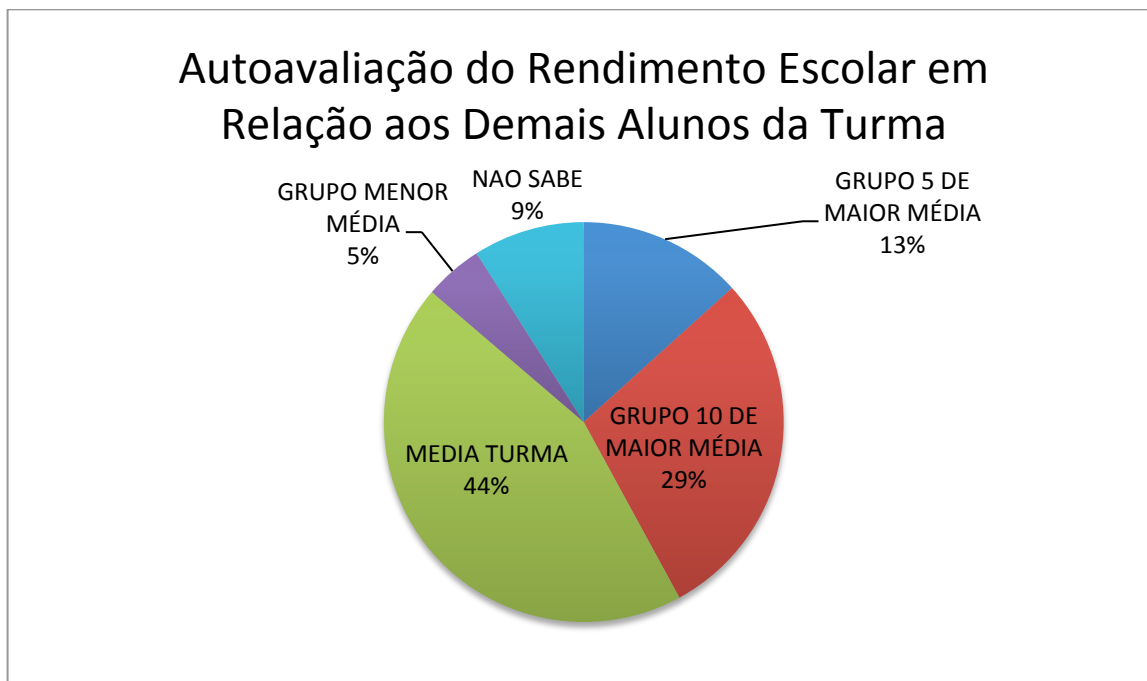
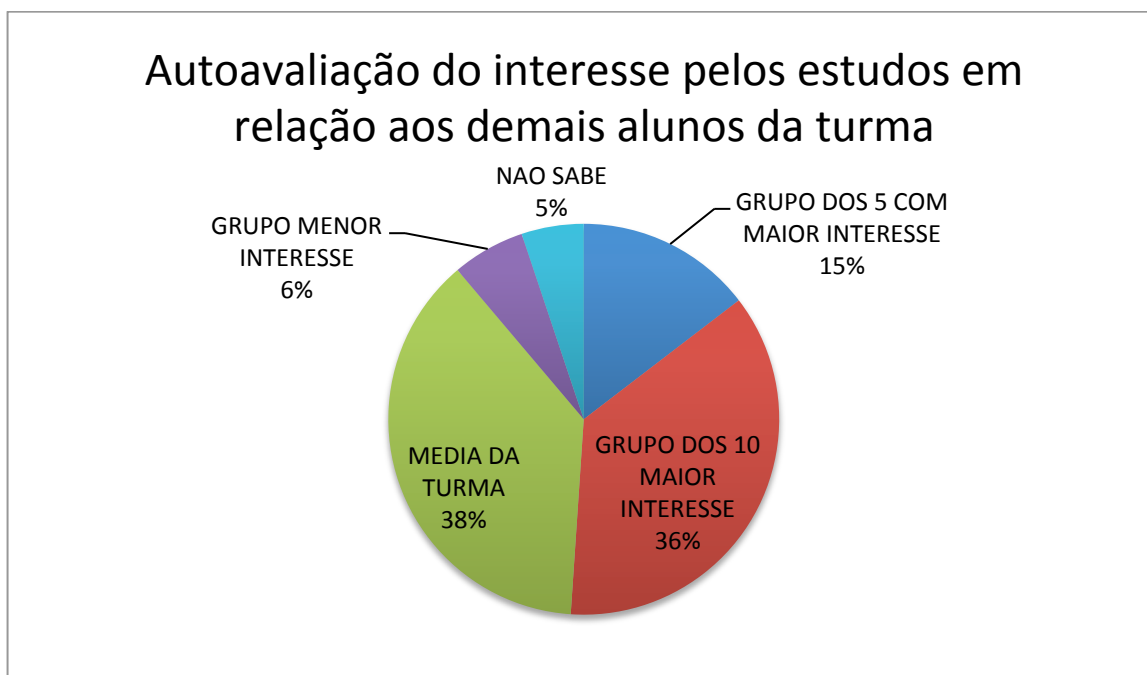


Figura 25 – Autoavaliação relativa ao interesse pelos estudos



A pesquisa contemplou questões que visavam a compreender a relação dos estudantes com o ensino médio. Um dos temas foi identificar o gosto do estudante pelo estudo, sendo apresentadas algumas opções predefinidas. Para 48% dos respondentes, a opção que melhor retrata o seu gosto pelos estudos é: “importante, mas eu não gosto muito de estudar”, enquanto para 51% a opção escolhida foi: “importante e eu gosto de estudar” (Figura 26).

Pelo que se observa, quase metade dos estudantes que participaram da pesquisa reconhecem a importância do ensino médio, mas afirmam não gostar muito de estudar. Isso pode estar relacionado diretamente com atratividade, interesse e hábitos de estudos, tendo como consequência um nível superficial de comprometimento com a aprendizagem. Trata-se de um tema que merece maior atenção e estudo, mas está fora do objetivo deste trabalho.

Também se avaliou qual deve ser a prioridade da aprendizagem durante o ensino médio, tanto na visão do próprio estudante quanto para seus pais, professores e a escola. O resultado confirma o que foi identificado na pesquisa qualitativa. Na visão dos estudantes, a prioridade do ensino médio, tanto para eles mesmos quanto para os pais, docentes e a própria escola é que os estudantes aprendam e se preparem para ingressar no ensino superior. Para 78% dos

respondentes, a prioridade é aprender e entrar para a universidade. E para 73%, esta seria a prioridade do ensino médio para seus pais e professores, enquanto para 68% dos respondentes esta seria, também, a prioridade da escola (Figura 27). Esses dados demonstram como os estudantes percebem as expectativas daqueles que são responsáveis pela sua educação. Isso reforça a cultura do ensino médio propedêutico, que tem como prioridade a preparação dos estudantes para o ensino superior.

Em segundo lugar, em termos de prioridades do ensino médio, ficou a opção “aprender e obter boas notas”, tendo sido essa a resposta de 12% dos respondentes. Enquanto 18% acreditam que seria a prioridade para seus pais, 26% acreditam que seria a prioridade para os docentes, e 29% acreditam que seria a prioridade para a escola. Em seguida está a opção “aprender e se preparar para trabalhar”, considerada prioridade durante o ensino médio para 8% dos respondentes, mesmo índice dos que acreditam que esta seja a prioridade para seus pais. Apenas 1% e 3% dos estudantes acreditam ser esta a prioridade do ensino médio para os professores e a escola, respectivamente.

Figura 26 – Gosto pelos estudos no ensino médio

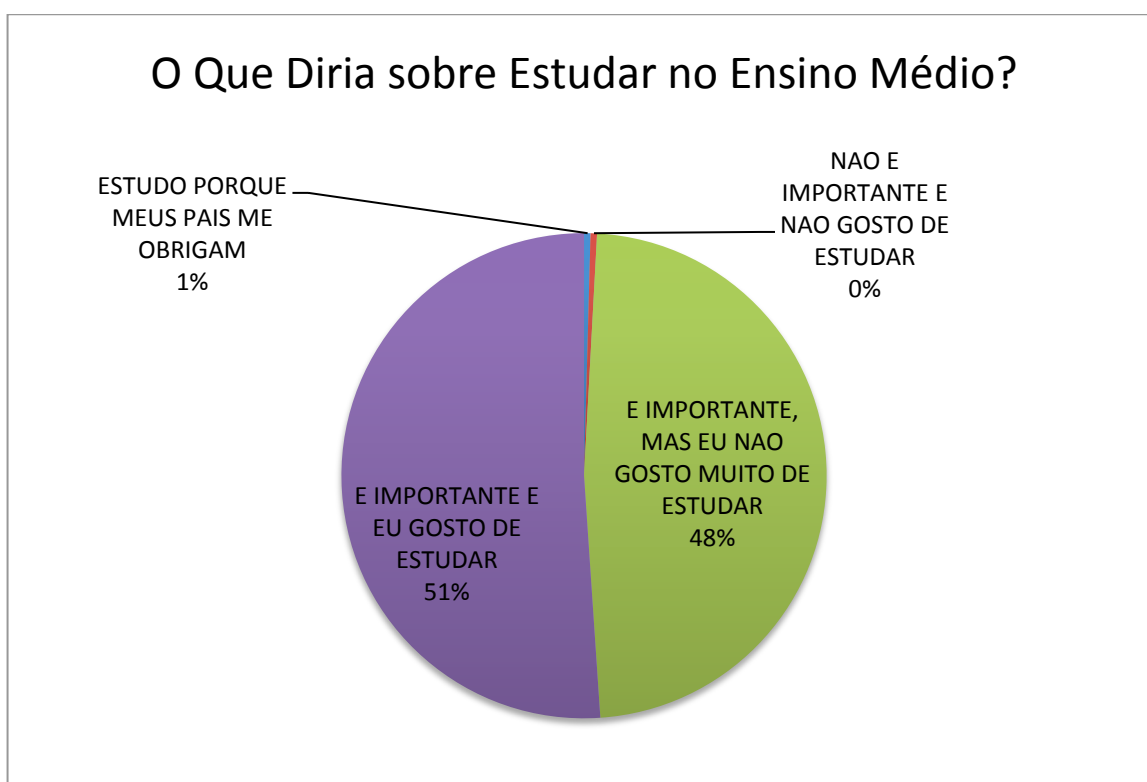
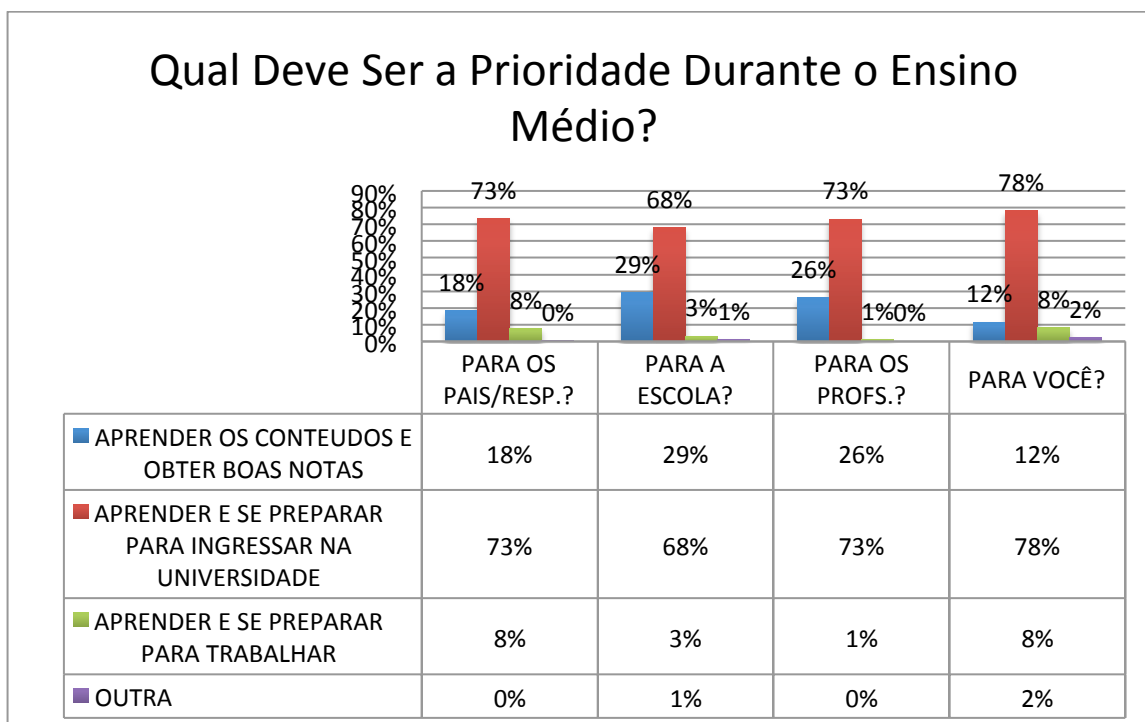


Figura 27 – Prioridade durante o ensino médio



8.4 ENSINO SUPERIOR E TRABALHO

Este tópico trata das questões relacionadas à dupla finalidade do ensino médio que deve preparar para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho. Visando a identificar o interesse dos estudantes por temas relacionados ao trabalho, foram tratados temas relacionados a atividades que possam contribuir para a preparação deles para o trabalho.

Ao se avaliar a existência e a frequência de ações voltadas para a orientação vocacional e profissional na escola, 53% dos respondentes disseram que ela é inexistente ou insuficiente, enquanto para 25% as ações são percebidas como suficientes. Para 12%, as ações e atividades de orientação vocacional e profissional são percebidas como frequentes, conforme demonstrado na Figura 28.

Ainda neste tópico, buscou-se identificar a participação dos estudantes em ações voltadas para orientação vocacional e profissional. Dentre os respondentes, 61% afirmam terem participado de ações de orientação vocacional entre 0 e 2 vezes, e 26% participaram desse tipo de ação entre 3 e 6 vezes (Figura 29). No que tange à relevância de ações de orientação vocacional e profissional, 90% dos estudantes as consideram importante ou muito importante (Figura 30).

