

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MARIA DE ARAUJO MEDEIROS SOUZA

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM
PERNAMBUCO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE GESTÃO LIGADAS À
IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO**

JUIZ DE FORA

2014

MARIA DE ARAUJO MEDEIROS SOUZA

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM
PERNAMBUCO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE GESTÃO LIGADAS À
IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Professor Doutor Eduardo Antônio Salomão Condé

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DE ARAUJO MEDEIROS SOUZA

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM PERNAMBUCO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE GESTÃO LIGADAS IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em 22/08/2014.

Orientador Prof. Dr. Eduardo Antônio Salomão Condé

Membro da banca

Membro da banca

Juiz de Fora, 22 de agosto de 2014.

Ao Professor Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra, Secretário Executivo de Educação Profissional do estado de Pernambuco, pela generosidade e sensibilidade e por ter sido um instrumento de Deus na minha vida para a concretização do sonho de cursar o mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé, a Ele toda honra e toda glória por me permitir galgar mais um degrau na minha vida acadêmica e, conseqüentemente, profissional.

À Secretaria Estadual de Educação, através da Secretaria Executiva de Educação Profissional, pelo estímulo à formação em serviço, demonstrado na liberação para participação dos momentos presenciais do mestrado.

Ao corpo docente e aos tutores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelo interesse e compromisso com os quais compartilharam seus conhecimentos e suas experiências, contribuindo significativamente para que pudesse adotar uma nova postura profissional frente aos desafios da gestão escolar.

Ao Prof. Dr. Eduardo Antônio Salomão Condé, ao Johnny Hara e ao Tiago Rattes, por todo apoio, paciência, estímulo e orientação durante a execução deste trabalho.

Aos colegas de curso, pelo bom convívio, pela cumplicidade e por terem sido peças fundamentais na conclusão do mestrado. Com apreço especial às amigas Naedja Pinheiro, Samara Macêdo, Corina Bitu, Trícia Lima, Elizabeth Queiroz, Valentina Scott e Silvana Ribeiro.

Ao grupo de gestores e coordenadores das Escolas Técnicas Estaduais analisadas neste estudo, pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

Aos meus familiares, pelas palavras e atitudes de incentivo. Em especial à minha amada mãe, Gersa Medeiros, por ser presença de Deus na minha vida e à minha prima Ana Karoline, por acreditar no meu potencial e na minha capacidade de construir este trabalho mesmo nos momentos de dúvidas.

Ao amor da minha vida, meu esposo, Clóvis Felipe de Souza, pela compreensão e pelo companheirismo durante todo esse percurso.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar como vem ocorrendo o processo de implementação da política pública de Educação Profissional em Pernambuco e verificar como as práticas de gestão adotadas em três Escolas Técnicas Estaduais, localizadas na Zona da Mata Norte do estado, influenciam a execução do currículo proposto para o ensino médio integrado à Educação Profissional. A justificativa para realização deste estudo está ancorada na experiência profissional da autora que, entre os anos de 2011 e 2014, atuou na Secretaria Executiva de Educação Profissional como gestora das Escolas Técnicas Estaduais, acompanhando a implantação da política pública e o planejamento para expansão da Rede de Educação Profissional em Pernambuco. Utilizando a metodologia de estudo de caso, foram realizadas visitas *in loco* para observação do cotidiano escolar e aplicação de entrevistas semiestruturadas aos gestores e coordenadores nas três ETEs escolhidas nesta análise para o levantamento de informações. Este estudo foi desenvolvido à luz das reflexões de teóricos como Eduardo Antônio Salomão Condé (2012), Jefferson Mainardes (2006), José Roberto Rus Perez (2010) e Maria Ozanira Silva e Silva (2005) que abordam a temática políticas públicas e Marise Ramos (2011), Jaqueline Moll (2010) e Demerval Saviani (2008) que tratam do tema Educação Profissional e Tecnológica sob vários aspectos. Foi utilizada, também, a legislação básica nacional e estadual que dispõe sobre a Educação Profissional. Os dados obtidos versam sobre a percepção dos entrevistados acerca da política de Educação Profissional no estado e o trabalho que vem sendo desenvolvido com as turmas do ensino médio integrado. Tais informações demonstram a necessidade de investimentos na formação continuada da equipe gestora, da formulação de uma proposta curricular para os cursos técnicos do ensino médio integrado e do direcionamento de recursos financeiros específicos para dar continuidade à implementação da política pública. Os resultados encontrados subsidiaram a construção de um Plano de Ação Educacional, com vistas ao redirecionamento de ações que objetivam acelerar, com qualidade, a formação técnica de nível médio em Pernambuco e o conseqüente fortalecimento da Rede Estadual de Escolas Técnicas.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação Profissional em Pernambuco. Ensino Médio Integrado. Práticas de gestão.

ABSTRACT

This study sought to investigate how the process of implementing the public policy of Professional Education has been taking place in Pernambuco and to verify how the management practices adopted in three State Technical Schools, located in the Zona da Mata Norte of the state, influence the implementation of the proposed curriculum for the Professional Education integrated high school. The justification for this study was anchored on the professional experience of the author who, between the years 2011 and 2014, has served in the Executive Office of Professional Education as manager of the State's Technical Schools, following the implantation of the public policy and the planning of the Professional Education Network expansion in Pernambuco. Using the methodology of case study, visits were conducted onsite to observe the school routine and the application of semi-structured interviews with managers and coordinators in the three ETEs chosen in this analysis to survey the information. This study was developed in the light of reflections of the theoretical Eduardo Antonio Condé Solomon (2012), Jefferson Mainardes (2006), Joseph Rus Roberto Perez (2010) and Mary Ozanira Silva and Silva (2005) that are related to the thematic public policies and Marise Ramos (2011), Jacqueline Moll (2010) and Demerval Saviani (2008) dealing with the issue of Technological and Professional Education in several respects. National and state basic legislation, which provides for Professional Education was also used. The obtained data concern the perception of respondents about the Professional Education policy in the state and the work that is being developed with the integrated high school classes. Such information demonstrate the need for investment in continued training of the management team, the formulation of a curricular proposal for the technical courses of the integrated high school and targeting specific financial resources to continue the implementation of the public policy. The results supported the construction of an Educational Action Plan, with a view for redirection the actions aimed at accelerating, while maintaining quality, the technical training of the high school in Pernambuco and the consequent strengthening of the State Network of Technical Schools.

Keywords: Public Policies. Professional Education in Pernambuco. Integrated High School. Management practices.

LISTA DE ABREVIATURAS

APIs	Arranjos Produtivos Locais
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
ETEs	Escolas Técnicas Estaduais
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PE	Pernambuco
PNLEM	Programa Nacional do Livro do Ensino Médio
PRODEB	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica
PRODEM	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
PROGEPE	Programa de Formação de Gestores de Pernambuco
RD	Região de Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECTMA	Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEEP	Secretaria Executiva de Educação Profissional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução das matrículas nas Escolas Técnicas Estaduais entre os anos de 2006 a 2012	33
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resumo do PAE.....	96
-------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Módulos presenciais do Programa de Formação do Gestor escolar de Pernambuco – PROGEPE.....	39
Tabela 2: Evolução do IDEPE na 3ª série do ensino médio – Escolas estaduais.	47
Tabela 3: Professores efetivos e contratados por escola.....	48
Tabela 4: Funcionários das escolas pesquisadas.....	49
Tabela 5: Relação entre o tempo de atuação na rede estadual de educação x tempo de atuação como gestor escolar.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CARACTERIZAÇÃO DO CASO DE GESTÃO.....	18
1.1 Histórico da Educação Profissional no Brasil.....	18
1.2 Educação Profissional em Pernambuco: caracterização da política no estado.....	29
1.2.1 Gestão escolar nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco.....	37
1.3 Currículo Integrado: a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional.....	40
1.4 Ensino Médio integrado à Educação Profissional: a realidade de Pernambuco.....	42
1.4.1 Caracterização da região e das escolas em análise.....	45
2 ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM PERNAMBUCO.....	51
2.1 O processo de formulação e implementação de políticas públicas.....	53
2.1.1 Percepções dos gestores escolares e dos coordenadores acerca da política pública de Educação Profissional em Pernambuco.....	61
2.2 Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: os desafios da integração curricular.....	70
2.2.1 Práticas de gestão ligadas à implementação do currículo nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco	80
3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA O FORTALECIMENTO DA REDE DE ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE	

PERNAMBUCO.....	88
3.1 Proposta de Intervenção: ações para o aprimoramento da política pública de Educação Profissional em Pernambuco.....	88
3.2 Considerações finais.....	99
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	104
APÊNDICES.....	112

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo investigar como as práticas de gestão adotadas em três Escolas Técnicas Estaduais, localizadas na Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, influenciam na implementação da proposta curricular do ensino médio integrado à Educação Profissional.

Ressignificar o ensino médio por meio da associação entre as disciplinas propedêuticas e as de formação profissional e, assim, oportunizar aos educandos do final do 3º ano o ingresso no mercado do trabalho e/ou na vida acadêmica, proposta do ensino médio integrado, é desafiador e requer mudanças no fazer pedagógico dos docentes e na práxis dos gestores escolares. Nesse sentido, cabe a esse líder adotar práticas pedagógicas que na rotina escolar conduzam sua equipe de professores à efetivação do diálogo entre os componentes curriculares.

A pesquisa de campo realizada para a investigação proposta aconteceu nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs): A localizada em Carpina, B situada em Timbaúba e C na cidade de Goiana.