Figura 28 – Orientação vocacional na escola



Figura 29 – Participação em ações de orientação vocacional

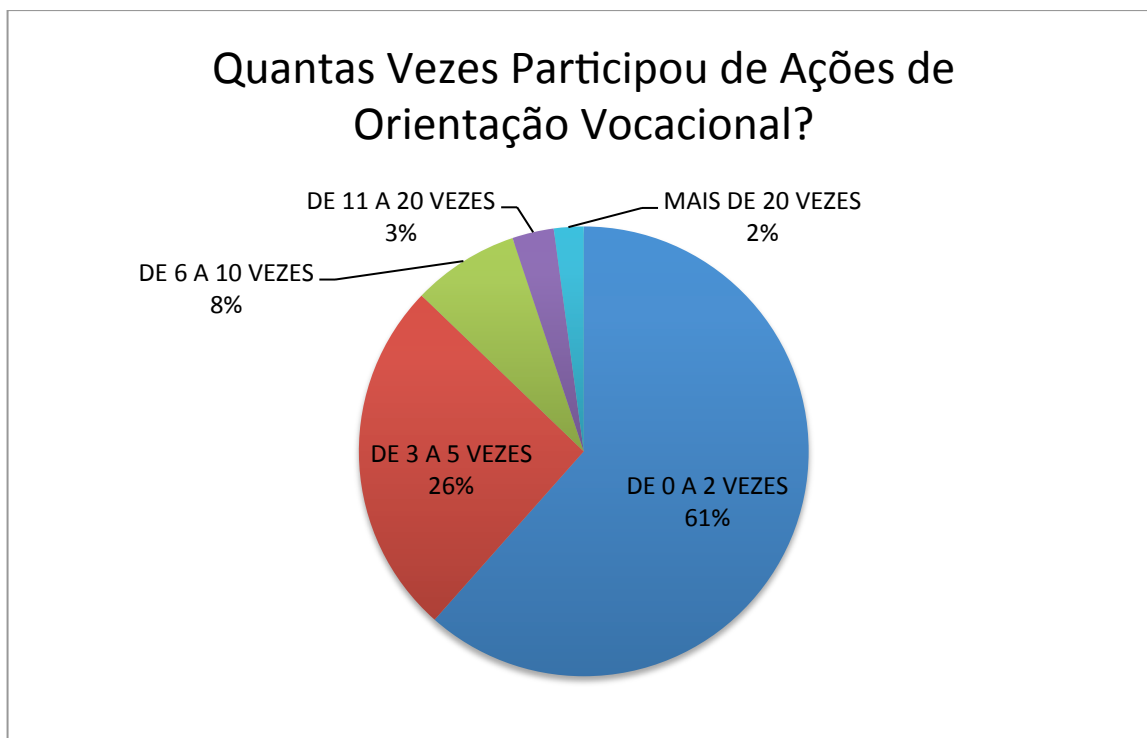
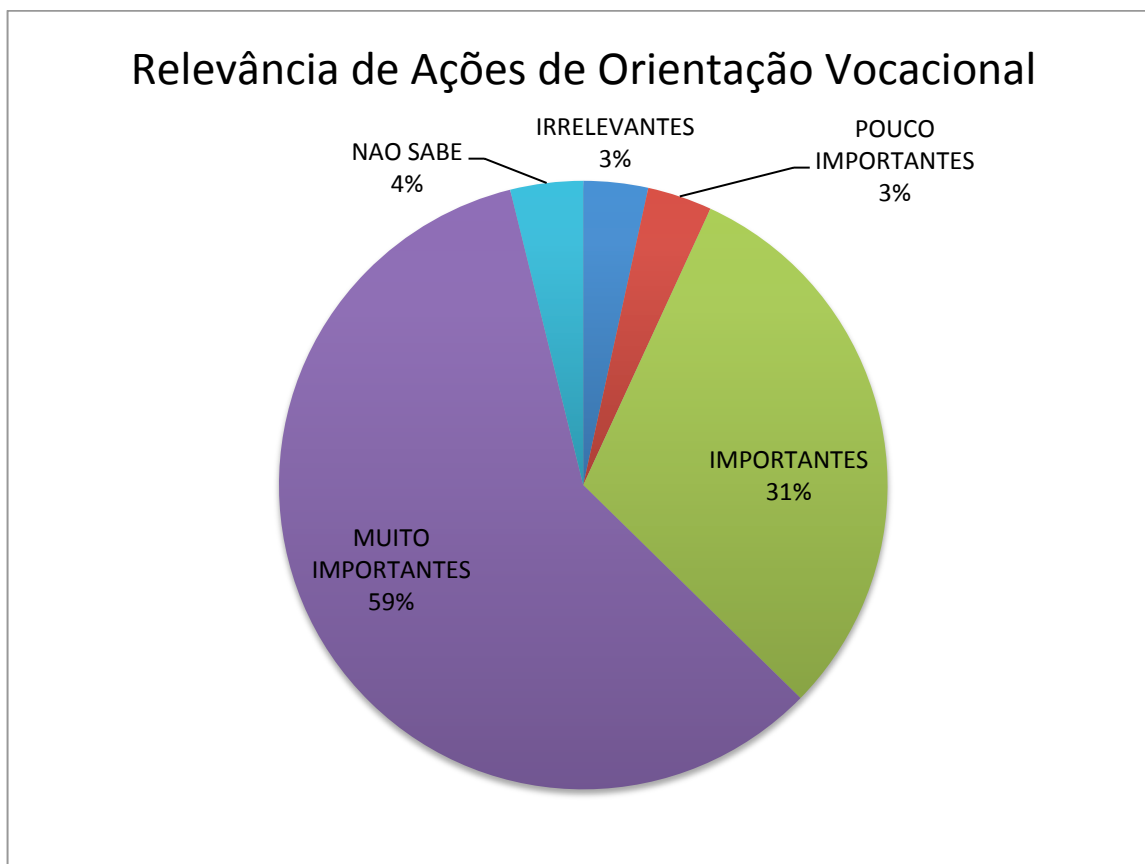


Figura 30 - Relevância da orientação vocacional



A pesquisa procurou identificar o nível de interesse dos estudantes quanto a estágio curricular, disciplinas profissionalizantes durante o ensino e cursos técnicos. Na opinião da maioria dos respondentes (74%), as suas escolas não oferecem estágio, enquanto 26% compreendem que a escola oferece estágio, conforme demonstrado na Figura 31. Vale destacar que estes índices representam o nível de conhecimento dos estudantes sobre o tema, tendo em vista, inclusive, ações de divulgação sobre estágio realizada pela escola. Pelo que se pode identificar na pesquisa qualitativa, há vários casos em que os estágios são obtidos por interesse dos estudantes e seus pais, independente da política de estágio da escola, sendo está vista como insuficiente ou inexistente.

Em termos de interesse dos estudantes por estágios, a pesquisa revelou que para 62% dos respondentes há interesse, enquanto 24% afirmam não haver interesse e 14% não souberam opinar (Figura 31).

Na mesma linha de preparação para o trabalho, buscou-se avaliar o interesse dos estudantes em cursar disciplinas profissionalizantes durante o ensino médio. Cerca de 3 em cada 4 estudantes (72%) disseram ter este interesse, enquanto apenas 15% afirmaram não ter interesse em cursar disciplinas profissionalizantes, e 13% não souberam responder (Figura 31).

A pesquisa também avaliou o interesse dos estudantes pelo curso técnico. Para 36% dos respondentes, é alto ou muito alto o interesse por um curso técnico. Já para 34%, o interesse é médio, sendo baixo apenas para 23% dos respondentes, como se pode verificar na Figura 32 - Interesse em fazer curso técnico

Os dados evidenciam que para mais de um terço dos estudantes do ensino médio, o curso técnico é uma opção atrativa. Isso sugere que a meta 11 do PNE, que estabelece que seja triplicado o número de matrículas no ensino técnico em 10 anos, vai ao encontro do interesse dos estudantes. Este interesse pode ampliar ainda mais caso sejam desenvolvidas políticas públicas que estimulem a preparação para o trabalho no ensino médio.

Figura 31 – Interesse em estágio e preparação para o trabalho

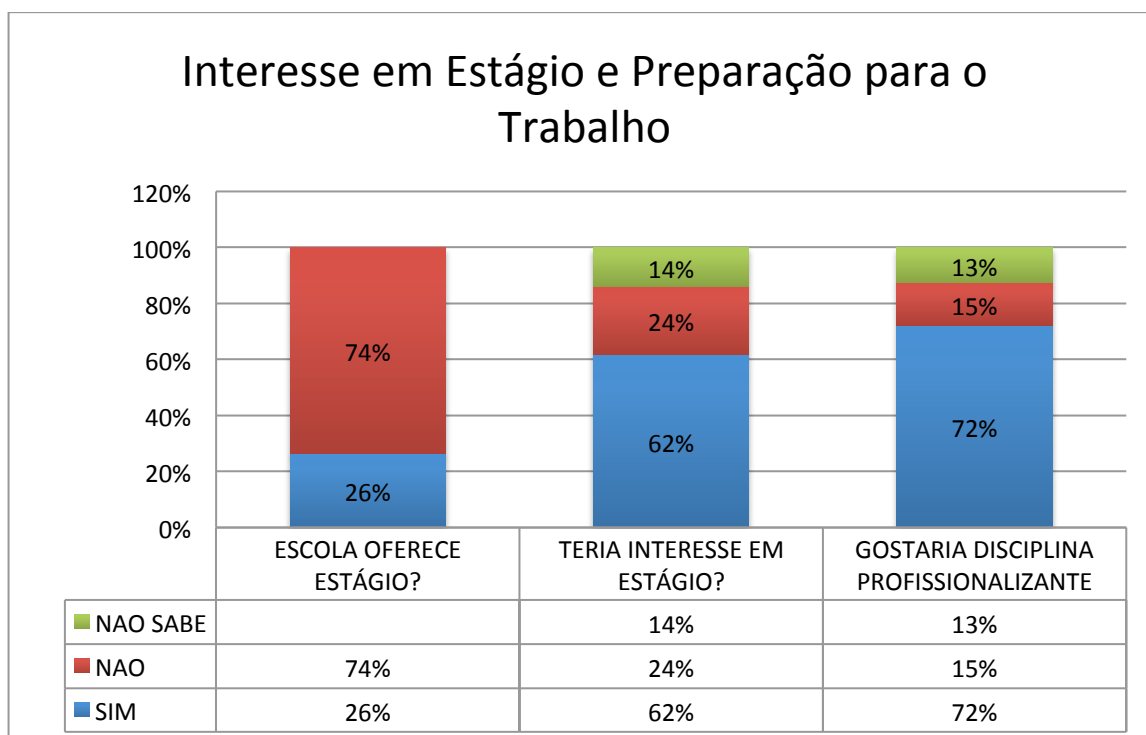
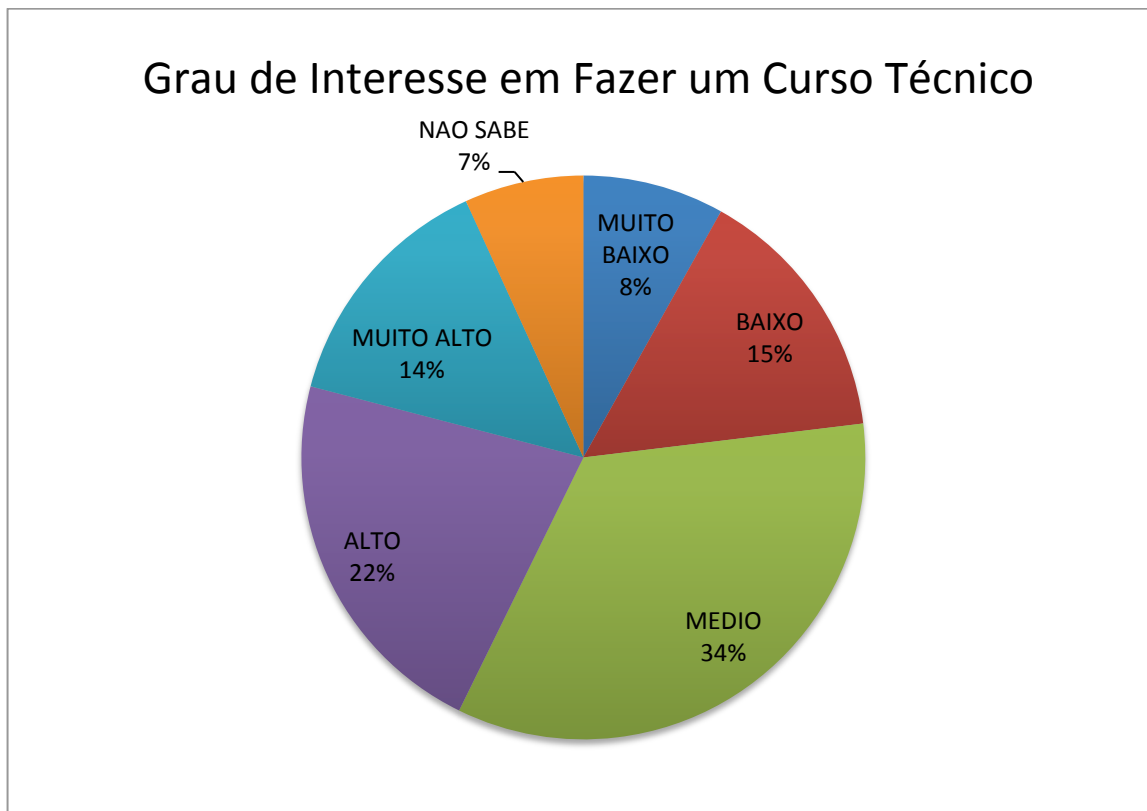


Figura 32 - Interesse em fazer curso técnico



Tendo em vista a avaliação do interesse dos estudantes em ações de preparação para o trabalho, a pesquisa buscou identificar como é desenvolvida a preparação para o trabalho pelas escolas. Para 56% dos respondentes, a preparação para o trabalho pelas escolas é percebida como inexistente ou insuficiente, enquanto para 32%, é considerada suficiente ou adequada; 12% disseram não saber responder (Figura 33). Os índices parecem demonstrar que os estudantes, mesmo sem ter clareza sobre do que seria constituída a preparação para o trabalho, majoritariamente, compreendem que a escola não a desenvolve. E, para uma parcela menor, ações pontuais associadas à dimensão do trabalho são compreendidas como referência sobre o tema. Os dados corroboram o que foi apontado na pesquisa qualitativa, sinalizando que muito pouco é realizado nas escolas, sendo destacada a existência de uma semana do calendário escolar dedicada ao tema do trabalho.

Figura 33 – Preparação para o trabalho na escola



Tendo em vista que a preparação para o ensino superior é uma das finalidades do ensino médio, e a prioridade dos estudantes e, segundo eles, também de seus pais, professores e da própria escola como foi demonstrado anteriormente na Figura 27, buscou-se identificar como os estudantes avaliam a preparação da escola para o ensino superior. Para 72% dos estudantes, a preparação para o ingresso no ensino superior é adequada ou suficiente. Para 20% ela é considerada insuficiente e considerada inexistente apenas para 3%. Dentre os participantes da pesquisa, 6% não souberam responder (Figura 34).

A comparação entre a preparação para o trabalho, em que 56% dos estudantes consideram inexistente ou insuficiente conforme foi demonstrado na Figura 33 e a preparação para o ensino superior, que é considerada adequada ou suficiente por 72% dos estudantes (Figura 34), deixa bem clara, na percepção dos estudantes, a prioridade das escolas participantes do estudo em preparar para o ensino superior, corroborando com as considerações dos gestores e docentes participantes da pesquisa qualitativa.

Figura 34 – Preparação para o ensino superior



Sendo o ensino médio a etapa final da educação básica, após concluí-lo o estudante poderá continuar a estudar, ingressando no ensino superior ou técnico, ingressar no mundo do trabalho, embora, para uma parcela significativa, isso já ocorra durante o ensino médio ou, ainda, nem estudar e nem trabalhar. Tendo em vista que a taxa líquida de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior é inferior a 20%, conforme foi apresentado anteriormente na Figura 1, a maior parte dos estudantes ou trabalha ou nem trabalha e nem faz curso superior.

Apesar do que demonstram os indicadores oficiais sobre a realidade dos egressos, o modelo de ensino médio propedêutico encontra o seu sentido na preparação dos estudantes para o ensino superior, o que leva os próprios estudantes a enxergarem-no como o único itinerário formativo de valor, associado ao sucesso acadêmico.

Ao tratar desse tema, a pesquisa buscou identificar qual a prioridade do estudante após concluir o ensino médio. Esta pergunta se assemelha com a pergunta apresentada anteriormente Figura 27, mas não se confunde com ela, pois trata a questão na ótica do futuro e somente do estudante e não mais de seus pais, docentes ou de sua escola. Durante o preenchimento dos questionários, diversos

estudantes desejavam responder mais de uma opção, embora, por se tratar de prioridade, o questionário admitia apenas uma opção. Este é um dado que deve ser considerado ao se analisar o resultado apresentado na Figura 35. Dentre os respondentes, 80% consideram que a prioridade é ingressar no ensino superior, enquanto para 12% a prioridade é trabalhar. Esse índice reforça o que se constatou na pesquisa qualitativa, na qual gestores e docentes consideram que o foco do ensino médio nas escolas que participaram da pesquisa é a preparação para o ensino superior.

Complementando a dimensão da prioridade do estudante após o ensino médio, o questionário procurou identificar o interesse dos estudantes em ingressar no ensino superior e no mundo do trabalho, não mais como prioridade estabelecida por meio de opções excludentes. Para essa avaliação, os respondentes atribuíram um valor em uma escala de zero a dez, sendo o dez a representação do interesse máximo (questões 37 e 38 do Apêndice B). No processo de análise, em função do valor informado, as respostas dos questionários foram associadas às seguintes categorias: Baixo (valores de 0 a 5); Médio (valores 6 ou 7); Alto (valores entre 8 a 10).

Conforme se demonstra na Figura 36, o interesse dos estudantes em ingressar no ensino superior é alto para 88% dos respondentes. Mas o interesse em começar a trabalhar é também alto para 60% deles e baixo apenas para 22%.

Esses índices reforçam que os estudantes que participaram da pesquisa demandam do ensino médio o cumprimento da sua dupla finalidade, envolvendo a preparação para o ensino superior e a preparação para o mundo do trabalho. O excessivo direcionamento para o ensino superior, conforme evidenciado nas pesquisas qualitativa e quantitativa é uma decisão que desconsidera os interesses e necessidades dos estudantes do ensino médio. Para atender esta demanda, é preciso que sejam estabelecidas políticas públicas que possam estimular a valorização da preparação para o trabalho no ensino médio, enfrentando as questões culturais, que afetam a sociedade e todo o sistema educacional, sendo a escola apenas reprodutora desta tradição.

Figura 35 – Prioridade após a conclusão do ensino médio

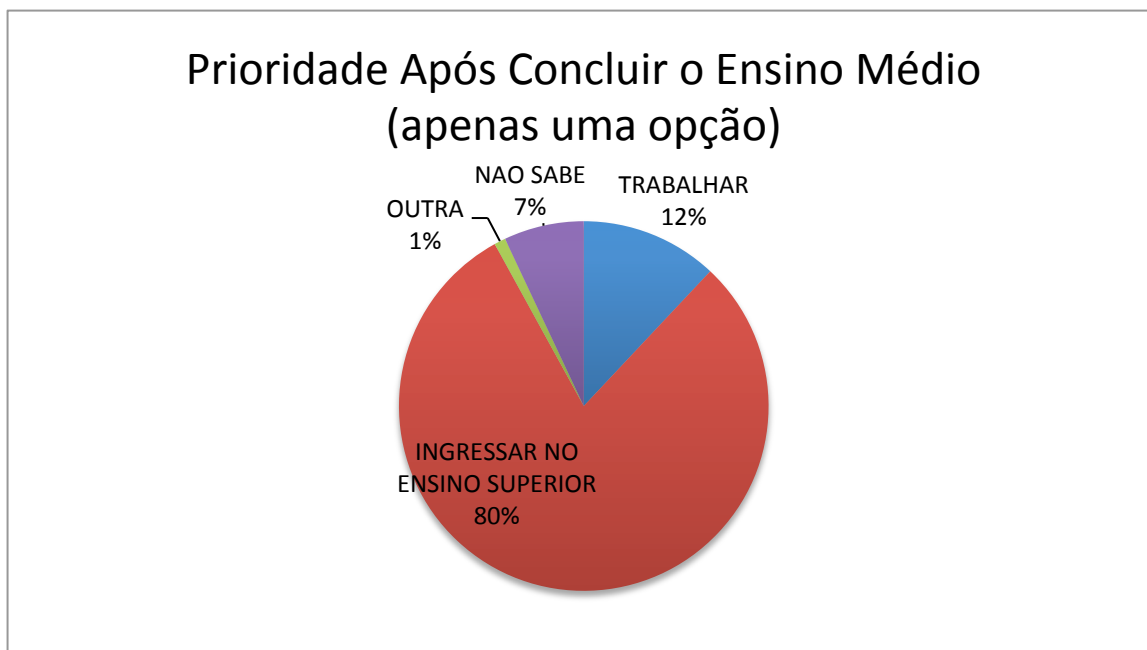
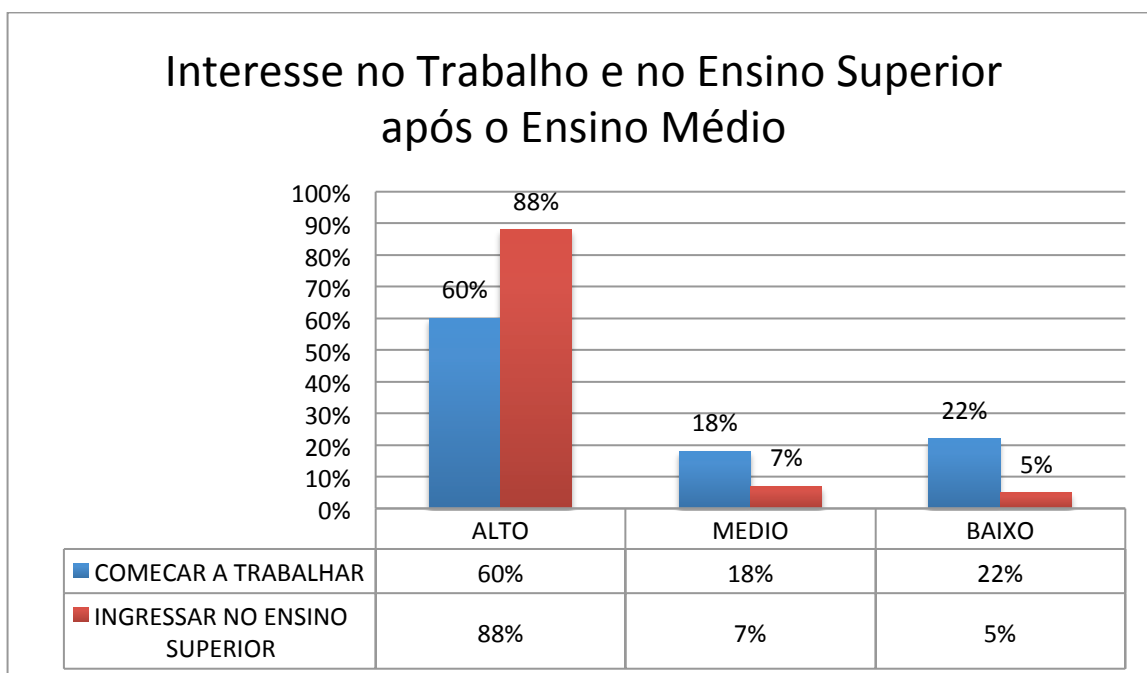


Figura 36 – Interesse em trabalhar e cursar ensino superior



A pesquisa buscou identificar junto aos estudantes as suas perspectivas após a conclusão do ensino médio, envolvendo: o curso superior ou área de atuação profissional pretendida; o que pensam sobre o futuro dos egressos do ensino médio; e em quanto tempo acreditam que irão começar a trabalhar.

Para os estudantes cuja prioridade do ensino médio deve ser a preparação para o ensino superior, foi perguntado qual o curso superior eles teriam interesse em ingressar. Apenas os cursos de Direito (13%), Psicologia (8%), Administração (7%) e Medicina (7%) juntas correspondem a 35% do interesse dos estudantes (Figura 37).

Em um outro grupo de preferência encontram-se áreas que têm relação com as disciplinas estudadas no ensino médio. Isso pode estar relacionado à influência das disciplinas estudadas ou à admiração dos estudantes por alguns docentes dessas áreas. O grupo formado pelas disciplinas de Biologia (6%), Química (4%), Educação Física (3%), Letras (3%) e Matemática (2%) corresponde a 18% da preferência dos estudantes.

A carência de orientação vocacional nos currículos das escolas que participaram da pesquisa pode comprometer a escolha do curso superior pelo estudante. Questões como perfil do estudante, gosto pelo estudo, interesse e atração por determinadas atividades profissionais devem ser levadas em conta no processo decisório. Segundo estudo publicado pelo Portal G1 (2017), apenas dez cursos superiores são responsáveis por quase metade dos formandos nas instituições de ensino superior brasileiras nos últimos quinze anos. Tal concentração sugere uma distorção entre a realidade das matrículas em cursos superiores e as reais necessidades de profissionais de que o país necessita para apoiar o seu processo de desenvolvimento.

Para o pequeno grupo de 33 estudantes que disseram que sua prioridade após o ensino médio é trabalhar após a conclusão do ensino médio (questão 34 do Apêndice B), conforme demonstrado anteriormente na Figura 35, foi perguntado qual a área profissional eles teriam interesse em atuar. A maior parcela dos estudantes não soube responder (21%). Dentre os que responderam, as áreas mais citadas foram: Vendas, Militar, Direito e Administração, embora tenha sido muito baixa a quantidade de respondentes (Figura 38).

Visando a compreender o que pensam os estudantes sobre os egressos do ensino médio, buscou-se identificar a partir do que eles sabem ou ouvem dizer, o que acontece com os egressos do ensino médio de sua escola. Para 36% dos estudantes, os egressos vão para a universidade, enquanto para 27% eles

conseguem um emprego. Ainda na opinião dos respondentes, há outros 5% que “trabalham para pagar a faculdade”, ou seja, estudam e trabalham, porém o trabalho é visto como um meio para financiar um curso superior (Figura 39).

Ao serem perguntados sobre enquanto tempo acreditam que irão ingressar no mundo do trabalho, apenas 15% dos respondentes disseram que só irão trabalhar após a conclusão dos estudos no nível superior. Para 69% dos respondentes, isso ocorrerá em até três anos, tempo inferior ao necessário para se concluir um curso superior (Figura 40). Estes dados sugerem que a busca pelo ensino superior não está dissociada da busca pelo trabalho, o que, em grande medida, demonstra uma visão pragmática dos respondentes, que buscam, via ensino superior, obter melhores condições de acesso ao mundo do trabalho.