Em um universo de 25 unidades em funcionamento até 2013, em Pernambuco, a justificativa para o recorte baseia-se no fato de que, do grupo de sete ETEs que passaram a funcionar simultaneamente em 22 de fevereiro de 2010, em diferentes regiões do estado, a Mata Norte foi a que concentrou o maior quantitativo de turmas do 1º ano do ensino médio integrado, implantadas.

As escolas em análise, inicialmente, ofereceram dois cursos técnicos integrados à Educação Profissional, tinham aproximadamente o mesmo quantitativo de professores, com Projetos Políticos Pedagógicos semelhantes, divergindo suas matrizes curriculares apenas com relação às disciplinas da formação profissional.

Elas tiveram, em 2012, as primeiras turmas concluintes do médio integrado submetidas às provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco –SAEPE – que, associadas ao fluxo escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco.

Outras similaridades entre as três ETEs podem ser destacadas, dentre elas: o mesmo padrão arquitetônico de construção; o número de estudantes; a forma de oferta da Educação Profissional – ensino médio integrado e subsequente - e a organização administrativa e pedagógica. Diante do exposto, inegavelmente, as

semelhanças entre as escolas permitiram que fossem realizadas comparações a partir dos mesmos parâmetros o que possibilitou a análises mais acuradas.

Para justificar e contextualizar o interesse pelo estudo em tela, a pesquisadora apresenta um pouco da sua trajetória profissional, demonstrando, em seguida, uma síntese do que será abordado nos capítulos desta dissertação.

Em meados do ano de 2002, conclui, na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata da Universidade de Pernambuco, o curso de licenciatura plena em Ciências, com habilitação em Biologia e, até então, a não ser pelas experiências com as disciplinas Estágio Supervisionado I e II, não havia, profissionalmente, me envolvido com a área educacional.

No início de 2003, fui para a capital do estado, Recife, interessada no Curso de Especialização em Microbiologia Aplicada, oferecido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Para custear minhas despesas, além de dar aulas particulares de Matemática, trabalhei como substituta na rede estadual de ensino. Na reta final da especialização, em julho de 2004, após aprovação em um concurso público estadual para professor de Biologia, tomei posse na Escola de Aplicação Professor Chaves – UPE –, campus Nazaré da Mata, passando a lecionar em turmas do ensino médio.

Quando conclui a especialização, estudava para ministrar aulas para um público exigente, em uma instituição de ensino voltada para resultados, mais especificamente para a aprovação dos estudantes em vestibulares.

Entre os meses de outubro e dezembro de 2005, participei de um processo seletivo interno para professores do estado interessados em trabalhar nos Centros de Ensino Experimental, que tinham como proposta a oferta de educação em tempo integral aos estudantes do ensino médio.

Após aprovação nas etapas da seleção para o Centro de Timbaúba, assumi em fevereiro de 2006 as aulas de Biologia das primeiras turmas de 1º ano. Avalio como ímpar a oportunidade de atuar em uma escola que estava construindo sua história, com um formato diferenciado que buscava atrelar a ampliação da jornada escolar à formação integral do indivíduo.

Enxergar o educando em sua integralidade, com base na Proposta de Educação Interdimensional do Pedagogo Mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa, que trata, dentre outras questões, do protagonismo juvenil, da presença educativa e das múltiplas dimensões do ser tais como cognição, afetividade, espiritualidade e

corporeidade, me fez entender a amplitude do meu papel, não apenas como professora de Biologia, mas também como educadora.

Em 2008, foi criado o Programa Educação Integral através da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, alterando o nome dos Centros de Ensino Experimental para Escolas de Referência em Ensino Médio, fato que ampliou consideravelmente o número de escolas e, desse modo, consolidou a política pública de educação em tempo integral.

Permaneci na instituição educacional até fevereiro de 2010, quando recebi um convite para assumir a gestão da Escola Técnica Estadual Maria Eduarda Ramos de Barros, em Carpina, que acabara de ser construída e inaugurada. Aceitei o desafio, e essa oportunidade, além de contribuir, decisivamente, para o meu amadurecimento profissional, proporcionou-me a realização de uma especialização em Gestão Pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal e Tecnológico de Pernambuco.

Após um ano à frente da gestão da ETE – Carpina, em 2011, fui convidada para compor a equipe da Secretaria Executiva de Educação Profissional ligada à Secretaria Estadual de Educação, ocupando o cargo de Gestora das Escolas Técnicas Estaduais - ETE.

Em fevereiro de 2014, após participação e aprovação em todas as etapas do processo seletivo para gestores, assumi a gestão da Escola Técnica Estadual Miguel Batista localizada na região metropolitana do Recife.

O acompanhamento das ETEs, o trabalho de planejamento para a expansão da Rede de Educação Profissional em Pernambuco e o meu ingresso no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, em uma das vagas do convênio SETEC – MEC, através do Programa Brasil Profissionalizado, têm intrínseca relação, portanto, com o objeto deste estudo.

Nesse sentido e a partir dos objetivos expostos até o momento, a presente dissertação é organizada em três capítulos. O capítulo 1 é destinado à caracterização do caso de gestão, com a retomada histórica da formação do trabalhador no Brasil e a análise da Política Pública de Educação Profissional em Pernambuco. Ele dedica-se, ainda, a ponderações acerca do currículo no ensino médio e a proposta do ensino médio integrado à Educação Profissional, que possibilita aos jovens, ao término da última etapa da educação básica, a inserção produtiva no mundo do trabalho. Ver-se-á a experiência de Pernambuco e como o

currículo integrado vem sendo trabalhado nas Escolas Técnicas Estaduais em análise. A partir dessa caracterização, são levantadas questões de investigação que conduzem ao próximo tópico.

O capítulo 2 tem caráter analítico e é construído a partir do levantamento de informações oriundas da aplicação de entrevistas semiestruturadas junto aos gestores e coordenadores das três ETEs. Os dados obtidos versam sobre a percepção dos entrevistados acerca da Política de Educação Profissional no estado e as peculiaridades do trabalho o ensino médio integrado nessas unidades educacionais.

Já no capítulo 3, a proposta inicial é de elaboração de um Plano de Ação Educacional - PAE que apresente proposições/ações fundamentadas nos resultados da pesquisa e que possam ser desenvolvidas pelos responsáveis na Secretaria Estadual de Educação pela gestão da política. O objetivo principal do PAE é contribuir com o aprimoramento da política pública de Educação Profissional e subsidiar o trabalho desenvolvido pela equipe gestora das Escolas Técnicas Estaduais no processo de implementação do ensino médio integrado em Pernambuco.

Com base nas discussões realizadas e à luz de alguns aportes teóricos que versam sobre os temas: ensino médio integrado e gestão escolar, pretende-se sugerir como ações prioritárias a realização de investimentos na formação continuada da equipe gestora e a elaboração de uma proposta curricular adaptada as peculiaridades de cada curso técnico ofertado, na forma médio integrado, na rede de Escolas Técnicas Estaduais do estado.

1 CARACTERIZAÇÃO DO CASO DE GESTÃO

1.1 Histórico da Educação Profissional no Brasil

Analisando a trajetória da Educação Profissional no Brasil, verifica-se que ciclos de políticas públicas voltadas à formação do trabalhador brasileiro se sucederam, com desenhos adaptados ao contexto político, econômico, cultural e social de cada período. Marise Ramos (2011) afirma que história da educação no Brasil, bem como sua respectiva legislação, deve ser exposta e discutida a partir do contexto do desenvolvimento econômico do país, o qual sempre determinou o destino da própria política educacional.

Sendo assim, a Educação Profissional no Brasil vem percorrendo um longo trajeto no decorrer dos séculos e nesse estudo, é abordada como política pública. Janete M. Lins de Azevedo (2004) ressalta que para se debater sobre políticas públicas deve-se analisar as estruturas de poder e de dominação existentes no país em cada época, considerando os recursos de poder utilizados na sua definição, que têm sua principal referência nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental.

Já na concepção de Maria das Graças Rua (1998), as políticas públicas são decisões e ações revestidas da autoridade suprema do poder público, envolvendo, portanto, atividade política. Elas visam, sobretudo, atender às demandas sociais expressas de forma organizada ou não, envolvendo amplos setores da sociedade ou pequenos grupos. Podem constituir reivindicações diversas como saúde, educação, transporte, segurança pública, reconhecimento do direito do voto dos analfabetos, direitos de greve, entre outros (RUA, 1998.).

Segundo Ramos (2011), a política de educação tecnológica no Brasil, foi objeto de instrumentos de planejamento, consistindo numa preocupação presente nos planos nacionais de desenvolvimento (PND). É importante notar que as mudanças históricas que se processam até hoje são de grande valor para a evolução, ampliação e expansão desse tipo de educação, embora, vale salientar, elas tenham sido sempre interligadas e submissas a um desenvolvimento capitalista dependente.

Não se pode abordar a Educação Profissional e tecnológica como política, sem que se tenha uma concepção de Estado como uma demarcação teórica necessária. Nicos Poulantzas (2011) considera que esse poder

organiza a classe dominante – burguesia e suas frações - representando e organizando o interesse político em longo prazo do bloco no poder, do qual participam, em certas circunstâncias, as frações provenientes de outros modos de produção presentes na formação social capitalista, a exemplo dos grandes proprietários de terra (POULANTZAS, 1985 apud RAMOS, 2011, p. 16).