Figura 37 – Curso superior desejado

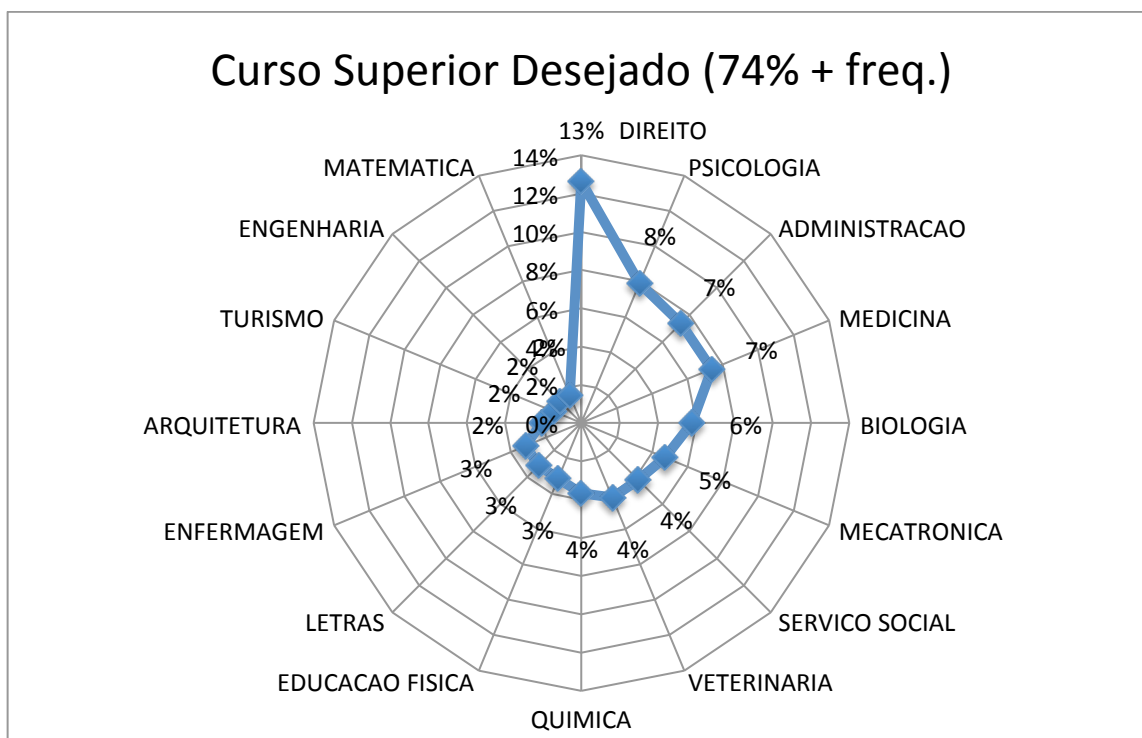


Figura 38 – Área ou profissão que deseja trabalhar

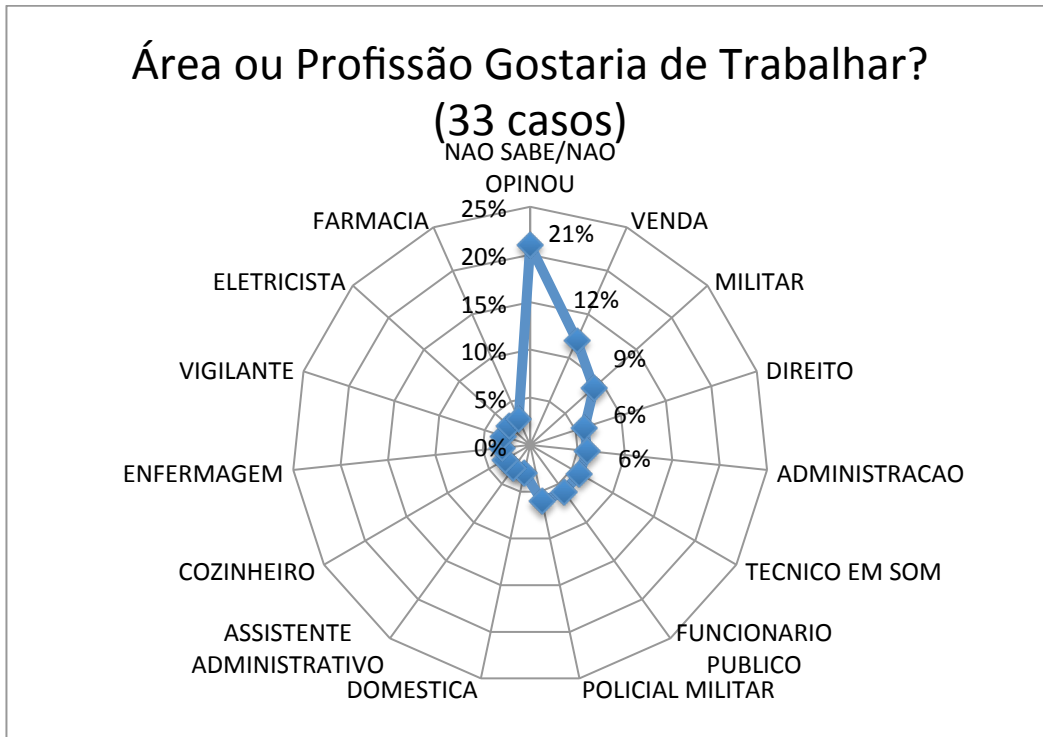


Figura 39 – Percepção quanto ao que faz a maioria dos egressos do ensino médio

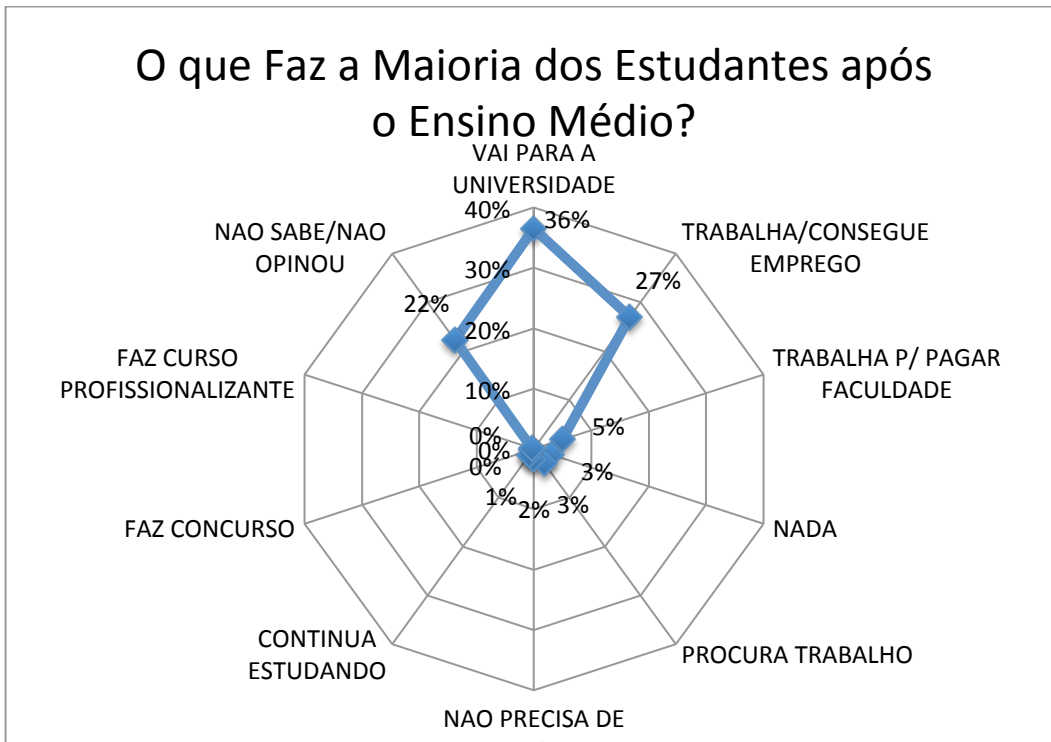
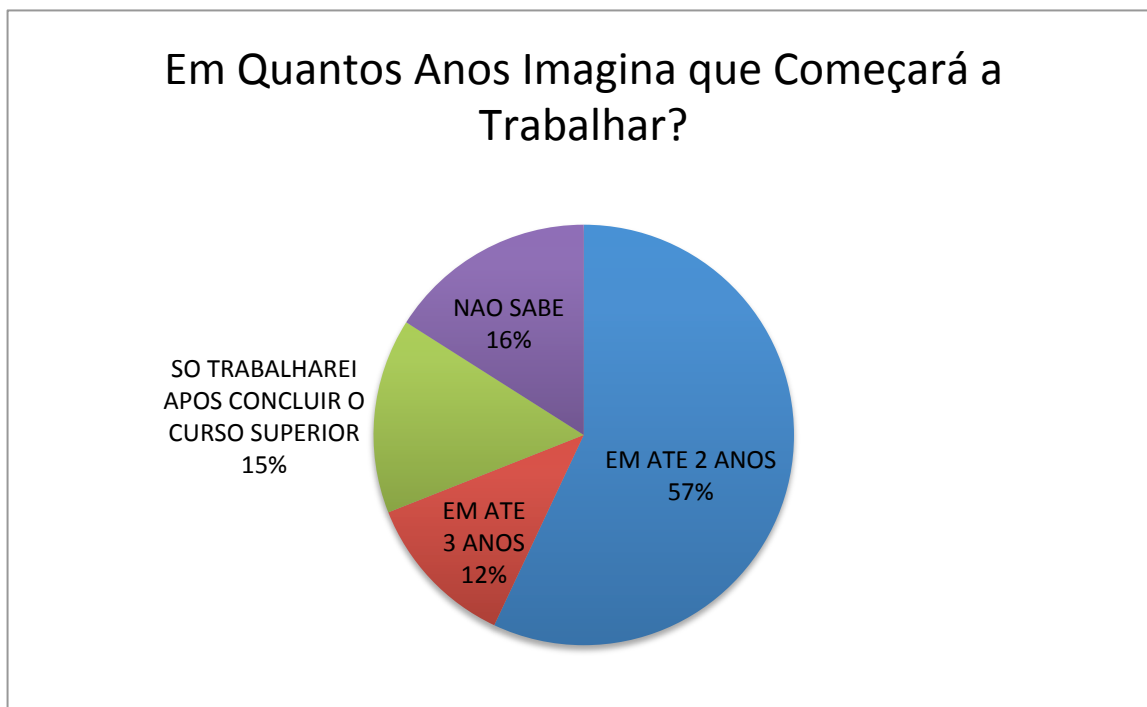


Figura 40 – Previsão de tempo para começar a trabalhar



8.5 AVALIAÇÃO DA ESCOLA

A avaliação da escola pelos estudantes foi um tema também abordado na pesquisa. Algumas questões relacionadas ao trabalho da escola na dimensão do ensino, propriamente dito e das regras disciplinares da escola foram avaliadas, tendo como objetivo identificar a dimensão da escola como um espaço de trabalho.

Com relação à forma de abordagem dos conteúdos do ensino médio em termos de teoria e prática (questões 55 e 56 do Apêndice B), na avaliação dos respondentes, prevalece a teoria sobre a prática para 63% deles, enquanto para 31% há um equilíbrio entre a teoria e a prática (Figura 41). Por outro lado, ao opinar sobre como deveriam ser abordados os conteúdos escolares, para 74% dos estudantes, deveria haver equilíbrio entre teoria e prática, enquanto para 14% deveria prevalecer a prática e, para 8%, a teoria.

Quanto à avaliação dos docentes, praticamente todos os estudantes consideram haver domínio dos conteúdos pelos docentes, e cerca de 2/3

consideram que a maioria dos docentes domina plenamente (Figura 42). Em relação às aulas ministradas pelos docentes, para 82% dos estudantes respondentes, a maioria ministra aulas ótimas ou boas, e apenas 15% apontam que os docentes ministram aulas regulares (Figura 43). Já na avaliação da assiduidade docente, para 54% dos respondentes há poucas faltas e não prejudicam a aprendizagem, mas para 40% as faltas dos docentes ocorrem com alguma frequência e chegam a prejudicar o processo de aprendizagem (Figura 44). Portanto, verifica-se que há um reconhecimento da qualidade do trabalho docente, mas a assiduidade é um ponto de atenção a ser tratado, tendo em vista que, segundo os estudantes, isso traz prejuízo ao aprendizado.

Figura 41 – Teoria e prática nos conteúdos escolares

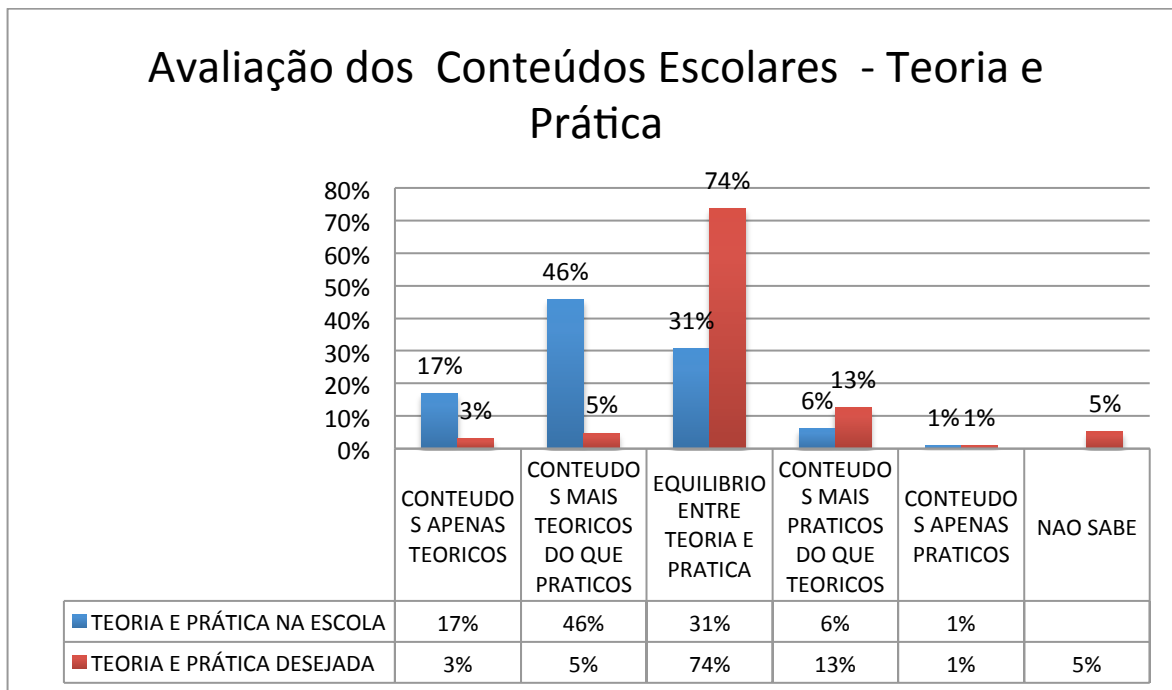


Figura 42 – Domínio do conteúdo pelos docentes

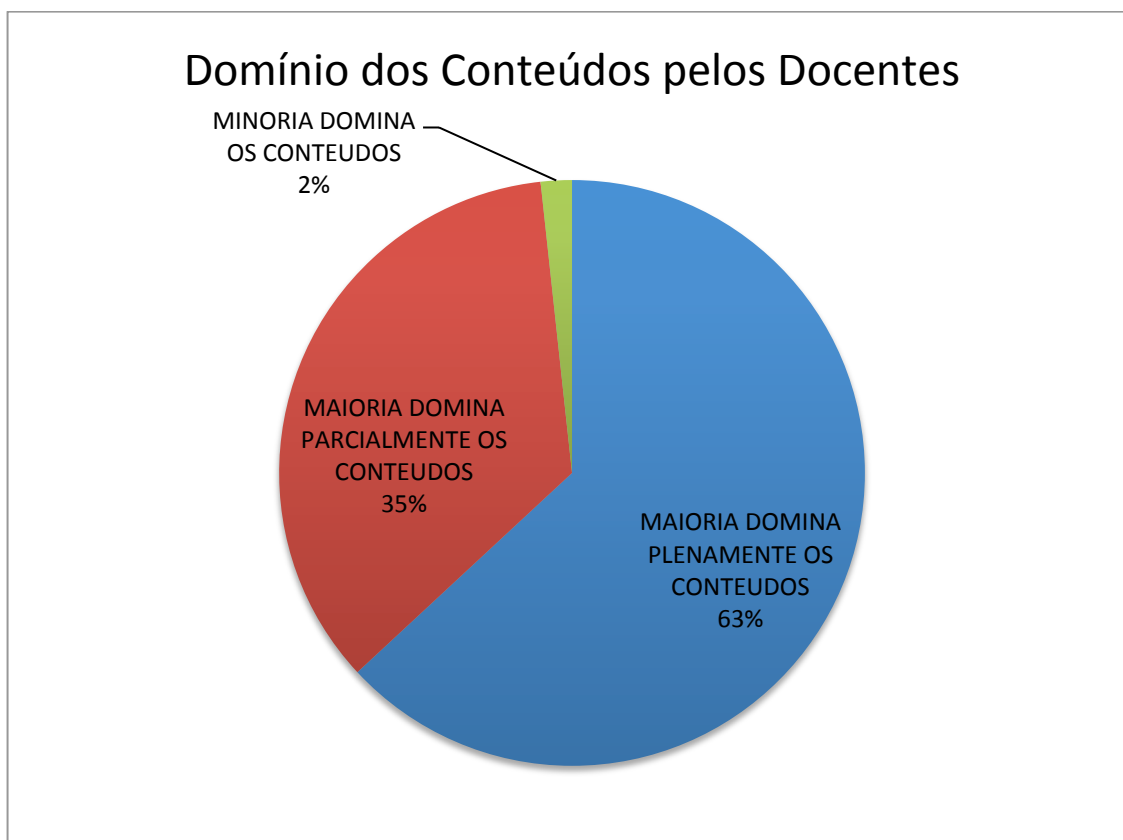


Figura 43 – Avaliação das aulas dos docentes

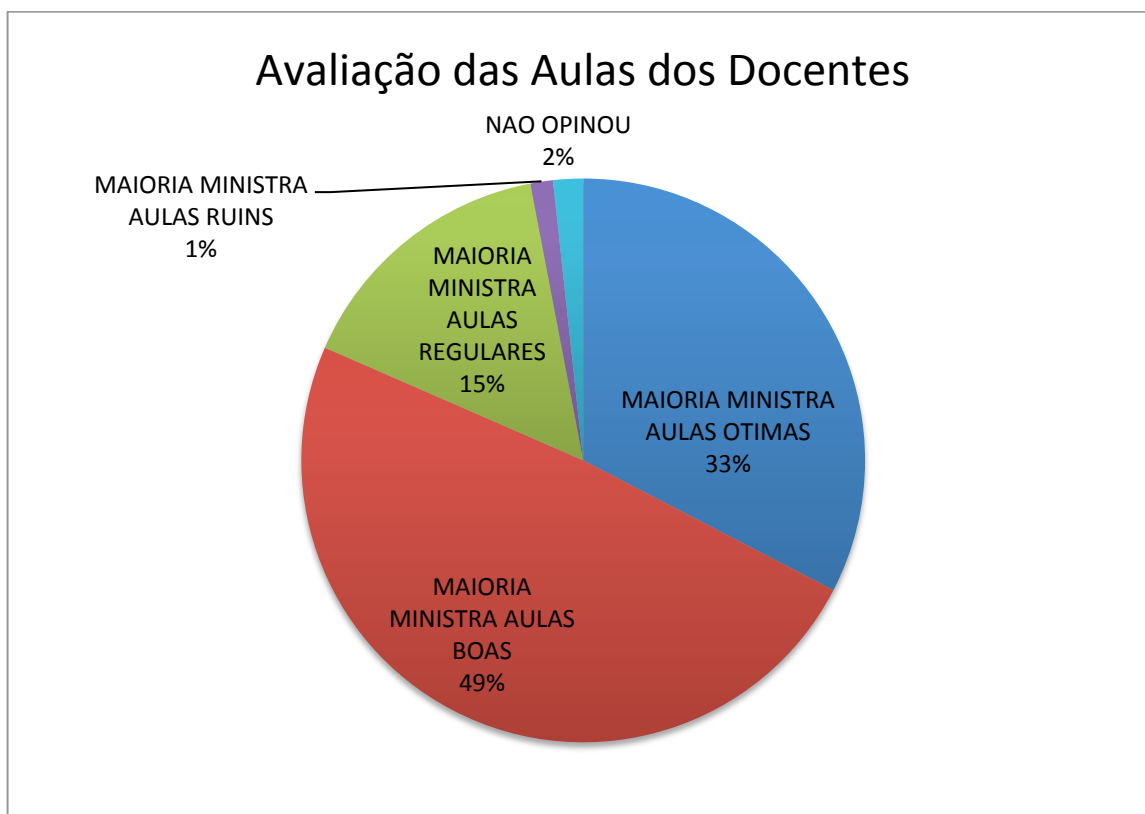
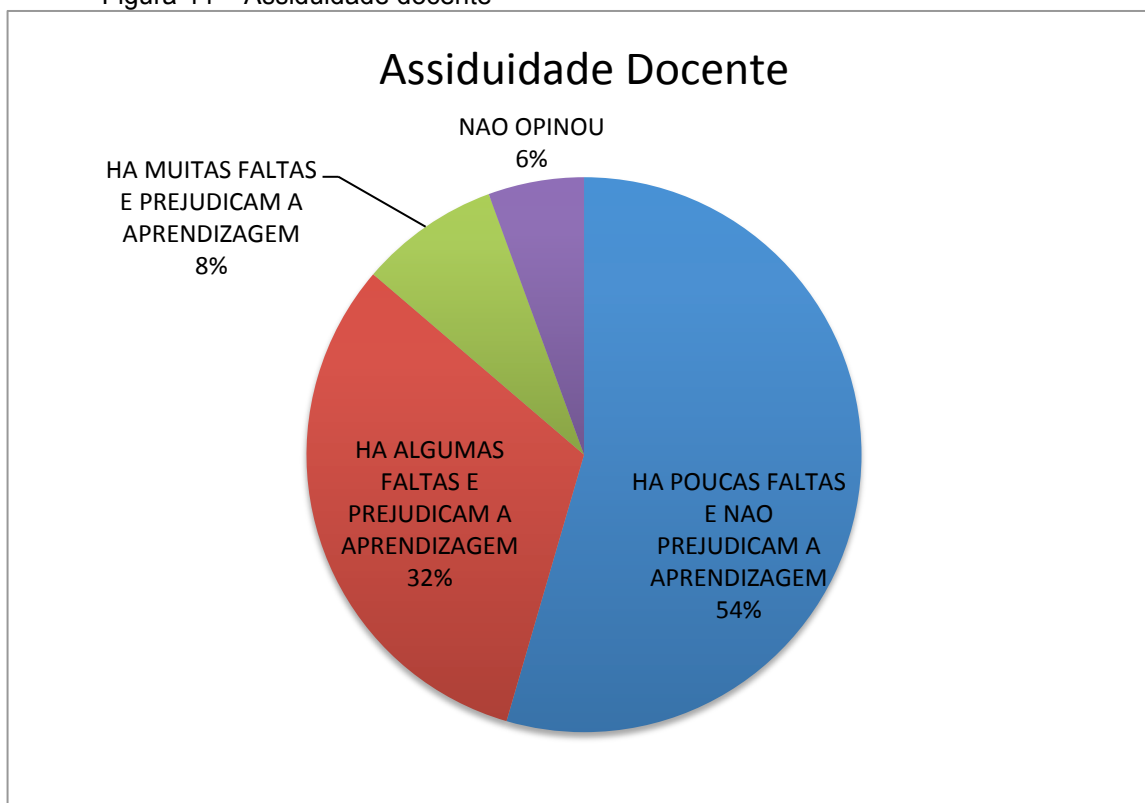


Figura 44 – Assiduidade docente



A pesquisa avaliou, também, como as escolas implementam as regras escolares e disciplinares. Este tema está relacionado à forma como a escola desempenha o seu processo de trabalho em termos de orientação e disciplina, por meio das regras escolares e disciplinares, pressupondo-se que possuam uma dimensão pedagógica de preparação para a cidadania e para o trabalho dos estudantes pela via do convívio social a partir dos princípios de direitos e deveres.

Para 96% dos participantes da pesquisa, as regras escolares e disciplinares são conhecidas. Entretanto, no que diz respeito ao seu cumprimento, apenas 14% acreditam que elas sejam integralmente cumpridas, enquanto 60% acreditam serem cumpridas parcialmente. Para 26% dos estudantes, elas não são cumpridas (Figura 45).

Ao avaliar a relevância das regras escolares e disciplinares para a formação, 75% dos respondentes acreditam que elas sejam relevantes, enquanto 18% acreditam que elas não seriam importantes para a formação e 7% não souberam avaliar (Figura 46).

Nesse aspecto, pode-se inferir que, apesar da eventual resistência e até algum grau de rebeldia de alguns estudantes em relação às regras, algo relativamente comum na fase da adolescência, para a maioria dos estudantes as regras escolares e disciplinares são importantes, mas em certa medida, podem estar sendo negligenciadas nas escolas entrevistadas.

Figura 45 – Regras escolares e disciplinares da escola

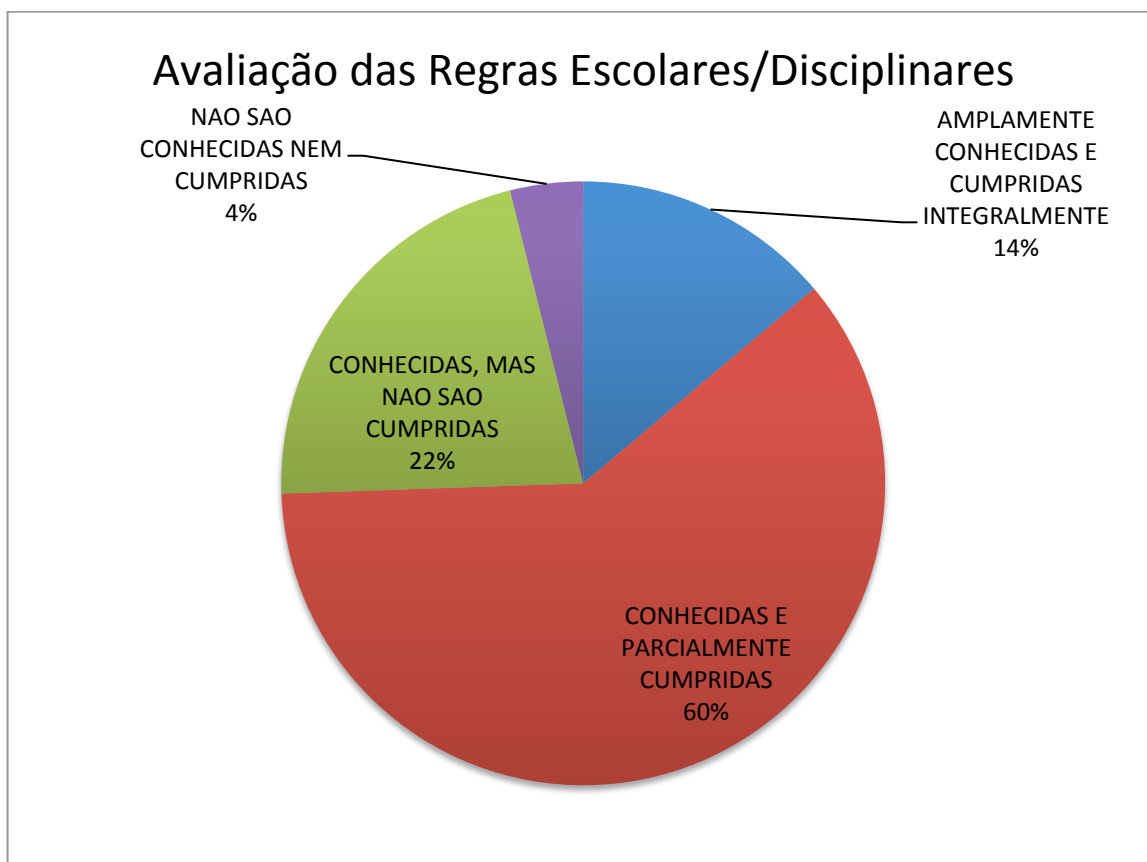
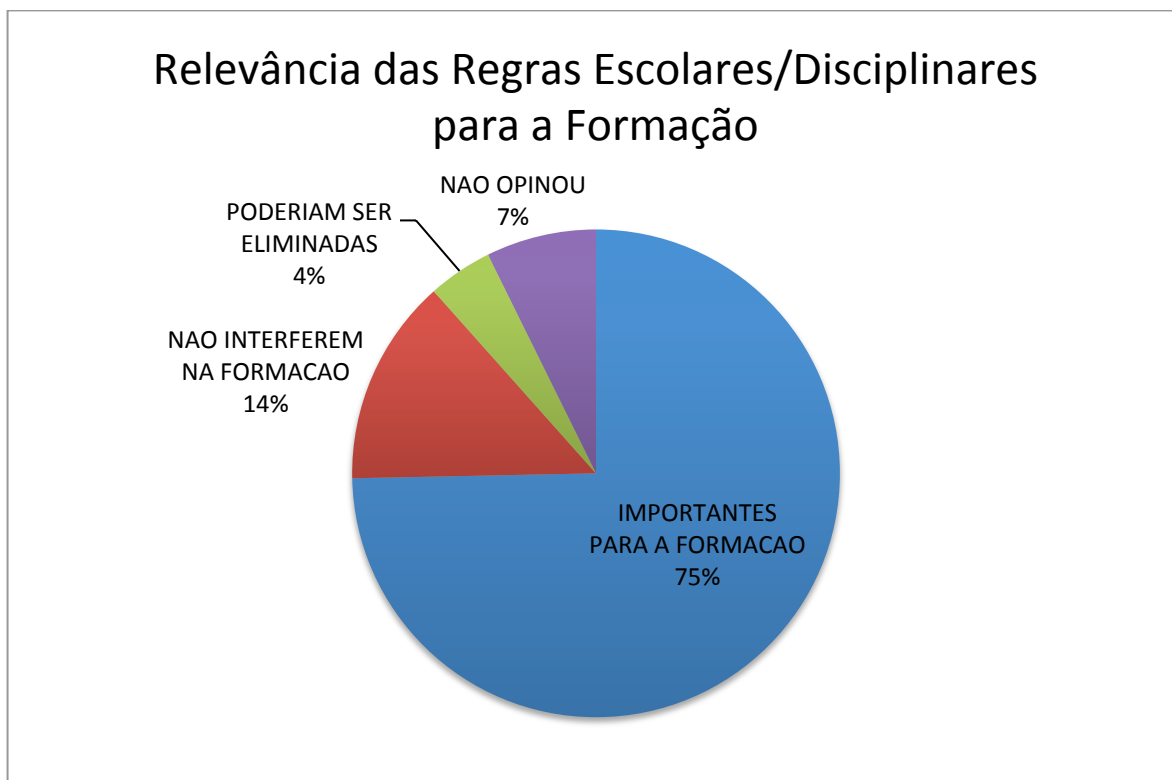


Figura 46 – Avaliação da relevância das regras escolares



8.6 PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA QUANTITATIVA

A pesquisa quantitativa procurou identificar junto aos estudantes questões relacionadas ao seu perfil estudantil e familiar, o nível de interesse em aprender e hábitos de estudo, o interesse no ensino superior e no trabalho e a avaliação da escola. A seguir, serão pontuados alguns dos aspectos considerados relevantes para o propósito da pesquisa.

1. O perfil familiar dos estudantes revela a sua relação de classe econômica com a escola pública. Aproximadamente a metade dos estudantes vive numa família com configuração tradicional, com a presença do pai e da mãe. Predomina o ensino fundamental na escolaridade dos pais, com aproximadamente 40%, seguido do ensino médio, com cerca de 30%. O ensino superior é a realidade de aproximadamente 16% dos pais dos estudantes. O emprego formal faz parte da realidade da metade dos pais. E prevalece o perfil de trabalho que poderia ser categorizado como trabalho manual.

2. A participação dos pais nos estudos dos filhos é insuficiente. Aproximadamente metade dos estudantes disseram que seus pais sempre acompanham seus estudos, e cerca de 30% disseram que eles ajudam nas atividades escolares.

3. Quanto ao perfil dos próprios estudantes, a realidade é bastante diferente do que talvez esteja no imaginário social e de muitos docentes. Cerca de 40% disseram estar trabalhando ou já terem trabalhado anteriormente. Pouco mais de um terço dos estudantes disse já ter perdido ano ao menos uma vez. Cerca de dois terços dos estudantes disseram só haver estudado em escola pública. Esse perfil representa mais adequadamente a realidade do estudante do ensino médio. Este deve ser o ponto de partida para que a escola defina o seu currículo. A formação desses alunos deve levar em conta seus desejos e necessidades. Isso reforça a necessidade da escola de buscar atingir ambas as finalidades do ensino médio, procurando preparar para o ensino superior e também para o trabalho. Uma forma de integrar ambas as finalidades é considerando o trabalho como princípio educativo.

4. Em relação aos hábitos de estudo, metade dos estudantes disseram dedicar de zero a duas horas para estudos extraclasse. Aproximadamente o mesmo índice afirma ter lido de zero a dois livros nos últimos dozes meses. Da mesma forma, apenas a metade dos estudantes considera que tem alto rendimento escolar, bem como alto interesse nos estudos. Ciente dessa realidade, a escola precisa aperfeiçoar o seu processo de ensino de forma a induzir que o estudante passe a aprender conteúdos escolares relacionados à vida também fora da escola. Como na atualidade a maior parte do conteúdo da escola parece só fazer sentido para a própria escola, fora dela a maioria dos estudantes não se sente motivado a estudar.

5. Em relação ao gosto pelo estudo, 48% dos estudantes afirmaram reconhecer que o ensino médio é importante, mas afirma que não gostam de estudar. Quanto a prioridade dos estudantes após o ensino médio, 80% deles têm como prioridade o ingresso no ensino superior, enquanto 12% disseram que desejam ingressar no mundo do trabalho. Ao serem questionados de outra forma, quanto ao interesse em ingressar no ensino superior e também no mundo do trabalho, enquanto 88% demonstraram interesse em iniciar o ensino superior, 60% dos estudantes afirmaram ter interesse em trabalhar, reforçando que se trata de um interesse concomitante para a maioria dos estudantes. Este último dado é corroborado pelo prazo que imaginam que irão começar a trabalhar. Para 57% dos estudantes, em até dois anos deverão começar a trabalhar, enquanto para 12% o início será em até três anos. Apenas 15% dos estudantes disseram que só deverão começar a trabalhar após a conclusão do ensino superior. Isso possibilita compreender de forma mais realista as expectativas dos estudantes com relação ao ensino superior e ao trabalho. Para além dos dados oficiais que apontam que a taxa líquida de jovens no ensino superior é inferior a 20%, é possível identificar pela pesquisa que um conjunto de variáveis avaliadas apontam para o desejo e necessidade dos estudantes do ensino médio ingressarem no mundo do trabalho e que o ensino superior é um caminho para os estudantes após o ensino médio, mas não deve ser tratado como o único caminho de sucesso para os estudantes. Para a grande maioria, o ingresso no mundo do trabalho se dá em função de haver concluído o ensino médio, ainda que esteja cursando o ensino superior.

6. Há por parte dos estudantes do ensino médio um alto interesse em ações de preparação para o trabalho, seja por meio de disciplinas profissionalizantes,

estágios ou cursos técnicos. Praticamente dois em cada três estudantes revelaram interesse em fazer estágio, enquanto cerca de três em cada quatro estudantes disseram ter interesse em cursar disciplinas profissionalizantes. Estes dados permitem inferir que o ensino médio necessita encontrar caminhos que o tornem mais vocacional, conferindo mais atenção à dimensão do trabalho, ampliando o diálogo com o setor produtivo e reavaliando seus currículos de forma a incorporar o trabalho como princípio educativo.

8. A avaliação das escolas pelos estudantes demonstrou o desejo dos alunos de que o ensino envolva o equilíbrio entre a teoria e a prática. Há um reconhecimento de que os docentes são bem preparados e, em sua maioria, dominam os conteúdos acadêmicos e ministram boas aulas. No entanto, com relação a assiduidade, os estudantes consideram que é um ponto passível de melhoria. No que tange as regras escolares e disciplinares, a maioria dos estudantes considera que são importantes para o processo de formação, mas, embora sejam conhecidas pelos estudantes, muitas vezes não cumpridas.

A pesquisa quantitativa foi um importante instrumento utilizado neste estudo que trouxe a visão dos estudantes para se integrar à visão de gestores e docentes. Ela serviu para reforçar diversos aspectos identificados na pesquisa qualitativa em relação as questões associadas ao objeto de pesquisa. Neste sentido, o estudo exploratório foi importante para apontar caminhos alternativos em relação ao desenvolvimento do ensino médio, que passam pelo desenvolvimento de políticas públicas capazes de torná-lo mais vocacional e de desafiar a cultura educacional que supervaloriza a preparação para o ensino superior em detrimento da preparação para o trabalho, sem levar em conta as necessidades reais dos estudantes. As finalidades do ensino médio podem ser mais facilmente alcançadas, se forem integradas as dimensões da ciência, tecnologia, cultura e trabalho, conforme previsto nas diretrizes curriculares do ensino médio (BRASIL, 2011b) e para isso, é preciso que o trabalho seja inserido no ensino médio como princípio educativo.

9 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com já apresentado anteriormente, a relação entre educação e trabalho está relacionada a diversos fatores sócio-históricos e que se refletem na cultura e no sistema educacional brasileiro. Apesar das transformações ocorridas no mundo do trabalho e suas consequências na vida e nas atividades do trabalhador, o modelo de ensino médio brasileiro se mantém, predominantemente, tradicional na sua forma propedêutica de ensino, conforme a pesquisa demonstrou. Algumas correntes teóricas avaliam a questão pela abordagem estruturalista e defendem que os avanços educacionais devem ser precedidos de uma transformação no sistema econômico e social. Até que estas transformações ocorram, é preciso encontrar formas que ampliem as possibilidades de desenvolvimento do ensino médio e isso pode se dar por meio de abordagens pragmáticas. Neste sentido, antes das considerações finais deste trabalho, discute-se uma proposição voltada para estimular a dimensão do trabalho no ensino médio. Trata-se de uma proposta que vislumbra a aproximação curricular entre o ensino técnico e o ensino médio, via a construção de uma Base Tecnológica Nacional Comum, que poderia ser feita presentes nos currículos de ambos os cursos.

9.1 BASE TECNOLÓGICA NACIONAL COMUM (BTNC): ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E ENSINO TÉCNICO

A nova Reforma do ensino médio (BRASIL, 2017b) tornou-o mais flexível e vocacional. Conforme já previsto pelo PNE, o ensino médio passa a ser formado por uma BNCC, cuja carga horária máxima é de 1800 horas, e uma parte diversificada, que complementarmente a carga horária do ensino médio. A parte diversificada é composta de cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Os itinerários trazem flexibilidade na organização dos currículos e os tornam vocacionais, na medida em que todos os itinerários têm relação com a formação de ensino superior e/ou profissional. Ainda que sejam tratados como “aprofundamento dos estudos”, eles não deverão ter um fim em si mesmos.

Com o propósito de ampliar o interesse e a atratividade pela EPT por parte dos jovens do ensino médio, este pesquisador já vem há algum tempo discutindo a possibilidade de criação também no ensino técnico de uma Base Tecnológica Nacional Comum (BTNC), que levaria o ensino técnico a ser constituído de uma parte não profissionalizante, comum a todos os cursos técnicos de um mesmo eixo tecnológico, a qual seria responsável por articular os conhecimentos científicos e tecnológicos de nível médio com a dimensão do mundo do trabalho. Essa ação foi iniciada no Ministério da Educação (MEC) no ano de 2015, quando se iniciaram os primeiros estudos sobre a viabilidade dessa proposta. Alguns debates foram realizados com gestores das redes de educação profissional, como IFs, Senai, Senac e outras. Pelo lado do ensino técnico, a ideia de uma base comum por eixo tecnológico foi bem recebida. O tema também foi debatido, superficialmente, com alguns secretários de Estado de Educação, que foram receptivos à ideia ou demonstraram curiosidade. A ação de caráter institucional foi interrompida em maio do ano de 2016, com a ruptura que houve no Governo Federal naquele período. Mas o conceito de uma BTNC continua sendo tratado no contexto das discussões sobre a articulação do ensino médio com o ensino técnico.