Assim, suas funções são incorporadas na materialidade institucional de seus aparelhos, por meio de uma especialização que define formas particulares de divisão social do trabalho no interior do próprio Estado. Esse fato amplia o seu conceito para o âmbito da sociedade civil e até mesmo de sociedade política, uma vez que é representado por suas instituições, através das quais seu poder é organizado.

O estudioso corrobora tal argumento dizendo que “não se pode conceber o aparelho econômico do Estado como um aparelho à parte e separado de seus outros aparelhos e dispositivos” (POULANTZAS, 1985 apud RAMOS, 2011, p. 26). Ou seja, as instituições que o representam, incluindo a escola, preenchem funções econômicas e se comportam conforme a estruturação do aparelho econômico, acompanhando, dessa forma, as transformações ocorridas ao longo da história do país.

Refletindo acerca da historicidade da educação no Brasil, é possível perceber que, no século XIX, a princípio, buscava-se suprir a carência de mão-de-obra especializada, com o ensino de ofícios aos escravos e homens livres que demonstrassem habilidades para aprendizagem. Isso já ocorria no século XVI, nas Escolas-Oficinas sediadas nos colégios e residências dos jesuítas no país.

Em 1808, foram criadas corporações de ofícios, mantidas por particulares, com o apoio do Estado, marcando, desse modo, o início da organização do trabalho e da aprendizagem sobre os artífices naturais da terra, com características assistencialistas de atendimento aos órfãos e desvalidos e recusa ao ensino de negros e escravos. Entre 1890 e 1929, a Educação Profissional ganhou nova configuração sem, contudo, perder o caráter assistencialista. Em 1909, por exemplo,

o presidente Nilo Peçanha construiu 19 Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional gratuito.

Passando à década de 1930, mais precisamente em 1931, a Reforma Francisco Campos deu início a uma nova trajetória da educação no Brasil, organizando o ensino secundário e as universidades que existiam na época.

A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a focalizar especificamente no seu texto o ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no seu artigo 29 que

o ensino pré-vocacional profissional destinada às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Um conjunto de Leis Orgânicas sobre o ensino secundário, voltado para o ingresso no ensino superior, e do ensino profissional, que visava atender a diversas áreas da economia marcaram, entre 1942 e 1943, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, a ordenação da educação nacional.

O debate acerca da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciado ainda em 1946, mas concluído somente em 1961 teve grande importância para essa discussão. O contexto econômico e político era o desenvolvimentista, no qual o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek que continha o projeto dos 50 anos em 5, prevendo investimentos maciços em áreas de infraestrutura, era percebido como relevante para a política de Educação Profissional.

Vale destacar que foi essa associação com o capital estrangeiro e com os acordos internacionais que deram suporte à elaboração de programas fundamentais para implantação, expansão e consolidação da Educação Profissional e tecnológica no Brasil (RAMOS, 2011). Salienta-se, ainda, que, pela primeira vez, investia-se, do montante previsto, 3,4% em educação. O objetivo de JK era formar profissionais com habilidades para atuar nos projetos desenvolvimentistas em voga no período. .

O grande impacto, no entanto, ocorreu no ensino secundário já durante os anos de chumbo da ditadura militar, com a reforma de 1971, quando se instituiu a Lei nº 5.692/71, a chamada Lei de Diretrizes de Bases (LDB), que orientou a concepção de educação básica e profissional nas duas décadas seguintes.

O documento transformava todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional. De acordo com Ramos (2011), esse ensino assumiu a função manifesta de formar técnicos e não manifesta de formar candidatos para os cursos superiores. Naquele contexto, era urgente a formação de profissionais técnicos, o que fez com que as escolas técnicas federais aumentassem significativamente o número de matrículas e implantassem novos cursos para atender a essa demanda.

O Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM), criado pelo Decreto nº 73.681 de 18 de fevereiro de 1974, foi a semente dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). O referido Programa era nitidamente voltado para conter a demanda por vagas nas Universidades. Tinha como objetivo formar técnicos de nível superior que se situariam entre o técnico de nível médio e o engenheiro de formação tradicional, absorvendo aqueles alunos que não conseguiram entrar nas universidades.

Um segundo projeto, de acordo com os estudos de Ramos (2011), foi desenvolvido com vistas a implantar colégios agrícolas, centros interescolares, colégios integrados e escolas técnicas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Comercial (SENAI e SENAC), objetivando promover um aumento de 40.000 matrículas na rede de Ensino Profissional. Esses programas buscavam proporcionar a formação técnica de jovens, que por ventura não tivessem acesso às universidades. Com isso, após a conclusão do ensino médio, esses discentes não ficariam ociosos com a possibilidade de terem uma vida economicamente ativa com a entrada no mercado de trabalho.

Segundo Maria Silvia Manfredi (2002), a Lei nº 5.692/71, no que se refere à profissionalização compulsória, não obteve resultados satisfatórios, uma vez que não apresentava condições objetivas de transformar todo o ensino público de 2º grau, conforme a perspectiva de articulação entre a formação profissional e a educação geral. Por isso, sofreu modificações ao longo dos anos, até ser substituída pela Lei nº 7.044/1982, na qual as escolas técnicas federais passaram a desempenhar a função precípua de formar técnicos de 2º grau com reconhecida qualidade. No entanto, o ensino médio continuava precário e desestruturado, inclusive nas escolas técnicas federais.

Durante o governo José Sarney, em 1985, o processo de redemocratização trouxe novos elementos políticos em um contexto de intensa crise econômica mundial, com graves implicações nacionais. Na ocasião, a ação do Estado no que

se refere à Educação Profissional tinha uma marca relativamente populista, tendo sido instaurada a expansão da rede federal, com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizado, em um cenário no qual não eram claras as perspectivas econômicas sociais e políticas do Brasil (RAMOS, 2011).

Quando da promulgação da Constituição Federal que, no seu artigo 205, diz que “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”, o ensino começou a ser modificado nas escolas e suas bases passaram a ser discutidas de forma a incluir, efetivamente, as crianças e jovens brasileiros, em uma educação voltada para a vida em sociedade. A Carta Magna lançou, assim, as bases para a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 que segue suas orientações no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao ser fechado o ciclo da ditadura militar, a comunidade educacional iniciou a luta pela aprovação de uma nova LDB que propiciasse um tratamento unitário à educação sob a compreensão da ideia de politécnica. De acordo com Ramos (2011):

o ideário da politécnica buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana na sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Em 1996, o projeto, de autoria do Senador Darcy Ribeiro, foi aprovado. Com relação a Educação Profissional a nova lei, segundo Ramos (2011) foi incorporada como processo educacional específico, não vinculado necessariamente às etapas de escolaridade. Assim, esse processo estaria voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões com vistas à vida produtiva do aluno. No seu artigo 22, a LDB nº 9.394/96 diz que a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A LDB nº 9.394/96 permitiu, apesar de suas limitações, diversas reformas na educação brasileira. Tal Lei, juntamente com o Decreto Federal nº 2.208/97, instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante, segundo Silvia Maria Manfredi (2002), momento no qual todas as instituições públicas e privadas de

Educação Profissional tiveram que se ajustar às diretrizes impostas pela nova legislação. Por isso, a partir dos anos 1990, foi gerada uma nova institucionalidade no campo da Educação Profissional.

No campo político, esse período representou a fase em que o neoliberalismo tornou-se hegemônico também no Brasil, com uma concepção de Estado mínimo, ou seja, deslocamento das suas atribuições para outras instâncias, sobretudo para a economia, além da inexistência de proteção ao trabalho e da abertura da economia, deixando o mercado livre em seu funcionamento. Nesse período, as funções econômicas do Estado não desapareceram, mas se ajustaram aos interesses do mercado e à sua plena liberdade.

Importante destacar que o governo Fernando Collor de Mello lançou as bases para as reformas neoliberais, perpetuadas até o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, sendo o ensino técnico e superior obrigados a se adequarem às políticas industriais e tecnológicas existentes. No entanto, deu-se, nesse mesmo período, um significativo fortalecimento da Educação Profissional e tecnológica no país, principalmente com a ampliação das instituições federais.

Em 1994, ao final do governo de Itamar Franco, a Lei nº 8.948 aprovou a transformação de todas as escolas técnicas federais em CEFETs, regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 2.406/97. No ano de 1995, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, do Ministério do Trabalho (MTb), promoveu um amplo debate sobre a educação nacional, o que deu origem a um plano de educação nacional, denominado Plano Nacional de Educação Profissional que previa em seu programa

o desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos e à sua formação continuada, buscando superar a visão predominante de “treinamento” (...) Há em tal projeto, a negação da dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira, o entendimento de que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio de experiências de trabalho, e seu credenciamento garantido a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal (MANFREDI, 2002, p. 116).

Segundo Ramos (2011), a proposta de Governo de FHC, quando se candidatou pela primeira vez à presidência da república, já demonstrava uma posição subordinada da Educação Profissional em relação ao sistema educacional, em conformidade com a reforma que tentou implementar com o PL 1.603/96. Sua proposta era a de “melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade” (MANFREDI, 2002, p. 128), seguindo o raciocínio de que a Educação Profissional precisava ser compreendida como parte integrante do plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico existente no país, o qual estava relacionado às políticas de emprego, de trabalho e de renda.

No governo FHC, o ensino médio passou, então, a ter outro ordenamento legal, que Manfredi (2002, p. 129) resume da seguinte forma:

- 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 para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou a aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Na época, o Decreto Federal nº 2.208/97, ao regulamentar a LDB em seus artigos 39 a 42, instituiu os seguintes objetivos da Educação Profissional:

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

A partir dele, essa modalidade de ensino é, portanto, desenvolvida de forma articulada ao ensino regular, podendo ser realizada em escola de ensino continuado, em instituições especializadas ou mesmo nos ambientes de trabalho, como aponta Ramos (2011, p. 35):

Os níveis para a Educação Profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico, onde o primeiro destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ter organização curricular própria e independente do primeiro, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Com isso, instituiu-se a separação curricular entre o ensino médio e a Educação Profissional.

Com isso, o ensino médio tornou-se pré-requisito para que o aluno tivesse acesso à Educação Profissional de nível técnico. Para Carlos Roberto Jamil Cury (2002), o ensino médio passou a ser dever do Estado, devendo ser oferecido de forma gratuita, semelhante ao ensino fundamental, nos estabelecimentos públicos. Após o Decreto, no entanto, que separa a Educação Profissional do ensino médio, este ficou sem apoio legal explícito, ou seja, tornou-se órfão do dever do Estado.

Percebe-se, dessa maneira, que a reforma do ensino médio gerou mudanças de ordem estrutural e conceitual, uma vez que as formulações ocorreram em sintonia com as orientações das agências internacionais, especialmente do Banco Internacional de Desenvolvimento, tendo como ponto chave a diferenciação entre o ensino médio e a Educação Profissional (RAMOS, 2011).

Em uma nova fase, buscando retomar a dinamização da economia produtiva no Brasil, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, adotou políticas com vistas à efetivação das condições sociais necessárias à produção e ao controle de crises. Foi nesse cenário de desenvolvimento ainda incerto que começaram a surgir as políticas de expansão da educação tecnológica sustentadas pelo Estado (RAMOS, 2011).

Os anos 2000 foram significativos para a Educação Profissional, especialmente pela oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Ações para o fortalecimento e a expansão da rede de Educação Profissional e tecnológica intensificaram-se, tais como reformulações na legislação, convênios com as Unidades Federativas para construção e/ou reformas de escolas, aquisição de laboratórios, compra de livros e investimentos na formação continuada dos profissionais, através da oferta de vagas em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Como acontecimentos legais mais significativos para a Educação Profissional, ocorridos na primeira década do século XXI no país, podem ser citados a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04 que, entre outras providências,

permitiu a vinculação do currículo do ensino médio à Educação Profissional, através da oferta do ensino médio integrado; a sanção da Lei nº 11.741/08, de 16 de julho de 2008, que modificou alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, integrando as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica; a expansão da rede federal - 2ª fase e a criação do Programa Brasil Profissionalizado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.

Tais documentos fomentaram nos estados, em maior ou menor proporção, o interesse pela organização de suas redes de Educação Profissional, a fim de preparar a sociedade para atender a uma demanda crescente do mercado de trabalho por profissionais qualificados.

De acordo com Lidiane Soares Wittaczik (2008), no Brasil, a formação profissional acontece em escolas públicas e privadas voltadas especificamente para a Educação Profissional. Assim, aquelas que encaminham seus alunos ao mercado de trabalho, capacitando-os para exercerem a função a que se propõem, além de dar a eles condições de aprender mais acerca das novas tecnologias, obtém mais sucesso.

A intrínseca relação entre educação, trabalho e tecnologia tem sido evidenciada nesse contexto de mudanças das formas de produção e geração de novos conhecimentos, percebido durante o final do século XX e início do século XXI. O mundo do trabalho exige, atualmente, um profissional capacitado e apto a mobilizar competências e habilidades para a utilização das tecnologias que invadem o mercado nos mais variados setores. Faz-se, portanto, necessário que as instituições que oferecem a modalidade de Educação Profissional e tecnológica, busquem contemplar em seus currículos a integração entre formação profissional e tecnologia, a fim de dar conta dos desafios oriundos da modernidade. Ramos (2011, p. 108) resume a situação dessa modalidade da seguinte forma:

a) defesa de uma organização sistêmica da Educação Profissional organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da Educação Profissional, inclusive, propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos.

- c) regulamentação do nível básico da Educação Profissional inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo à itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores;
- d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º, do artigo 36 da LDB, atendendo as necessidades deste país e de seus cidadãos;
- e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social do nível tecnológico da Educação Profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional foram mantidas pelo Decreto nº 2.208/97, o qual dá continuidade à política curricular do governo anterior, que tinha a marca do individualismo e era voltado para a formação por competências, visando apenas à empregabilidade. Esse cenário só se modificou a partir da segunda metade do último governo Lula, que implementou políticas que contemplavam a integração entre a Educação Profissional e o ensino médio (RAMOS, 2011).

A autora destaca como relevante a incorporação dos termos do Decreto nº 5.154 na LDB, por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Com essas mudanças legais, “a educação de jovens adultos e a educação tecnológica foram redimensionados, institucionalizadas e integradas” (RAMOS, 2011, p. 11).

Importante ressaltar, por fim, a implantação do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que fortaleceu as redes estaduais de Educação Profissional e tecnológica. O propósito era apoiar sua implantação de forma integrada ao ensino médio. Seguindo uma das metas do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), foi possível, desse modo, a modernização e a expansão das redes públicas que contemplavam essa ideia. No que se refere ao ensino médio integrado na rede federal, a exigência era de que os institutos federais oferecessem pelo menos 50% das vagas nos cursos integrados (RAMOS, 2011).

Sobre a expansão da rede federal de Educação Profissional, a estudiosa argumenta que a partir da Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008,

31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São 38 institutos federais presentes em todos os estados, oferecendo ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimento técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (RAMOS, 2011, p. 15)

Menciona, ainda, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, que abrange cursos e programas de Educação Profissional de formação inicial e continuada e técnica de nível médio, direcionada à população de jovens e adultos. Seus cursos podem ser oferecidos da seguinte forma, de acordo com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006:

- 1 – Educação Profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2 – Educação Profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 3 – Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4 – Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 5 – Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 6 – Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (RAMOS, 2011, p. 16-17).

O Programa faz parte de uma política educacional que tem como objetivo assegurar direitos, visando formar sujeitos capazes de garantir sua sobrevivência mediante a inserção produtiva no mundo do trabalho. Propõe a integração da Educação Profissional à educação básica, na tentativa de superar a dualidade do trabalho manual e intelectual, valorizando o trabalho na sua perspectiva criadora e produtiva, e não alienante.

Percebe-se, como abordado neste tópico, que muito foi modificado ao longo dos anos no que diz respeito à modalidade de ensino discutida nesta dissertação.

Leis e Decretos foram estabelecidos a fim de garantir a formação de jovens e adultos para o mercado de trabalho, em atendimento aos preceitos constitucionais.

Inegavelmente a formação técnica mostra-se como saída para garantir outras oportunidades aos sujeitos, que não apenas o ingresso na universidade, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e dando a eles chance de inserção produtiva no mundo do trabalho. No entanto, para que isso ocorra é fundamental que seja superado o estigma sobre a Educação Profissional como uma formação destinada às classes desfavorecidas e aos indivíduos que não apresentam condições de prosseguir nos estudos.

1.2 Educação Profissional em Pernambuco: caracterização da política no estado

No estado de Pernambuco, o crescimento econômico, reflexo das grandes obras estruturadoras, dos investimentos em diversos setores, da captação de recursos federais, das instalações de empresas dos segmentos naval, automobilístico, farmacêutico, dentre outros, promoveu inúmeros benefícios para os municípios do estado, como o surgimento de novas vagas de emprego. Na região metropolitana do Recife, por exemplo, no ano de 2012, segundo dados da Pesquisa Emprego e Desemprego na Região Metropolitana do Recife (PED/RMR)¹, foram gerados 78 mil postos de trabalho.

O aquecimento da economia, com o intuito de atender às demandas do mundo do trabalho por mão-de-obra qualificada, e os incentivos do Governo Federal para estruturação das redes estaduais de Educação Profissional, como, por exemplo, a criação do Programa Brasil Profissionalizado em 2007, permitiu que a formação profissional técnica de nível médio se transformasse em alvo dos programas e ações governamentais.

Cabe ressaltar que compreender os contextos econômicos, sociais, políticos e culturais nos quais foram elaboradas as políticas públicas oferecem instrumentos para uma reflexão mais sistematizada, tal como nos propomos neste estudo. Por se tratar de um movimento capitaneado pela esfera pública, com vistas ao

¹Realizada pela Agência CONDEPE/FIDEM em parceria com o DIEESE e a Fundação SEADE. Disponível em: http://www2.condepefidem.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=19954&folderId=495738&name=DLFE-33522.pdf. Acesso em: 23 nov. 2013.

atendimento de demandas da população e dos setores da economia preocupados com um possível “apagão de profissionais”, o que resultaria em grande prejuízo para as empresas já instaladas, fica evidente que a instituição de políticas é carregada de intencionalidade por parte do governo. Eduardo Condé (2012, p. 81) argumenta nesse sentido quando afirma que

as políticas públicas (policies) tem uma relação direta com a política (politics), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses.

Em tempo, cabe, ainda, um esclarecimento acerca do que será considerado nesse estudo como Políticas Públicas. De acordo com Santos (p. 1, 2011): "as políticas públicas podem ser representadas pelas leis, pelo planejamento, pelo financiamento e pelos programas educacionais que falam de um movimento/ação do Estado”.