A criação de uma BTNC não iria romper com as formas de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico, conforme previsto na LDB. Seria mais uma forma de articulação curricular, que potencializaria a preparação para o trabalho no ensino médio e uma maior aproximação entre a formação geral e profissional, como uma forma de reduzir a dualidade escolar. Em termos de estruturação da BTNC, ela seria implementada de maneira a refletir as especificidades de cada eixo da EPT. Haveria, portanto, uma BTNC para cada eixo tecnológico da EPT, cuja carga horária corresponderia a aproximadamente um semestre letivo (entre 400 e 500 horas), para promover a base da formação científica e tecnológica necessária a uma área profissional, sem que fosse profissionalizante ou técnica. Ela poderia ser ofertada tanto pelas escolas de ensino técnico quanto pelas escolas de ensino médio, criando uma área curricular comum de formação entre os dois cursos. Isso poderia contribuir para a redução da dualidade do trabalho, que associa a formação técnica ao trabalho manual.

Para tornar possível que uma escola de ensino médio possa oferecer a BTNC na parte diversificada do ensino médio, seria preciso investir principalmente

na formação docente, pois trataria-se de uma forma distinta de ensinar, que teria o trabalho como princípio educativo, em que os temas científicos e tecnológicos tratados no currículo da escola estariam relacionados com a dimensão do trabalho. Isso daria a base para que o futuro trabalhador viesse a compreender não apenas a prática do seu trabalho, mas o modo como ela se relaciona com os conhecimentos científicos e tecnológicos. Para que o ensino médio pudesse estruturar um modelo de organização curricular que incluísse a BTNC, ele teria como principal desafio a adesão e a capacitação docente de forma que a dimensão do trabalho viesse a ser integrada aos conhecimentos científicos e tecnológicos, ou seja, tornando o trabalho um princípio educativo. Além disso, seria desejável que a capacitação docente incluísse visitas técnicas a ambientes de produção, para reforçar a compreensão da integração entre ciência, tecnologia e trabalho.

Na ótica do estudante, a possibilidade de fazer em sua própria escola de ensino médio a BTNC possibilitaria que, ao optar por um curso técnico, fosse preciso cursar apenas a formação específica do curso técnico escolhido. Além disso, caso quisesse fazer um outro curso técnico que tivesse a mesma base tecnológica, ou seja, que pertença ao mesmo eixo tecnológico, ele faria também apenas a parte específica do curso técnico.

Assim, ao se propor a BTNC, vislumbra-se a possibilidade de incorporar o trabalho associado à ciência e tecnologia tanto no ensino médio quanto no ensino técnico. Isso levaria mais rapidamente o ensino médio a tornar o trabalho um princípio educativo.

Dentre os objetivos da criação de uma BTNC compartilhada pelo ensino médio e ensino técnico, cabe destacar: (1) tornar o trabalho como princípio educativo no ensino médio; (2) valorizar e aumentar a atratividade ensino técnico junto aos estudantes do ensino médio; (3) estimular a expansão de vagas em cursos técnicos, conforme previsto na meta 10 do PNE; (4) possibilitar o aproveitamento integral dos créditos cursados em uma base tecnológica ao se fazer um outro curso técnico no mesmo eixo tecnológico; (5) estimular a articulação entre as escolas de ensino médio e de ensino técnico e seus respectivos cursos; (6) incluir o ensino técnico no fluxo principal do itinerário formativo pós-secundário brasileiro, hoje restrito ao ingresso no ensino superior; (7) estimular as escolas de ensino médio a

se estruturarem para a oferta da BTNC, possibilitando aos estudantes do ensino médio receber uma preparação para o trabalho que possa ser complementada pela formação técnica.

Este autor entende que é preciso haver maiores discussões sobre as possibilidades de uma implementação experimental de uma BTNC de algum eixo tecnológico, para se testar as possibilidades e limites em um ambiente real. Ainda que a BTNC não se mostre factível ou haja dificuldades em sua implementação, ela poderá estimular outras formas de organização dos currículos dos ensino médio articulado com o ensino técnico, que atualmente se restringem às formas de oferta integrada ou concomitante ao ensino técnico.

9.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta tese possibilitou uma análise de fatores teóricos e práticos presentes na relação entre educação e trabalho no ensino médio do Distrito Federal. Pelo estudo, é possível observar que questões que interferem na preparação para o trabalho nas escolas de ensino médio envolvem aspectos teóricos e práticos no âmbito da escola. A teoria da dualidade estrutural explica de maneira ampla os impactos da divisão social provocada pela relação entre capital e trabalho e a consequente divisão social e técnica do trabalho, levando ao trabalho intelectual e trabalho manual, nas sociedades capitalistas. A teoria do trabalho como princípio educativo traz uma perspectiva de superação da dualidade, por meio de uma escola unitária, capaz de integrar educação, trabalho, ciência e tecnologia, pela via de uma escola ativa e criadora, que estimula a inovação e a autonomia dos indivíduos.

Nesse sentido, as escolas de ensino médio podem desenvolver a dimensão do trabalho em seu sentido ontológico e produtivo, tornando-se um pilar importante para que a escola promova o desenvolvimento dos futuros cidadãos e trabalhadores, questionando a cultura da dualidade do trabalho, já que o modelo social atual já não admite mais tal divisão. Ao integrar a dimensão do trabalho à ciência, à tecnologia e à cultura, os conhecimentos da escola deixam de ter sentido apenas acadêmico e passam a fazer sentido para a vida, evidenciando a relação entre teoria e prática.

O momento atual, com uma nova Reforma do ensino médio, trouxe maior flexibilidade para a sua organização curricular, criando oportunidade para que as escolas possam refletir sobre seus resultados, avaliar sua forma de trabalho e, principalmente, fortalecer o seu compromisso político para oferecer um ensino de qualidade e que, ao mesmo tempo, esteja em melhor sintonia com as demandas dos estudantes e da sociedade.

Este trabalho permitiu identificar algumas possibilidades e limites em relação à preparação para o trabalho no ensino médio, a partir da análise da realidade do ensino médio público do Distrito Federal, atingindo com isso o seu propósito. A constatação de que a preparação para o trabalho praticamente não vem sendo desenvolvida nos currículos das escolas entrevistadas não comprometeu os objetivos da pesquisa, porque, por ser exploratória, o maior valor está em compreender as razões que estão para além da prática. Além disso, a investigação empírica foi fundamental para uma análise mais profunda das questões de pesquisa, a partir da análise da realidade de algumas escolas de ensino médio do Distrito Federal. Nesse sentido, limites e possibilidades são termos com conotação dinâmica, ou seja, um limite alimenta uma possibilidade, se dele forem retiradas as barreiras; e o inverso também é verdadeiro, pois as possibilidades que não são desenvolvidas ficam apenas limitadas a hipóteses.

A pesquisa evidenciou que a dualidade estrutural manifestada pela dualidade escolar e entre trabalho manual e trabalho intelectual está muito presente no interior das escolas pesquisadas. O trabalho intelectual está associado apenas ao nível superior e, por isso, a escola deve preparar os estudantes para que ingressem na universidade, entendida como o caminho para o reconhecimento social e salarial. Nesse aspecto, torna-se evidente a contradição no sistema educacional, que reflete a cultura do trabalho no Brasil, pois, ao valorizar apenas o ensino superior como caminho de sucesso, reproduz a cultura elitista e excludente em relação à educação. A escola, embora saiba que a maioria dos estudantes irá buscar o mundo do trabalho ao concluir o ensino médio, se coloca quase que exclusivamente como preparatório para o acesso ao ensino superior. O sistema educacional parece ignorar que, na economia globalizada que se integra pela via das tecnologias digitais, as relações de trabalho exigem competências e habilidades próprias do trabalho intelectual e do trabalho manual, não fazendo mais sentido essa separação.

Constatou-se que o processo de avaliação do Enem, ao servir como processo seletivo para o ingresso no nível superior, tornou-se um indutor para que as escolas se direcionassem para um processo preparatório para acesso ao vestibular. Até o ano de 2016, os resultados do Enem eram utilizados pela mídia como uma forma de ranking de qualidade das escolas, em função dos resultados dos seus estudantes na avaliação. A partir de 2017, o MEC não mais divulgará esse ranking de notas do exame por escola. O que se observou nas escolas de ensino médio entrevistadas é que os indicadores de acesso ao ensino superior deixaram de ser orientadores do trabalho da escola e tornaram-se determinantes no processo de ensino.

Pode-se observar que o modelo de escola propedêutica, presente nas escolas pesquisadas, sustenta a prática conteudista de um ensino organizado a partir de disciplinas, que reproduz um sistema de produção taylorista-fordista, em que o estudante é a matéria-prima. A cultura educacional, o sistema educacional e também os docentes são responsáveis pela manutenção desse modelo: o sistema educacional, por não promover políticas e programas que estimulem a inovação pedagógica e das práticas de ensino, garantindo, para isso, assistência financeira e técnica às escolas, capacitação docente, material de apoio (principalmente digital), infraestrutura e valorização docente; e os docentes, que foram formados pelo modelo tradicional, sentem-se menos desafiados quando apenas reproduzem esse modelo de ensino. A permanência da escola em um processo estático, tradicional e segmentado de ensino limita o seu processo de ensino e interfere no compromisso político com a educação, tanto do sistema educacional, quanto dos docentes. Isso se agrava ainda mais quando se sabe que o formato tradicional de ensino não vai ao encontro das expectativas dos estudantes e nem da necessidade das instituições de ensino superior e do mundo do trabalho. Ao se manter fechada e restrita aos conteúdos acadêmicos, a escola tem dificuldade de relacionar os avanços que ocorrem na ciência e na tecnologia com os conteúdos que estão sendo desenvolvidos, tornando-se desinteressante para os estudantes.

As escolas entrevistadas não concebem a dimensão do trabalho como princípio educativo. A preparação para o trabalho dos alunos é atribuída às escolas técnicas ou ao ensino superior. Os educadores reconhecem que o modelo atual falha para a maioria dos estudantes, que, após o ensino médio, irão buscar oportunidades no mundo do trabalho.

Alguns docentes relatam que a falta da preparação para o trabalho no ensino médio leva muitas vezes os jovens ao subemprego. Percebe-se que há espaço para intervenções por meio de políticas públicas, por parte do sistema de ensino, que estimulem as escolas a realinhar seus currículos e incorporar a dimensão do trabalho como princípio educativo. No entanto, será preciso desafiar a cultura educacional para romper com o modelo tradicional de ensino e com o formato de trabalho dos docentes, o que não é algo simples, mas possível de ser feito. O sistema educacional deve estruturar propostas alternativas que levem a dimensão do trabalho para dentro da escola de ensino médio, acompanhadas de ações de capacitação, material de apoio, objetos virtuais de aprendizagem, infraestrutura, entre outros.

A maioria dos estudantes do ensino médio, principalmente aqueles cujas famílias não têm como financiar o seu ensino superior, tendem a buscar oportunidades de ingresso no mundo do trabalho ao terminar o ensino médio. Mas a escola compreende como sucesso o prosseguimento do itinerário formativo no ensino superior e induz os estudantes a se prepararem da melhor forma possível para os exames de acesso. E não trata o tema do trabalho, como deveriam, em seus currículos.

Além disso, parte das famílias também aposta no sucesso de seus filhos pela via do acesso ao ensino superior, vislumbrando que se tornem trabalhadores intelectuais. Se o trabalho se torna um princípio educativo da escola, elas passarão a ver as possibilidades de acesso ao ensino superior e ao ensino técnico e o ingresso no mundo do trabalho como alternativas legítimas para os egressos, que poderão, e deverão, estar aptos a aprender a aprender durante toda a vida.

A pesquisa revelou que quase metade dos estudantes que responderam aos questionários reconhecem a importância do ensino médio, mas afirmam não gostar muito de estudar. Isso pode estar relacionado diretamente com a atratividade, interesse e hábitos de estudo, e pode interferir diretamente no nível de comprometimento com os estudos, que pode ocorrer de forma superficial. Esse aspecto merece maior atenção e estudo, mas está fora do objetivo desta tese.

A carência da utilização de indicadores educacionais com fins pedagógicos pode dificultar a compreensão adequada da comunidade escolar quanto ao que

ocorre com os estudantes durante e após o ensino médio. Isso sustenta uma visão, muitas vezes, idealizada do estudante do ensino médio, sem que sejam levadas em conta aspectos socioeconômicos, por exemplo, que levam ao abandono e à repetência ou impedem o estudante de se planejar para ingressar no ensino superior. A carência de indicadores educacionais dificulta que a escola reconheça as verdadeiras causas que levam o estudante ao fracasso escolar, e pouco podem fazer para minimizá-las. Por isso, os indicadores escolares podem contribuir para que a escola renove a sua forma de ensinar e de lidar com os jovens do ensino médio.

A Reforma do ensino médio, que teve até então apenas aspecto de mudança de legislação, traz a possibilidade de flexibilização para esse nível de ensino, e há oportunidade para se buscarem formas alternativas, melhor integração do ensino com as TICs e mais autonomia de aprendizagem para os estudantes, sem que isso signifique que a escola esteja abrindo mão do seu papel fundamental de educar. As limitações quanto aos investimentos públicos para a educação, em função do ajuste fiscal, com duração prevista de vinte anos, vão requer maior eficiência do sistema educacional para que o ensino brasileiro não entre em processo de precarização ou até mesmo em colapso nos próximos anos. Nesse sentido, é preciso identificar oportunidades de ampliação do diálogo com a sociedade, inclusive com o setor produtivo, para que o processo educacional não seja visto apenas como responsabilidade da escola. A presença das TICs e a completa integração dos estudantes à internet possibilita outras formas de aprendizagem que tenham a coordenação da escola, mas que poderão ocorrer em outros espaços, de forma síncrona ou assíncrona. Portanto, é preciso que as escolas e os educadores se inovem no processo de ensino, pois o cenário para os próximos anos é de restrição quanto aos investimentos de recursos públicos para a educação e se não houver mudanças no processo de ensino, poderá haver redução nos índices educacionais do país.

Não se buscou neste estudo discutir a integração entre o ensino médio e o ensino técnico, e sim compreender o fator trabalho tendo como foco o primeiro, na perspectiva do trabalho como princípio educativo. Isso se justifica por se entender que a integração curricular em projetos que envolvam ensino médio e ensino técnico fica limitada em seu potencial, se a formação geral do ensino médio não tiver o

trabalho como princípio educativo. Por outro lado, ao se propor a criação de um BTNC que promova a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico, busca-se aproveitar a capacidade dos docentes do ensino médio que atuam na dimensão da ciência e da tecnologia, para que possam incorporar também a dimensão do trabalho, proporcionando melhores condições de aprendizagem para os estudantes, bem como promovendo uma melhor preparação para o mundo do trabalho.

Compreender a dimensão do trabalho no ensino médio representa uma etapa que precisa ser complementada com formas inovadoras de articulação entre o trabalho e a educação. Em uma nova etapa, pode-se investigar as reais condições de se implantar em escolas de ensino médio uma BTNC que dialogue com os currículos do ensino técnico, integrando as dimensões da ciência, tecnologia e trabalho, ainda que de forma não profissionalizante. Isso pode estimular maior diálogo e parceria entre escolas de ensino médio e de ensino técnico, tendo o trabalho como princípio educativo no nível médio. Este pode ser um caminho a ser pavimentado na direção de uma escola que segue no todo ou em parte, a proposta de criação de uma escola unitária, que desafia a dualidade escolar. Por isso, pretende-se dar continuidade à investigação deste tema e continuar a identificar possibilidades e limites para a dimensão do trabalho no ensino médio.