Em busca da expansão e do fortalecimento da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, foi instituído em Pernambuco um grupo de trabalho responsável pela formulação da política pública de Educação Profissional de Pernambuco. De acordo com seu Plano de Ação de 2007 – 2008,

as discussões foram orientadas pela necessidade urgente de se modernizar os equipamentos de Educação Profissional existentes no estado e construir novas unidades educacionais, ampliando a oferta de cursos profissionais, melhorando a qualidade da mão de obra pernambucana para atender aos Arranjos Produtivos Locais (APL's) e formar o cidadão participativo, crítico e competente em sua área de atuação (PERNAMBUCO, 2007).

Nesse período quem respondia pela modalidade em Pernambuco era a Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente – SECTMA. Tal competência foi a ela atribuída pela Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003 e corroborada pelo Decreto Estadual nº 25.389, de 14 de abril de 2003 que em seu artigo 1º esclarece:

O Programa de Centros Tecnológicos de Educação Profissional, vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente, em consonância com as novas diretrizes traçadas pela Reforma do Estado, através da Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003, tem por objetivo geral apoiar o desenvolvimento econômico e

social do Estado de Pernambuco, através da integração de ações de Educação Profissional, em nível básico e técnico, para jovens e adultos, incorporação e difusão tecnológica e estímulo ao empreendedorismo, visando a geração de emprego e renda, através de parcerias estratégicas envolvendo diferentes setores da sociedade, em especial, o setor produtivo (PERNAMBUCO, 2003, p. 1).

Estava também nele previsto que o Programa de Centros Tecnológicos de Educação Profissional tinha como prazo de execução quatro anos e passaria por avaliações periódicas para verificação dos cumprimentos dos objetivos propostos, dentre eles definição, difusão e implementação da política referente à modalidade de Educação Profissional.

Em 2009, através da Lei nº 13.968, de 15 de dezembro de 2009, a denominação e a competência dos órgãos e entidades do Poder Executivo foram modificados, dentre elas as da Secretaria Estadual de Educação, que passou a responder pela política de Educação Profissional no estado. Na nova redação, a política passou a ser competência da Secretaria Estadual de Educação

formular, programar, acompanhar e avaliar as políticas estaduais de Educação Profissional de nível técnico, articulado ao projeto de desenvolvimento regional local, bem como, articular e interagir com outros órgãos e entidades envolvidos com Educação Profissional (PERNAMBUCO, 2009, p. 2).

Para a execução do previsto pela normatização, o órgão se estruturou com a Secretaria Executiva de Educação Profissional – SEEP – que responde pelo acompanhamento das Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais, formatos alinhados ao Programa de Educação Integral criado por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, com as seguintes finalidades:

- I – executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação;
- ...
- III – difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;
- ...
- V – promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado;
- ...

IX – integrar o ensino médio à Educação Profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável (PERNAMBUCO, 2008, p. 1).

Ressalta-se que ela tem como visão, ainda, “consolidar-se como referência nacional em Ensino médio integral e Educação Profissional de qualidade social até 2014” e como missão “universalizar o Ensino médio integral em escolas públicas e atender a demanda por Educação Profissional em escolas técnicas estaduais no Estado” (SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2012, p. 3).

Através do Decreto nº 33.989, de 02 de outubro de 2009, a SEEP se estruturou com os seguintes cargos comissionados, relacionados diretamente ao trabalho de implementação da Política de Educação Profissional: Secretário Executivo de Educação Profissional, Gerente Geral de Educação Profissional, Gestor de Educação a distância, Gestor de Escolas Técnicas e Gestor de Projetos Especiais.

O órgão acompanha, bimestralmente, as escolas que estão sob sua jurisdição com visitas realizadas por técnicas educacionais, nas quais são observados aspectos gerais das escolas, tais como condições da estrutura física; possíveis necessidades de mobiliários e equipamentos; organização da área administrativa; existência ou não de pendências nas prestações de contas; funcionamento dos laboratórios e da biblioteca; fornecimento da alimentação, dentre outros.

Ainda há o monitoramento psicopedagógico dos resultados da aprendizagem, a cada bimestre e por disciplina, feito por duplas compostas por gestor e educador de apoio (educadores monitores) da Gerência Pedagógica da SEEP, que visitam, em média, três unidades escolares para se reunirem com o grupo de docentes e equipe gestora (educadores monitorados) das escolas visitadas.

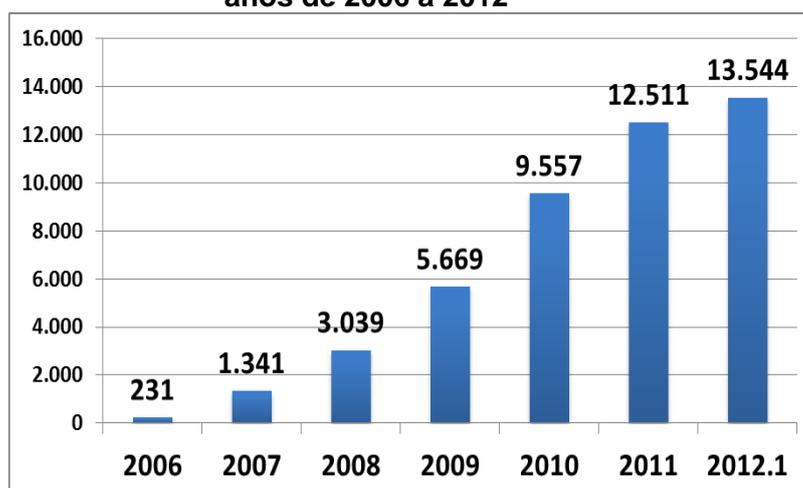
No documento interno ainda não publicado Roteiro de Monitoramento Psicopedagógico de resultados da aprendizagem – DOC 1 – Concepções, o objetivo dessa ação é evidenciado: “subsidiar o debate acerca do papel dos educadores e educadoras no desempenho escolar dos educandos considerando que, para atuar de forma positiva, é preciso levar em conta também as suas próprias necessidades (SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2013, p. 7). O trabalho de monitoramento é norteado por instrumentos, em sua maioria planilhas alimentadas com dados no fim do bimestre, que, durante o encontro de monitoramento, vão sendo discutidos.

O retorno da Educação Profissional para a Secretaria Estadual de Educação e sua inserção na Secretaria Executiva das Escolas de Referência e Escolas Técnicas permitiu, respeitando-se as especificidades, um alinhamento dos procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos adotados pelo órgão central para essas unidades.

Ainda acompanhando a evolução da implantação das Escolas Técnicas Estaduais em Pernambuco, verifica-se que, no ano de 2010, foram inauguradas sete instituições, construídas a partir do padrão arquitetônico disponibilizado pelo Ministério de Educação, através do Programa Brasil Profissionalizado. Além disso, foram revitalizadas cinco antigas escolas que já ofereciam Educação Profissional no estado. Atualmente, são 25 ETEs em funcionamento. Até o final de 2014, a previsão é de que se chegue a um total de 40 unidades escolares para atender à população pernambucana do sertão ao litoral.

O gráfico, a seguir, demonstra a evolução do número de matrículas na sua rede entre os anos de 2006 e 2012. É importante destacar que o progressivo aumento de matrículas ocorreu concomitante ao crescimento no número de unidades escolares. Entre 2006 e 2009, em Pernambuco, estavam em funcionamento cinco escolas técnicas. Em 2010, com a inauguração simultânea de sete novas ETEs, esse número subiu para 12 unidades e, em 2012, o estado já contabilizava 25 escolas.

Gráfico 1: Evolução das matrículas nas Escolas Técnicas Estaduais entre os anos de 2006 a 2012



Fonte: Secretaria Executiva de Educação Profissional – PE (2013).

Os números expostos anteriormente correspondem apenas à soma das matrículas nos cursos técnicos ofertados nas formas médio integrado e subsequente

nas ETEs. De acordo com dados do Censo 2011², a rede de escolas estaduais em Pernambuco contava com 1.105 unidades escolares, dentre elas instituições regulares e de referência, atendendo a um total de 350.531 estudantes no ensino médio.

Com relação à sua infraestrutura, as construídas, possuem apresentam o padrão básico especificado pelo MEC: 12 salas de aulas e cinco laboratórios (Química/Biologia, Física, Matemática e Informática) e dois laboratórios especiais por curso, além de quadra poliesportiva (coberta e com vestiário), refeitório, biblioteca, auditório e área de convivência.

As formas de oferta da Educação Profissional em Pernambuco são: médio integrado em horário integral, oferecida aos que concluíram o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, vivenciando uma matriz curricular única com formação geral e profissional na mesma unidade escolar, concomitante, ofertada nos cursos de educação a distância e subsequente, apenas a quem já tenha concluído o ensino médio.

Os cursos variam de acordo com o arranjo produtivo local de cada região na qual as ETEs estão inseridas. Na perspectiva da expansão da rede dessa modalidade, é possível evidenciar um movimento de interiorização que busca manter, em seus locais de origem e com reais oportunidades de emprego, os sujeitos que antes precisavam estudar em Recife ou até mesmo em outros estados.

Para ingresso, os interessados passam por um processo seletivo, com provas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que 80% das vagas são destinadas aos estudantes oriundos da rede de escolas públicas, conforme edital publicado anualmente pela SEE - PE.

A proposta filosófica adotada tanto para as Escolas de Referência quanto para as ETEs tem como base os estudos do pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa sobre Educação Interdimensional, que consideram quatro dimensões constitutivas do indivíduo: afetividade (pathos), racionalidade (logos), espiritualidade (mythos) e corporeidade (eros).