A efetiva articulação entre o ensino médio e o ensino técnico, via a BTNC, poderá criar melhores possibilidades de itinerários formativos para o ensino superior mais flexíveis, como, por exemplo, a articulação entre o ensino técnico e os cursos superiores, iniciando pelos cursos de graduação tecnológica, que pertencem à modalidade de EPT. Na medida em que o trabalho se torne um princípio educativo no sistema educacional brasileiro, a resistência do ensino superior em reconhecer conhecimentos e habilidades obtidos pelos estudantes no ensino técnico poderá ser reduzida, abrindo espaço para que o ensino técnico se torne parte do itinerário formativo no Brasil, combatendo, assim, a histórica dualidade escolar.

Desse modo, ao atingir o seu objetivo, este estudo representa um pequeno passo para se compreenderem a realidade do ensino médio e os desafios existentes e os que estão por vir. Para este pesquisador, o trabalho como princípio educativo nas escolas de ensino médio é um fator relevante para questionar a dualidade e promover o desenvolvimento da educação e da sociedade, tendo sempre como

prioridade a formação dos estudantes, que serão responsáveis por construir um futuro melhor para todos os habitantes deste país.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARIC, V. B. et al. The Occupational Transition Process to Upper Secondary School, Further Education and/or Work in Sweden: As Described by Young Adults with Asperger Syndrome and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 22 dez. 2016.

BRADLEY, C.; OLIVER, M. The evolution of pedagogic models for work-based learning within a virtual university. **Computers & Education**, v. 38, n. 1, p. 37-52, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.204**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 22 Ago. 2017

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 14 jun. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 45**, de 25 de junho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 76**, de 23 de janeiro de 1975. **Fixa Diretrizes para Habilitações Básicas**, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. 20 dez. 1996 a. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto n. 5.154, de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 438**, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.094**, de 27 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 11**, de 30 jun. 2009 a. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador, set. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N. 9.711**, de 10 set. 2009 c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-9711&Itemid=30192. Acesso em: 16/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 13 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 16/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB No. 5**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 4 maio 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192. Acesso em: 16/06/2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e . 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. 26 out. 2011 b. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2** de 30 jan. 2012a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dcn_em.pdf. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. 29 ago. 2012 b. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.140**, de 22 nov. 2013 b. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 16/06/2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 6840**, de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. 27 nov. 2013c. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8264EC486F36C4C4C80DF72F98BEAD72.proposicoesWebExterno1?codteor=1200428&file name=PL+6840/2013. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n. 746**, de 26 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras

providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1. Acesso em: 29 maio 2017a.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 15 dez. 2016 b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo escolar 2016**. Notas estatísticas. Brasília, fevereiro 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf. Acesso em: 15 maio 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Estatísticas da educação básica no Brasil**. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640dfff90?version=1.1>. Acesso em: 2 maio 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. 21 maio. 2017b. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 389**, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>. 23 mar. 2017d. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2017a.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Síntese de indicadores. Rio de Janeiro: [s.d.].

BRASIL. IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2017.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 6th ed. London; New York: Routledge, 2007.

CORINE ALFELD et al. **Work-Based Learning Opportunities for High School Students**. USA: [s.n.]. Disponível em: <http://www.nrccte.org/resources/publications/work-based-learning-opportunities-high-school-students>. Acesso em: 27 abr. 2017.

DE SCHUELER, A. F. M.; DE MELLO MAGALDI, A. M. B. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo. Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense**, v. 13, n. 26, p. 43-66, 2009.

DECCA, E. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DEWEY, J. The Development of American Pragmatism. **Scientiae Studia**, v. 5, n. 2, p. 227-243, 2007.

DI GROPELLO, E. (Ed.). **Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and resource Mobilization**. Washington, DC: World Bank, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica: ensino médio**. 2013. Disponível em:

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/5_ensino_medio.pdf. Acesso em: 16 jun. 2017.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Tradução: Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, A. E. C. S.; CARVALHO, C. H. de; GONÇALVES NETO, W. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 2, p. 109, 11 maio 2016.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. et al. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

G1 EDUCAÇÃO. **Dez carreiras têm quase metade de todos os formados no Brasil desde 2001**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dez-carreiras-tem-quase-metade-de-todos-os-formados-no-brasil-desde-2001-g1-tera-serie-de-reportagens.ghtml>. Acesso em: 8 jun. 2017.

GALLINDO, Erica; FERES, Marcelo; SHROEDER, Nilva. O Pronatec e o fortalecimento das políticas públicas de educação profissional e tecnológica. In: MONTAGNER, Paula; MULLER, Luiz Herberto. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. Inclusão produtiva urbana: o que fez o Pronatec/Bolsa Formação entre 2011 e 2014. Brasília, n. 24, p. 21-42, 2015.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. [s.l.: s.n.].

GRAMSCI, A. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade** [online], v. 28, n. 100, 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LUCAS, S. R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. **American Journal of Sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, maio 2001.

MACHADO, L. Politecnicidade, escola unitária, e trabalho: lições do passado e do presente. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015.

MACLEAN, Rupert; PAVLOVA, Margarita. Vocationalization of Secondary and Higher Education: Pathways to the World of Work. In: MAJUMDAR, S. (Ed.). **Revisiting Global Trends in TVET: Reflections on Theory and Practice**. Germany: Unesco-Unevoc International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2013. p. 40-85.

MAIA, C. Work-Based Learning: a nova geração do E-learning? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 459-472, maio/ago. 2008.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996. v. 1.

MCGRATH, S. Vocational Education and Training for Development: A Policy in Need of a Theory? **International Journal of Educational Development**, v. 32, n. 5, p. 623-631, set. 2012.

MOURSHED, Mona; FARRELL, Diana; BARTON, Dominic. **Education to Employment: Designing a System That Works**. Disponível em: <http://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/education-to-employment-designing-a-system-that-works>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v54n2/v54n2a06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 275-291, 2008.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

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

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 24 jun. 2017.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OEI. Ministério da Educação do Brasil. **Breve evolução histórica do sistema educacional**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: www.oei.es/historico/quipu/brasil/historia.pdf. Acesso em: 23 jun. 2017.

PORTAL G1. **Brasil tem a menor média de anos de estudos da América do Sul, diz Pnud**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/brasil-tem-menor-media-de-anos-de-estudos-da-america-do-sul-diz-pnud.html>. Acesso em: 8 jun. 2017.

RAELIN, J. A. Work-Based Learning: Valuing Practice as an Educational Event. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 124, p. 39-46, dez. 2010.

RAELIN, J. A. Work-Based Learning: How It Changes Leadership. **Development and Learning in Organizations: An International Journal**, v. 25, n. 5, p. 17-20, 23 ago. 2011.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petropolis: Vozes, 1986.

ROSAR, M. de F. F.; DE SOUSA, M. S. AS políticas educacionais no contexto do estado neoliberal na América Latina. **Revista de Políticas Públicas**, v. 5, n. 1.2, p. 38-55, 2015.

SAES, D. **Classe média e escola capitalista**. São Paulo: Revan, 2005. v. 1

SAVIANI, D. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina**. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/1546/1545>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007a.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul. 2007b.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SIDORKIN, A. M. Education for Jobless Society. **Studies in Philosophy and Education**, v. 36, n. 1, p. 7-20, jan. 2017.

SILVA, M. R. da; JAKIMIU, V. C. de L. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 910-938, dez. 2016.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 409-426, jun. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Perguntas Norteadoras para a Condução da Pesquisa Qualitativa com Gestores e Docentes

Categoria	Perguntas Norteadoras
Valor do Trabalho	1) Quais as possibilidades e limites do ensino médio no Brasil em termos de preparação dos jovens para o trabalho?
Valor do Trabalho	2) Qual a identidade ou função do ensino médio brasileiro na atualidade?
Valor do Trabalho	3) Pela sua experiência, como deveria ser desenvolvida a preparação para o trabalho no ensino médio? O que poderia ser feito pelas escolas?
Valor do Trabalho	4) Como os temas de orientação vocacional e carreira profissional deveriam ser abordados pela escola na sua opinião?
Valor do Trabalho	5) Pela sua experiência, as escolas de ensino médio deveriam dialogar e estabelecer mais parcerias com o setor produtivo e outras instituições?
Valor do Ensino Superior	6) Como você avalia as ações das escolas de ensino médio público com relação a preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior? Qual a influência da escola, das famílias e dos docentes sobre os alunos quanto ao ensino superior?
Valor do Trabalho	7) Como o ensino médio da sua escola desenvolve ações de preparação para o trabalho dos estudantes? É possível exemplificar?
Valor do Trabalho	8) Os temas de orientação vocacional e carreira profissional são abordados ao longo do ensino médio em sua escola ?
Valor do Trabalho	9) Existem iniciativas que promovam o diálogo e/ou parceria entre a sua escola e outras instituições, especialmente o setor produtivo, organizações sociais e universidades? Há participação dos docentes?
Valor do Trabalho	10) A sua escola possui programas de estágios e aprendizagem profissional visando a inserção laboral dos estudantes? Há coleta de dados

	sobre estas ações com vistas a retroalimentar o processo de ensino?
Valor do Ensino Superior	11) Como o ensino médio da sua escola trabalhar a questão da preparação o ensino superior
Indicador Educacional	12) A escola realiza estudos e acompanhamento de egressos? Os resultados dos estudos são compartilhados com os docentes? As informações obtidas são utilizadas para retroalimentar o processo de ensino?
Indicador Educacional	13) A escola realiza ações de acompanhamento sistematizado e análise dos índices e casos de rendimento escolar, retenção e de abandono de estudantes?
Indicador Educacional	14) A escola conhece busca conhecer o interesse educacional e as aspirações futuras dos estudantes?
Processo de trabalho da escola	15) A escola utiliza como princípio pedagógico a definição de orientações, regras e eventuais sanções por questões disciplinares?
Processo de trabalho da escola	16) A escola mantém diálogo periódico com pais ou responsáveis com vistas a comprometê-los no processo educacional de seus filhos? Como vem funcionando isso?
Processo de trabalho da escola	17) Existem programas de formação inicial e continuada de docentes, especialmente voltados ao uso de tecnologias educacionais?
Processo de trabalho da escola	18) A escola desenvolve um processo de trabalho, ainda que diferenciado? Se desenvolve, ela não deveria envolver os estudantes em parte de suas atividades de trabalho, como forma de orientação e preparação o para o trabalho?
Não categorizado	19) Como avalia, até o momento, a nova Reforma do ensino médio realizada pelo Governo Federal? Que oportunidades e riscos ela traz?
Não categorizado	20) O MEC começou a discutir uma possível reformulação do ensino técnico visando aproximá-lo do ensino médio. Seus currículos passariam a ser constituídos de duas partes: uma Base Tecnológica Nacional Comum e a formação específica do curso. Um dos objetivos seria estruturar as escolas de ensino médio e estimulá-las a ofertar em parceria com instituições de ensino técnico a Base Tecnológica (não

	profissionalizante) em seus currículos. Quais as suas impressões sobre este modelo? Acredita as possibilidades e limites que ele possui?
Processo de trabalho da escola	21) No que tange a inovação pedagógica na escola, é possível afirmar que o ensino médio reserva pouco espaço para o desenvolvimento de pedagogias inovadoras e se interessa mais em manter o modelo tradicional de ensino?

APÊNDICE B

Modelo de Questionário Respondido por Estudantes do Ensino Médio

ENTREVISTA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL

01) Escola: _____ **02)** Série: _____ **03)** Turno: ____ Controle (____)

04) Sexo: 1() Masculino 2() Feminino **05)** Idade: ____ **06)** Estado que Nasceu: () _____

BLOCO 1

07) Você mora com: 1() Pai e mãe 2() Mãe apenas 3() Pai apenas 4() Avós 5() Outro responsável

08) Qual a escolaridade do seu pai?

09) Qual a escolaridade da sua mãe?

ESCOLARIDADE
1() NÃO ALFABETIZADO
2() FUNDAMENTAL 1 INCOMPLETO (1o. ao 5o. INCOMPLETO)
3() FUNDAMENTAL 1 COMPLETO (5o. ANO COMPLETO)
4() FUNDAMENTAL 2 INCOMPLETO (6o. ao 9o. INCOMPLETO)
5() FUNDAMENTAL 2 COMPLETO (9o. ANO COMPLETO)
6() ENSINO MÉDIO INCOMPLETO (1o. ao 3o. ano Incompleto)
7() ENSINO MÉDIO COMPLETO
8() SUPERIOR INCOMPLETO
9() SUPERIOR COMPLETO/MESTRADO/DOUTORADO

ESCOLARIDADE
1() NÃO ALFABETIZADA
2() FUNDAMENTAL 1 INCOMPLETO (1o. ao 5o. INCOMPLETO)
3() FUNDAMENTAL 1 COMPLETO (5o. ANO COMPLETO)
4() FUNDAMENTAL 2 INCOMPLETO (6o. ao 9o. INCOMPLETO)
5() FUNDAMENTAL 2 COMPLETO (9o. ANO COMPLETO)
6() ENSINO MÉDIO INCOMPLETO (1o. ao 3o. ano Incompleto)
7() ENSINO MÉDIO COMPLETO
8() SUPERIOR INCOMPLETO
9() SUPERIOR COMPLETO/MESTRADO/DOUTORADO

10) Como é a situação de trabalho da sua mãe atualmente?

1() Cuida da casa e da família

4() Trabalha e tem emprego fixo

2() Está aposentada

5() Não sabe/Não respondeu

3() Trabalha por conta própria (autônoma)

11) (Se marcou 3 ou 4 na pergunta anterior) Qual a profissão da sua mãe? _____

12) Como é situação de trabalho do seu pai atualmente?

1() Está desempregado

4() Trabalha e tem emprego fixo

2() Está aposentado

5() Não sabe/Não respondeu

3() Trabalha por conta própria

13) (Se marcou 3 ou 4 na pergunta anterior) Qual a profissão do seu pai? _____

14) Você tem quantos irmãos com mais idade que você? (____)

15) (Se tem irmão com mais idade) Qual a escolaridade do seu irmão “mais velho”? (____) (usar mesmo número da tabela de escolaridade da pergunta **08**)

16) Você tem quantos irmãos com menos idade que você? (____)

17) Você tem acesso a internet em casa?

1() Sim 2() Não

18) Você tem acesso a computador/notebook em casa?

1() Sim 2() Não

19) Você tem aparelho *smartphone*?

1() Sim 2() Não

20) Com que frequência você acessa internet durante a semana? (não considerar acesso à internet na escola)

1() Não acessa internet 3() De 3 a 6 dias por semana
2() De 1 a 2 dias por semana 4() Acessa a internet diariamente

21) Você sempre estudou em escola pública?

1() Sim 2() Não

22) Qual o meio de transporte você utiliza para ir à escola?

1() Vai a pé 2() Carro 3() Ônibus/metrô 5() Transporte escolar 5() Outro: _____

23) Você trabalha ou já trabalhou anteriormente?

1() Não, nunca trabalhei 2() Já trabalhei, mas não trabalho no momento 3() Sim, trabalho.

24) A sua família recebe bolsa-família ou outra ajuda financeira do governo?

1() Sim 2() Não 3() Não sabe/Não respondeu

BLOCO 2

25) Você já repetiu de ano alguma vez?

1() Nunca repetiu 2() Repetiu uma vez 3() Repetiu duas vezes 4() Repetiu mais de duas vezes

26) Quantas horas por semana você estuda além do seu horário normal de aula da escola?

1() De 0 a 2 horas por semana 4() Mais de 10 até 15 horas por semana
2() Mais de 2 até 5 horas por semana 5() Mais de 15 horas por semana
3() Mais de 5 até 10 horas por semana

27) Quantos livros você leu (mais da metade das páginas) nos últimos 12 meses? (___)

28) Você utiliza a internet como ferramenta de apoio a aprendizagem dos conteúdos da escola?