²Informações disponíveis no site <<http://www.qedu.org.br/estado/117-pernambuco/censo-escolar>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

Um itinerário formativo interdimensional deve contemplar, além das enteléquias (conteúdos relacionados ao logos), atividades que envolvam a corporeidade (esportes, dança) a sensibilidade (teatro, canto, artes visuais, literatura) e a espiritualidade, no sentido de relação com a dimensão transcendente da vida: crenças, princípios e valores, que se constituem em fontes de significado e sentido para a existência humana (COSTA, 2010, p.13-14).

A partir dessa perspectiva, a escola deve oportunizar que o educando, de maneira equilibrada, desenvolva-se em sua integralidade. Não por acaso a instituição escolar tem seu papel, histórica e culturalmente, ligados basicamente aos atos de ensinar e aprender. A proposta de educação interdimensional não descaracteriza esse entendimento, contudo o amplia ao abrir a possibilidade de que, no cotidiano escolar, o educador perceba a importância do trabalho que leva em consideração a totalidade do ser, sem privilégios de uma dimensão em detrimento da outra. Como estratégias de ação um enfoque especial é dado à prática da presença educativa dos educadores e do protagonismo juvenil.

Com o ingresso das avaliações em larga escala como instrumento de mensuração da qualidade dos sistemas educacionais, a partir da década de 1990, no Brasil, as cobranças por resultados e melhoria no desempenho dos estudantes nas redes de ensino podem, de maneira equivocada, ter acentuado o caráter da formação voltada ao cognitivo. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, por exemplo, foi aplicado pela primeira vez em 1990 e, para Maria Inês Pestana (2012, p. 1),

o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é a primeira iniciativa, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade (...) fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e dos estados.

Sabe-se que o interesse por esse tipo de avaliação vem crescendo vertiginosamente, fato corroborado pela adoção por inúmeros estados de seus próprios sistemas de avaliações, a exemplo de Pernambuco com o SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco), do Rio de Janeiro com o SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), do Ceará com o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), dentre outros.

No entanto, os resultados obtidos nos exames devem servir como instrumento norteador das ações, dos programas e das políticas, com vistas à oferta de uma educação com qualidade em estados e municípios nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, sem, contudo, sobrecarregar a dimensão cognitiva dos estudantes com o objetivo único de obter um aumento nos números dos índices.

Outra concepção sustentadora da educação integral ofertada nas ETEs em Pernambuco diz respeito ao tipo de escola que se pretende criar. A resposta para isso, segundo o pedagogo mineiro, é uma escola que promova inovação em conteúdo, método e gestão.

A revolução de conteúdo responderia por profundas mudanças no que se ensina e no que se aprende. A revolução de método reinventaria inteiramente o como aprender e ensinar. E, finalmente, a revolução de gestão subverteria o uso do espaço, do tempo, das relações entre as pessoas e do uso dos recursos físicos, técnicos e materiais disponíveis (COSTA, 2003, p.1).

Conceber uma instituição de ensino que inove e prepare os indivíduos para tomar decisões que interfiram positivamente no seu futuro, atentos e receptivos às mudanças e motivados para a superação de dificuldades, passa pela construção de uma escola que rompa com as amarras do passado de um currículo puramente conteudista, com métodos ultrapassados e com uma gestão escolar burocrática e envolvida apenas com as questões administrativo – financeiras.

Particularmente, no caso do ensino médio integrado a Educação Profissional, naquilo que diz respeito ao currículo, agrega-se aos desafios apresentados a necessidade de ruptura com o caráter reducionista e excludente que marcaram a formação do trabalhador de nível médio no país, através da associação efetiva entre as disciplinas propedêuticas e de formação técnica com o trabalho, a ciência e a tecnologia.

Faz-se imprescindível efetivar uma proposta de Educação Profissional que não oportunize apenas a formação de cidadãos produtivos, mas, sim, de pessoas capazes de ultrapassar a mera execução programada e treinada de um determinado trabalho, sem reflexão, para a percepção de si mesmos como agentes promotores de mudança.

Nesse contexto, os líderes escolares das escolas que oferecem Educação Profissional precisam centrar suas práticas na dimensão pedagógica da gestão, sustentada por uma ideia de formação que não esteja voltada apenas para atender ao imediatismo tecnicista, economicista e produtivista, mas que vá ao encontro da proposta da formação humana de sujeitos plenos e aptos para agir na sociedade conscientemente.

1.2.1 Gestão escolar nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco

Em março de 2008, foi implantado, em Pernambuco, um modelo de gestão orientado para os resultados. Nesse sentido, processos, estruturas das organizações públicas e capacitações dos funcionários precisaram ser repensados com objetivo de atender às demandas da população através do cumprimento dos prazos e das metas definidos nos planejamentos estratégicos das diferentes áreas de atuação do governo. Essas mudanças no formato de gestão do estado foram também percebidas nas escolas, que passaram a se responsabilizar e responder mais efetivamente pelos resultados educacionais dos seus estudantes.

Com a implementação do Pacto pela Educação, política pública com foco na melhoria da qualidade da educação no estado, as unidades escolares passaram a ser monitoradas bimestralmente. O monitoramento do Pacto pela Educação é realizado a partir da análise dos dados gerados por meio do Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco – SIEPE –, que fornece relatórios em tempo real sobre a frequência dos estudantes e dos docentes, notas por disciplina, cumprimento dos conteúdos, horários de aulas e etc., disponíveis para pais, estudantes, professores, técnicos educacionais, equipe gestora das escolas e dos órgãos gerenciais. Outro instrumento utilizado para o acompanhamento dos resultados educacionais das unidades educacionais em Pernambuco, como já mencionado anteriormente, é o SAEPE.

Nesse contexto, o trabalho do gestor escolar aumenta sua complexidade na medida em que esse profissional, ao ter acesso aos dados levantados pelos diversos sistemas de monitoramento e avaliação, em parceria com seu grupo de trabalho, deve traçar estratégias adequadas para operacionalizar ações que visem mudanças na realidade educacional da sua escola.

As ETEs pertencem ao grupo de escolas da rede estadual, apesar do trabalho exclusivo com a Educação Profissional nas formas de oferta de ensino médio integrado e, subsequente e, em alguns casos, com a oferta da concomitância na modalidade de educação a distância. Desse modo, seguem as mesmas orientações e adotam os mesmos procedimentos de monitoramento e avaliação da rede.

Contudo, por estarem ligadas à Secretaria Executiva de Educação Profissional, têm um diferencial no tocante ao modelo de gestão: o trabalho dos gestores é norteado pelo instrumento de gestão e planejamento denominado Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados – TEAR. O referido instrumento tem por fundamentos a Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO – e os quatro pilares da educação contidos no Relatório da UNESCO: Educação para o Século XXI conhecido, também, como Relatório Jacques Delors³.

Após a formação na TEAR, esses líderes constroem um plano de ação anual relacionado aos seguintes tópicos: introdução, valores, visão de futuro, missão, premissas, objetivos, prioridades e resultados esperados. De acordo com Ivaneide Lima (2009), sua função é colaborar para a construção de uma escola que prepare líderes e liderados para assumir uma postura empresarial, sendo capazes de planejar, executar, avaliar e corrigir desvios. Nessa perspectiva, cada unidade escolar deve se enxergar como produtora de riquezas morais e coprodutora de riquezas materiais.

Todos os gestores das ETEs participaram, em 2012, do Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE–, constituído por duas etapas: –um processo seletivo composto por um curso de aperfeiçoamento, seguido de prova para certificação dos conhecimentos, e um processo formativo que oferece curso de especialização para os gestores com as melhores notas na certificação, além de vagas no curso de mestrado profissional.

O curso de aperfeiçoamento proposto na primeira etapa teve carga horária total de 180h, com aulas presenciais obrigatórias aos sábados e complemento por meio da utilização de um ambiente virtual de aprendizagem. Aconteceram 12 encontros presenciais estruturados em módulos, nos quais foram abordadas as temáticas expostas na tabela abaixo.

³Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

Tabela 1: Módulos presenciais do Programa de Formação do Gestor escolar – PROGEPE.

Módulos	Temáticas
I Módulo	Políticas públicas educacionais – marcos regulatórios
II Módulo	Gestão com foco na educação em valores, cultura de paz e sustentabilidade
III Módulo	Gestão democrática, instrumentos de gestão e diálogos com a comunidade
IV Módulo	Contribuição dos órgãos colegiados na melhoria da aprendizagem dos estudantes
V Módulo	Projeto Político Pedagógico
VI Módulo	Gestão financeira
VII Módulo	Educação de qualidade social
VIII Módulo	O impacto da neurociência na sala de aula
IX Módulo	Tecnologia a serviço da educação e da gestão
X Módulo	Competências e gestão de pessoas
XI Módulo	Monitoramento e avaliação dos processos de ensino aprendizagem
XII Módulo	Políticas de responsabilização educacional.

Fonte: Elaboração própria (2013). Dados da Secretaria Estadual de Educação (2013).

Além disso, os candidatos a gestor das Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais passaram pela análise de currículo, construção do plano de ação nos moldes do instrumento TEAR e entrevista.

Entretanto, cabe investigar se essas formações contribuíram efetivamente para que os líderes que trabalhavam com Educação Profissional se apropriassem melhor da política, da sua concepção e dos seus objetivos. Além disso, voltando o olhar especificamente para os desafios do trabalho com o currículo do ensino médio integrado à Educação Profissional e sua implementação, verificou-se ser necessário investigar se há alguma normatização ou documento orientador que trate de propostas para integração do currículo com orientações sobre quais práticas pedagógicas favorecem a comunicação entre as disciplinas da base nacional comum e as de formação profissional, bem como observar a relação delas com o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Caso tal regulamentação exista é importante observar se os gestores tiveram acesso ao seu conteúdo integral.

1.3 Currículo integrado: a relação entre ensino médio e Educação Profissional

Após um longo período de debates, investimentos e formulações de políticas públicas educacionais voltadas à universalização do ensino fundamental, foi possível perceber um movimento pelo fortalecimento das demais etapas da educação básica e pela qualidade na educação. A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FUNDEB – em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – reforça esse entendimento.

No tocante ao ensino médio, além dos problemas relacionados à evasão, à repetência e ao abandono, o desafio está em conferir um novo significado para essa que é a última etapa da educação básica. Reestruturar o currículo pensando na formação dos jovens com competências e habilidades para adaptar-se a um mundo em permanente processo de mudança, dando-lhes a oportunidade de ingresso na vida acadêmica e, também, de inserção produtiva no mercado de trabalho, são aspectos que devem ser considerados na formulação das políticas públicas educacionais para o ensino médio. Acerca dessa questão, o Parecer CNE/CNB nº 5 de 2011 esclarece que

o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho (BRASIL, 2011, p. 1).

Independentemente da modalidade de ensino, pensar o currículo é algo que exige um esforço coletivo para que ele atenda aos objetivos educacionais das unidades escolares. Segundo Carlos Eduardo Ferrazo (2006, p.10),

pensar os currículos de uma escola pressupõe, então, viver seu cotidiano que inclui, além do que é formal e tradicionalmente estudado, toda uma dinâmica das relações estabelecidas, ou seja, para se poder falar dos currículos praticados nas escolas, é necessário estudar os hibridismos culturais vividos nos cotidianos.

O currículo deve permitir, assim, o redimensionamento contínuo dos espaços e tempos escolares, oportunizando a revisão das concepções e práticas

pedagógicas. Nesse contexto, a formação permanente dos educadores é de fundamental importância, promovendo a cooperação entre os participantes do processo educativo e possibilitando mudanças a partir de uma prática reflexiva com foco na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando do currículo do ensino médio, etapa final da educação básica, segundo preconiza a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em seu artigo 36, inciso I:

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

Além disso, como previsto no Parecer CNE/CNB nº 5/2011,

a definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

É justamente à oportunidade de escolhas durante o percurso formativo que o ensino médio integrado à Educação Profissional visa atender. O desafio da integração do currículo é acrescido da necessidade de alinhamento com as demandas produtivas do mundo de trabalho, que perpassa pela análise da realidade social, política e econômica de cada estado.

No entanto, essa proposta carrega outros tantos desafios, como previsto na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012⁴, em seu artigo 6º, que trata dos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, devendo ser observados pelas unidades escolares ofertantes dessa modalidade. Entre os seus princípios alinhados destacam-se:

⁴Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <<http://www.legisweb.com.br/legislacao/?legislacao=245343>>. Acesso em: 05 mar. 2013..

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (Brasil, 2012).

Estar atento à execução do currículo é algo que exige um esforço coletivo para que o instrumento esteja, de fato, a serviço dos objetivos educacionais da escola.

1.4. Ensino médio integrado à Educação Profissional: a realidade de Pernambuco

No meio educacional, além dos debates sobre a formação de professores, a infraestrutura das escolas, a gestão democrática e participativa e os mecanismos de financiamento, é relevante o debate sobre o currículo. Longe de ser uma atividade destituída de intencionalidade, o processo educativo norteado por um currículo mínimo responde claramente às indagações: que tipo de indivíduo se pretende formar? Para que sociedade o estamos formando? A discussão do currículo do ensino médio busca lançar luz à dualidade dessa etapa da educação básica: formação propedêutica com vistas ao acesso ao nível superior ou profissional voltada para inserção no mundo do trabalho?

Analisando especificamente a Educação Profissional e Tecnológica, não se pode iniciar essa reflexão sem antes esclarecer a abrangência da modalidade de ensino aqui estudada. O artigo 2º da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, diz que

a Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:

- I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2012)

Atender a públicos de faixas etárias diferenciadas, oportunizando o seu acesso a cursos que vão desde qualificação até formação em nível superior, em um país de dimensões continentais como o Brasil, não é tarefa fácil. Desafiador também é manter o currículo atualizado e alinhado às demandas de um mercado de trabalho em constantes transformações.

Considerado como uma das áreas estratégicas educacionais, o currículo não pode ser discutido dissociado da análise de políticas públicas. Nesse sentido, Kátia Santos (2002, p. 347) pondera que

de forma geral, as análises sobre as políticas públicas para os diferentes níveis e modalidades de ensino, no Brasil, têm mostrado a coerência interna dessas políticas, sua organicidade na busca de um reordenamento da educação, evidenciando o caráter centralizador dessas políticas, realizadas por meio da instituição de parâmetros e diretrizes curriculares, sistema nacional de avaliação e programa nacional de livro didático.

Formar cidadãos socialmente responsáveis, economicamente ativos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável do estado e do país requer que o currículo seja pensado de maneira interdisciplinar, flexível e contextualizada com os arranjos produtivos locais e com as especificidades de cada região.

No caso de Pernambuco que, prioritariamente, em sua rede de Escolas Técnicas Estaduais oferta a Educação Profissional nas formas médio integrado e subsequente, o currículo é discutido, em reuniões anuais, pela Gerência Pedagógica, pela Gerência Geral de Educação Profissional, pelos gestores das escolas e pelos coordenadores de cursos.

Ao contrário da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio, que começou a ser discutida e formatada no ano de 2008, em reuniões regionalizadas, ainda não há uma normatização desse processo para as ETEs. Nas turmas do médio integrado em horário integral, a proposta curricular utilizada é a mesma das Escolas de Referência, acrescida da formação profissional.

A iniciativa de revisitar o currículo para estudos e discussões foi fomentada pela imprescindibilidade de adaptações e atualizações dos planos dos cursos técnicos e pelas constantes mudanças nos perfis dos profissionais que ingressam no mercado de trabalho.

Nesses encontros os grupos de trabalho são organizados por eixo tecnológico, com vistas a facilitar o diálogo e, assim, oportunizar uma comunicação entre profissionais com olhares diferenciados acerca do perfil profissional de conclusão dos estudantes e do itinerário formativo mais adequado para atender com qualidade e com eficiência os que procuram a rede de ensino.

Como aporte teórico para os estudos sobre o currículo, são utilizadas pesquisas de agências estaduais como: a Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco – CONDEPE - FIDEM – e a Agência de Desenvolvimento Econômico de Pernambuco – AD Diper, que mapeiam o cenário econômico do estado, as tendências do mercado, as obras estruturadoras e os empreendimentos em andamento e os que estão por vim para Pernambuco. Tais variáveis têm impacto sobre os arranjos produtivos locais estudados para a proposição dos cursos técnicos para determinada região.

Contextualizar e flexibilizar o currículo são ações que, associadas às iniciativas citadas anteriormente, estão sendo consolidadas entre as ETEs. Contudo, é oportuno investigar mais dados acerca de como ocorre na rotina escolar a interdisciplinaridade no currículo das turmas do médio integrado. Certamente um dos caminhos para que se logre êxito nesse empreendimento de integração das disciplinas é voltar o olhar e os investimentos para a formação em serviço do professor e da equipe gestora, além da criação de uma rotina de planejamento coletivo e de um acompanhamento pedagógico. Almeja-se, com isso, uma organização curricular comprometida com os resultados e a formação do indivíduo em sua integralidade.

A organização curricular nas ETEs é anual, para o médio integrado, sendo estruturada com base nacional comum, parte diversificada, núcleo de formação profissional e núcleo de atividades complementares e modular semestral, para o subsequente, com apenas um núcleo de formação profissional.

Por se tratar de um estudo de caso, buscar-se-á observar como está acontecendo o processo de implementação da política pública de Educação Profissional nas escolas, a partir do levantamento de informações oportunizado pela observação *in loco* e pela aplicação de entrevistas semiestruturadas.

Além disso, intenta-se perceber as nuances da práxis dos gestores escolares e dos coordenadores das Escolas Técnicas Estaduais que visem à execução do currículo do ensino médio integrado.

1.4.1 Caracterização da região e das escolas em análise

O estado de Pernambuco está localizado no centro leste da região Nordeste do território brasileiro e, segundo dados do IBGE (2010), sua população é de 8.796.448 habitantes. Devido à sua localização geográfica diferenciada, beneficia-se de uma rede de conexões viárias, aéreas e marítimas que o liga às diferentes regiões brasileiras e ao exterior.

De acordo com Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco – CONDEPE/FIDEM –, a última atualização que trata da regionalização do estado se deu por meio da Lei nº12.427, de 25 de setembro de 2003⁵, que dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2004 -2007, com a inclusão de mais uma Região de Desenvolvimento (RD) as 11 até então mapeadas.

Atualmente, as RDs, para efeitos de destinação, por parte do poder público, de programas, ações e políticas são: Metropolitana, Mata Norte, Agreste Setentrional, Mata Sul, Agreste Central, Agreste Meridional, Pajeú, Moxotó, Sertão Central, Itaparica, São Francisco e Araripe. No anexo, é apresentada uma figura ilustrativa dessas regiões com seus respectivos Arranjos Produtivos Locais – APLs.