1() Não utilizo internet 3() Utilizo às vezes como apoio à aprendizagem

2() Utilizo raramente como apoio à aprendizagem 4() Utilizo bastante como apoio à aprendizagem

29) Se você fosse dar uma nota de 0 a 10 para o seu rendimento escolar, que nota daria? (___)

30) Se fosse dar uma nota de 0 a 10 para o seu nível de interesse pelos estudos, que nota daria? (___)

31) Com relação ao seu grau rendimento escolar (médias), sendo bem honesto(a), você diria que

está:

- 1() Entre os 5 alunos da turma com as notas mais altas
- 2() Entre os 10 alunos da turma com as notas mais altas
- 3() Entre os alunos da turma com notas próximas à média da turma
- 4() Entre os alunos da turma com notas um pouco abaixo da média da turma
- 5() Entre os alunos da turma com as notas mais baixas
- 6() Não sabe/Não opinou

32) Com relação ao seu nível de interesse pelos estudos, sendo honesto(a), você diria que está:

- 1() Entre os 5 alunos da turma com maior interesse pelos estudos
- 2() Entre os 10 alunos da turma com maior interesse pelos estudos
- 3() Com o mesmo nível de interesse nos estudos que a média da turma
- 4() Com nível de interesse nos estudos um pouco abaixo da média da turma
- 5() Entre os alunos da turma com menor interesse pelos estudos
- 6() Não sabe/Não opinou

BLOCO 3

33) Com relação aos estudos do ensino médio, você diria que:

- 1() Estudo porque meus pais me obrigam 3() É importante, mas eu não gosto muito de estudar
- 2() Não é importante e não gosto de estudar 4() É importante e eu gosto de estudar

34) Qual a sua prioridade após concluir o ensino médio?

- 1() Trabalhar 3() Outra: _____
- 2() Ingressar no ensino superior 4() Não sabe/não respondeu

35) (Se marcou 1 na pergunta anterior) Em que área ou profissão gostaria de trabalhar?

() _____

36) (Se marcou 2 na pergunta anterior) Qual o curso superior você deseja fazer?

() _____

37) De 0 a 10 qual o seu nível de interesse em começar a trabalhar assim que terminar o ensino médio? ()

38) De 0 a 10 qual o seu nível de interesse em ingressar no ensino superior ao concluir o ensino médio? ()

39) Qual seria o seu nível de interesse em fazer um curso técnico profissionalizante após o ensino

médio?

1() Muito baixo 2() Baixo 3() Médio 4() Alto 5() Muito alto 6() Não sabe

40) Na sua opinião, em sua escola a preparação dos estudantes para poder trabalhar após o ensino médio é:

1() Inexistente 2() Insuficiente 3() Suficiente 4() Adequada 5() Não sabe

41) Em sua escola, a preparação dos estudantes para ingressarem no ensino superior após o ensino médio é:

1() Inexistente 2() Insuficiente 3() Suficiente 4() Adequada 5() Não sabe

42) Para os seus pais ou responsáveis, qual deve ser a sua prioridade durante o ensino médio?

1() Aprender os conteúdos e obter boas notas 3() Aprender e se preparar para trabalhar

2() Aprender e se preparar para ingressar na universidade () Outra: _____

43) Você concorda com esta prioridade?

1() Sim 2() Não 3() Não sabe/Não respondeu

44) Para a sua escola, qual deve ser a sua prioridade no ensino médio?

1() Aprender os conteúdos e obter boas notas 3() Aprender e se preparar para trabalhar

2() Aprender e se preparar para ingressar na universidade () Outra: _____

45) Você concorda com esta prioridade?

1() Sim 2() Não 3() Não sabe/Não respondeu

46) Para os seus professores, qual deve ser a sua prioridade no ensino médio?

1() Aprender os conteúdos e obter boas notas 3() Aprender e se preparar para trabalhar

2() Aprender e se preparar para ingressar na universidade () Outra: _____

47) E pra você, qual deve ser a sua prioridade do ensino médio?

1() Aprender os conteúdos e obter boas notas 3() Aprender e se preparar para trabalhar

2() Aprender e se preparar para ingressar na universidade

() Outra: _____

48) Você imagina que começará a trabalhar daqui a quantos anos ?

1() Em até 2 anos eu pretendo começar a trab. 3() Só trabalharei após concluir o curso superior

2() Em até 3 anos eu pretendo começar a trab. 4() Não sabe/Não respondeu

BLOCO 4

49) Seus pais/responsáveis acompanham seus estudos ou conversam com você sobre as atividades

da escola:

1() Nunca 4() Semanalmente

2() Raramente 5() Diariamente

3() Pelo menos uma vez no mês

50) Seus pais/responsáveis te ajudam ou esclarecem dúvidas nas atividades escolares que você faz em casa?

1() Nunca 3() Algumas vezes

2() Raramente 4() Sempre que necessário

51) Seus pais/responsáveis costumam participar de reuniões e de atividades promovidas pela escola?

1() Nunca participam 3() Sim, às vezes

2() Raramente 4() Sim, sempre que são convidados

52) Na sua opinião, as discussões, palestras, debates ou ações de orientação profissional ou carreira profissional na sua escola são:

1() Inexistentes 4() Frequentes

2() Insuficientes 5() Não sabe/Não opinou

3() Suficientes

53) Quantas vezes você se lembra de ter participado de discussões, palestras, debates ou ações sobre orientação profissional ou carreira profissional em sua escolar nos últimos 12 meses?

1() De 0 a 2 vezes 3() De 6 a 10 vezes 5() Mais de 20 vezes

2() De 3 a 5 vezes 4() De 11 a 20 vezes

54) Na sua opinião, ações voltadas para orientação e carreira profissional no ensino médio são:

1() Irrelevantes 4() Muito importantes

2() Pouco importantes 5() Não sabe/Não opinou

3() Importantes

55) Na sua opinião, como o sua escola aborda os conteúdos escolares em termos de teoria e prática?

1() Conteúdos são apenas teóricos 4() Conteúdos são mais práticos do que teóricos

2() Conteúdos são mais teóricos do que práticos 5() Conteúdos são apenas práticos

3() Há equilíbrio entre teoria e prática

56) Na sua opinião, como deveriam ser abordados os conteúdos escolares em termos de teoria e prática?

1() Conteúdos deveriam ser apenas teóricos que teóricos

4() Conteúdos deveriam ser mais práticos

2() Deveriam ser mais teóricos do que práticos

5() Conteúdos são apenas práticos

3() Deveria haver equilíbrio entre teoria e prática

6() Não sabe/não respondeu

57) Pelo que você sabe ou ouve dizer, o que faz a maioria dos estudantes após concluir o ensino médio nesta escola?

() _____

58) A escola oferece aos estudantes oportunidades de estágio ou de aprendizagem profissional para os estudantes que têm interesse em começar a trabalhar?

1() Sim 2() Não

59) Você teria interesse em participar de estágio ou aprendizagem profissional organizado pela sua escola?

1() Sim 2() Não 3() Não sabe/Não respondeu

60) Você gostaria de poder estudar algumas disciplinas de formação profissionalizante ou técnicas como parte do currículo do seu ensino médio?

1() Sim 2() Não 3() Não sabe/Não respondeu

61) Quanto as regras escolares e disciplinares para os estudantes, você diria que:

1() São amplamente conhecidas e cumpridas integralmente pelos estudantes

2() São conhecidas e parcialmente cumpridas pelos estudantes

3() São conhecidas, mas não são cumpridas pelos estudantes

4() Não são conhecidas nem cumpridas pelos estudantes.

62) Com relação as regras escolares ou disciplinares da sua escolar, na sua opinião:

1() São importantes para a formação dos estudantes 3() Poderiam ser eliminadas

2() Não interferem na formação dos estudantes 4() Não respondeu

63) Com relação ao domínio do conteúdo dos seus professores, você diria que:

1() Grande parte dos professores dominam plenamente os conteúdos que ministram

2() Grande parte dos professores dominam parcialmente os conteúdos que ministram

3() Grande parte dos professores não dominam os conteúdos que ministram

64) Com relação à qualidade das aulas dos seus professores você diria que:

1() Grande parte dos professores ministram aulas ótimas

2() Grande parte dos professores ministram aulas boas

3() Grande parte dos professores ministram aulas regulares

4() Grande parte dos professores ministram aulas ruins

5() Não sabe opinar

65) Com relação à frequência dos seus professores você diria que:

1() Há poucas faltas de docentes e não prejudicam a aprendizagem

2() Há algumas faltas e chegam a prejudicar a aprendizagem

3() Há muitas faltas e prejudicam a aprendizagem

4() Não sabe/não respondeu

66) Na sua opinião, a utilização de tecnologias educacionais na sala de aula, como internet e aplicativos educacionais:

1() contribui muito para a aprendizagem dos estudantes

2() contribui um pouco para a aprendizagem dos estudantes

3() não interfere na aprendizagem dos estudantes

4() atrapalha a aprendizagem dos estudantes

5() não sabe/não opinou

Preencha a tabela abaixo informando a quantidade de cada um dos itens em sua casa:

	CLASSE ECONOMICA	QUANTIDADE.
67	TV EM CORES	
68	RÁDIO	
69	BANHEIRO	
70	AUTOMÓVEL	
71	EMPREGADA DOMESTICA MENSALISTA	
72	MÁQUINA DE LAVAR	
73	DVD/BLUE RAY	
74	GELADEIRA (SEM FREEZER)	
75	FREEZER / GELADEIRA DUPLEX	
76	COMPUTADOR/NOTEBOOK	
77	SMARTPHONE	

APÊNDICE C

Resumo das Perguntas do questionário – Ordenação: Categoria

N.	Título	Tipo de Questão	Categoria de questão
1	Escola	Fechada	Distribuição da amostra
2	Série	Fechada	Distribuição da amostra
3	Turno	Fechada	Distribuição da amostra
4	Sexo	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
5	Idade	Aberta	Perfil dos estudantes e de seus familiares
7	Você mora com:	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
8	Qual a escolaridade do seu pai?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
9	Qual a escolaridade da sua mãe?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
10	Como é a situação de trabalho da sua mãe atualmente?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
11	(Se marcou 3 ou 4 na pergunta anterior) Qual a profissão da sua mãe?	Aberta	Perfil dos estudantes e de seus familiares
12	Como é situação de trabalho do seu pai atualmente?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
13	Se marcou 3 ou 4 na pergunta anterior) Qual a profissão do seu pai?	Aberta	Perfil dos estudantes e de seus familiares
15	(Se tem irmão com mais idade) Qual a escolaridade do seu irmão “mais velho”?	Aberta	Perfil dos estudantes e de seus familiares

22	Qual o meio de transporte você utiliza para ir à escola?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
24	A sua família recebe bolsa-família ou outra ajuda financeira do governo?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
17	Você tem acesso a internet em casa?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
18	Você tem acesso a computador/notebook em casa?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
19	Você tem aparelho <i>smartphone</i> ?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
20	Com que frequência você acessa internet durante a semana? (não considerar acesso à internet na escola)	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
21	Você sempre estudou em escola pública?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
23	Você trabalha ou já trabalhou anteriormente?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
25	Você já repetiu de ano alguma vez?	Fechada	Interesse em aprender e hábitos de estudo
26	Quantas horas por semana você estuda além do seu horário normal de aula da escola?	Fechada	Interesse em aprender e hábitos de estudo
27	Quantos livros você leu (mais da metade das páginas) nos últimos 12 meses?	Aberta	Interesse em aprender e hábitos de estudo
28	Você utiliza a internet como ferramenta de apoio a aprendizagem dos conteúdos da escola?	Fechada	Interesse em aprender e hábitos de estudo
29	Se você fosse dar uma nota de 0 a 10 para o seu rendimento escolar, que nota daria?	Fechada	Interesse em aprender e hábitos de estudo

30	Se você fosse dar uma nota de 0 a 10 para o seu nível de interesse pelos estudos, que nota daria?	Fechada	Interesse em aprender e hábitos de estudo
31	Com relação ao seu grau rendimento escolar (médias), sendo bem honesto(a), você diria que está:	Fechada	Interesse em aprender e hábitos de estudo
32	Com relação ao seu nível de interesse pelos estudos, sendo honesto(a), você diria que está	Fechada	Interesse em aprender e hábitos de estudo
49	Seus pais/responsáveis acompanham seus estudos ou conversam com você sobre as atividades da escola:	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
50	Seus pais/responsáveis te ajudam ou esclarecem dúvidas nas atividades escolares que você faz em casa?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
51	Seus pais/responsáveis costumam participar de reuniões e de atividades promovidas pela escola?	Fechada	Perfil dos estudantes e de seus familiares
57	Pelo que você sabe ou ouve dizer, o que faz a maioria dos estudantes após concluir o ensino médio nesta escola	Aberta	Ensino superior e no trabalho
42	Para os seus pais ou responsáveis, qual deve ser a sua prioridade durante o ensino médio?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
43	Você concorda com esta prioridade?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
44	Para a sua escola, qual deve ser a sua prioridade no ensino médio?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
45	Você concorda com esta prioridade?	Fechada	Ensino superior e no trabalho

46	Para os seus professores, qual deve ser a sua prioridade no ensino médio?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
47	E pra você, qual deve ser a sua prioridade do ensino médio?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
41	Em sua escola, a preparação dos estudantes para ingressarem no ensino superior após o ensino médio é:	Fechada	Ensino superior e no trabalho
40	Na sua opinião, em sua escola a preparação dos estudantes para poder trabalhar após o ensino médio é:	Fechada	Ensino superior e no trabalho
52	Na sua opinião, as discussões, palestras, debates ou ações de orientação profissional ou carreira profissional na sua escola são:	Fechada	Ensino superior e no trabalho
53	Quantas vezes você se lembra de ter participado de discussões, palestras, debates ou ações sobre orientação profissional ou carreira profissional em sua escolar nos últimos 12 meses?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
54	Na sua opinião, ações voltadas para orientação e carreira profissional no ensino médio são:	Fechada	Ensino superior e no trabalho
58	A escola oferece aos estudantes oportunidades de estágio ou de aprendizagem profissional para os estudantes que têm interesse em começar a trabalhar?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
59	Você teria interesse em participar de estágio ou aprendizagem	Fechada	Ensino superior e no trabalho

	profissional organizado pela sua escola?		
60	Você gostaria de poder estudar algumas disciplinas de formação profissionalizante ou técnicas como parte do currículo do seu ensino médio?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
33	Com relação aos estudos do ensino médio [gosto por estudar], você diria que:	Fechada	Ensino superior e no trabalho
34	Qual a sua prioridade após concluir o ensino médio?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
35	(Se marcou 1 na pergunta anterior) Em que área ou profissão gostaria de trabalhar?	Aberta	Ensino superior e no trabalho
36	(Se marcou 2 na pergunta anterior) Qual o curso superior você deseja fazer?	Aberta	Ensino superior e no trabalho
37	De 0 a 10 qual o seu nível de interesse em começar a trabalhar assim que terminar o ensino médio?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
38	De 0 a 10 qual o seu nível de interesse em ingressar no ensino superior ao concluir o ensino médio?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
39	Qual seria o seu nível de interesse em fazer um curso técnico profissionalizante após o ensino médio?	Fechada	Ensino superior e no trabalho
48	Você imagina que começará a trabalhar daqui a quantos anos ?	Fechada	Ensino superior e no trabalho

61	Quanto as regras escolares e disciplinares para os estudantes, você diria que:	Fechada	Avaliação do ensino médio
62	Com relação as regras escolares ou disciplinares da sua escolar, na sua opinião:	Fechada	Avaliação do ensino médio
55	Na sua opinião, como o sua escola aborda os conteúdos escolares em termos de teoria e prática?	Fechada	Avaliação do ensino médio
56	Na sua opinião, como deveriam ser abordados os conteúdos escolares em termos de teoria e prática?	Fechada	Avaliação do ensino médio
63	Com relação ao domínio do conteúdo dos seus professores, você diria que:	Fechada	Avaliação do ensino médio
64	Com relação à qualidade das aulas dos seus professores você diria que:	Fechada	Avaliação do ensino médio
65	Com relação à frequência dos seus professores você diria que:	Fechada	Avaliação do ensino médio
66	Na sua opinião, a utilização de tecnologias educacionais na sala de aula, como internet e aplicativos educacionais:	Fechada	Avaliação do ensino médio
6	Estado que Nasceu	Aberta	Apoio
14	Você tem quantos irmãos com mais idade que você?	Aberta	Apoio
16	Você tem quantos irmãos com menos idade que você?	Aberta	Apoio
67-76	Posse de bens de consumo	Aberta	Apoio

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulada A DIMENSÃO DO TRABALHO NO ENSINO MÉDIO desenvolvida por MARCELO MACHADO FERES. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo professor BERNARDO KIPNIS (UNB), a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone (XX) XXXXX-XXXX ou e-mail XX@XXX.COM.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é EXPLORAR OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa da Universidade de Brasília.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Brasília, ____ de _____ de 2017

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____