O conhecimento sobre os APLs subsidia a definição dos cursos técnicos a serem implantados nas ETEs. Além disso, também, são consideradas a oferta de vagas dos Institutos Federais, do Sistema S, de outras ETEs - em uma mesma RD - de postos de trabalho (empregos por atividade no setor formal), a demanda da população, levantada a partir do quantitativo de inscritos nos últimos processos seletivos, as especificidades inerentes à aplicação das formas Subsequente e Ensino médio integrado à Educação Profissional, as obras estruturadoras e os novos empreendimentos na região.

As três unidades escolares objeto de análise neste estudo estão localizadas na RD Mata Norte, composta por 19 municípios, dentre eles Carpina, Timbaúba e Goiana onde estão situadas as escolas investigadas nesta pesquisa. Segundos dados do Censo de 2010, essa região tinha uma população de 53.825 habitantes. Vale destacar que, economicamente, vem passando por mudanças significativas

⁵Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=12427&complemento=0&ano=2003&tipo=>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

com a chegada da fábrica da FIAT e de outras empresas ligadas ao setor automobilístico, além da implantação de um polo farmoquímico.

Com isso, percebe-se que as ETEs se mostram alternativas para a formação da mão de obra necessária para subsidiar a implantação desses empreendimentos.

Nas Escolas Técnicas Estaduais Maria Eduarda Ramos de Barros, localizada em Carpina, Miguel Arraes de Alencar, situada na cidade de Timbaúba, e Aderico Alves de Vasconcelos, em Goiana, a Educação Profissional é ofertada nas formas médio integrado em horário integral e subsequente. Ao contrário do ensino médio integrado oferecido nos Institutos Federais, que têm duração de quatro anos, a ampliação da jornada escolar propiciou que, nessas escolas, o curso fosse concluído em três anos, correspondendo ao tempo do ensino médio na rede regular de ensino. Os cursos da forma de oferta subsequente duram entre um ano e meio e dois anos, de acordo com a carga horária prevista nas matrizes curriculares.

A justificativa para escolha das escolas levou em consideração o fato de pertencerem à mesma Gerência Regional de Educação, terem sido inauguradas em fevereiro de 2010, já com a implantação de quatro turmas do ensino médio integrado, com vagas distribuídas em dois cursos técnicos integrados à Educação Profissional, pertencentes a um eixo tecnológico presente no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁶. Além disso, elas tinham aproximadamente o mesmo quantitativo de professores, e as matrizes curriculares divergiam apenas com relação às disciplinas da formação profissional vinculadas ao curso ofertado.

No ano de 2012, as primeiras turmas concluintes do ensino médio integrado foram submetidas às provas do SAEPE, sendo seus resultados os seguintes: escola A – 5,22; escola B - 5,37 e escola C – 5,22. Para uma compreensão sobre como essas notas foram satisfatórias, o IDEB na 3ª série do ensino médio na rede de ensino estadual foi 3,1⁷. Além disso, analisando a evolução das notas do IDEPE entre os anos de 2008 e 2010 na 3ª série do ensino médio das escolas estaduais constata-se o exposto na tabela abaixo.

⁶Sistematiza e organiza a oferta de cursos técnicos no país. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

⁷Informação disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=245079>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

Tabela 2: Evolução do IDEPE na 3ª série do ensino médio – Escolas estaduais

ANO	2008	2009	2010
	2,6	3,0	3,0

Fonte: Secretaria Estadual de Educação (2013).

A matriz curricular para as turmas do médio integrado é organizada em séries anuais, reunindo um conjunto didático pedagógico sistematicamente organizado para contemplar o desenvolvimento de competências profissionais alinhadas ao perfil profissional de conclusão do curso, sendo constituída pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum, englobando as áreas de conhecimento do ensino médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio), da Parte Diversificada integrada à Base Nacional Comum, por contextualização e por complementação, e de formação profissional específica da habilitação, contemplando as temáticas sugeridas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Em Carpina, são oferecidos os cursos técnicos de nível médio em Comércio (eixo gestão e negócios) e Redes de Computadores (eixo informação e comunicação). Já no município de Timbaúba, em Administração (eixo gestão e negócios) e Informática (eixo informação e comunicação) e em Goiana em Hospedagem (eixo hospitalidade e lazer) e Redes de Computadores (eixo informação e comunicação).

A partir da análise dos dados produzidos durante este estudo, são identificados o alinhamento dos cursos propostos em cada uma das três unidades escolares com a região em que se localizam e até que ponto as demandas mercadológicas afetam a oferta dos cursos técnicos e o currículo escolar.

Eles têm sua carga horária distribuídas em 5.400 horas de aulas teóricas e práticas mais 200 horas de estágio não obrigatório. O horário é integral, das 7h:30min às 17:00h, sendo a carga horária do estudante correspondente a 9 h/aula/dia e do professor a 40h semanais.

O quadro de docentes é composto por professores efetivos da rede estadual de ensino que lecionam as disciplinas da base nacional comum e profissionais liberais que ministram aulas das disciplinas de formação profissional. Nesse

contexto, a gestão escolar tem o desafio adicional de trabalhar com a heterogeneidade da formação acadêmica do grupo de docentes, levando em consideração a falta de preparo pedagógico daqueles que vêm da iniciativa privada, com conhecimentos técnicos, mas sem a base pedagógica presente na formação dos licenciados. A distribuição desses profissionais nas escolas em análise segue o exposto na tabela a seguir.

Tabela 3: Professores efetivos e contratados por escola

Escola	Curso	Professores
A	Comércio (Professores Contratados)	8
	Médio Integrado (Professores Efetivos)	14
	Redes de Computadores (Professores Contratados)	10
Total por Escola		32
B	Administração (Professores Contratados)	11
	Médio Integrado (Professores Efetivos)	17
	Redes de Computadores (Professores Contratados)	6
Total por Escola		34
C	Hospedagem (Professores Contratados)	8
	Médio Integrado (Professores Efetivos)	13
	Redes de Computadores (Professores Contratados)	9
Total por Escola		30
Total Geral		96
Total de Professor Efetivo		44
Total de Professor Contratado		52

Fonte: Departamento Pessoal da Secretaria Executiva de Educação Profissional – SEEP (2013).

A estruturação da rede estadual de Educação Profissional com o aumento progressivo do número de escolas e consequente crescimento na oferta de vagas em cursos técnicos de nível médio, ocorreu a partir de 2010 e, até 2013, ainda não havia sido definido e publicado em documentos oficiais quais os cargos faziam parte da governança das ETEs. Com isso, a equipe gestora se estruturou sem um alinhamento entre os cargos e o quantitativo de pessoas por unidade escolar, conforme percebe-se na tabela abaixo:

Tabela 4: Funcionários das escolas pesquisadas

Escola	Cargo / Função	Quantitativo
A	Coordenador de Curso Técnico	2
	Gestor	1
	Coordenador de Integração Empresa-Escola	0
	Chefe do Núcleo Administrativo	1
	Chefe do Núcleo de Informática	1
	Coordenador de Biblioteca	1
Total por Escola		6
B	Chefe de Secretaria	1
	Gestor	1
	Chefe do Socio-educacional	1
	Técnico Educacional	1
	Chefe do Núcleo Administrativo	1
	Chefe do Laboratório de Ciências	1
	Chefe do Núcleo de Informática	1
	Coordenador de Curso	0
	Coordenador de Integração Empresa-Escola	1
Total por Escola		8
C	Chefe de Secretaria	1
	Gestor	1
	Coordenador de Biblioteca	1
	Coordenador de Curso Técnico	2
Total por Escola		5
Total Geral		19

Fonte: Departamento Pessoal da Secretaria Executiva de Educação Profissional – SEEP (2013).

Uma análise preliminar da tabela anterior permite inferir que há uma sobrecarga de trabalho para os gestores escolares, especialmente na escola C, que não contam com o quadro de pessoal completo. Além disso, a distribuição irregular dos cargos pelas unidades de ensino demonstra a necessidade urgente de proposição de um modelo de governança que padronize cargos e quantidade de integrantes da equipe de gestão escolar.

O somatório dos números de gestores, professores e coordenadores nas ETEs analisadas inviabilizam a aplicação de entrevista ao conjunto total e, por isso, priorizou-se o trabalho com os gestores escolares, coordenadores de curso técnico e de integração empresa-escola. No entanto, vale destacar, em um futuro desdobramento e aprofundamento da pesquisa, as vozes dos docentes serão

imprescindíveis para a análise da temática aqui abordada sob a perspectiva da sala de aula.

Preliminarmente, por meio da investigação nos documentos oficiais que tratam da política de Educação Profissional em Pernambuco, não foram identificadas instruções normativas indicadas para o trabalho específico com o ensino médio integrado. No entanto, os Projetos Políticos Pedagógicos das ETEs apresentam como princípios educacionais a contextualização e a interdisciplinaridade que, em linhas gerais, podem nortear a prática do gestor escolar para a busca da vivência do currículo integrado.

A fim de compreender como as práticas de gestão adotadas nas três ETEs influenciam a implementação da proposta curricular do ensino médio integrado à Educação Profissional foi aplicada uma entrevista semiestruturada. Os dados serviram para gerar informações que não estão nos documentos oficiais, inclusive no tocante ao formato de implementação da política. Além disso, a análise de documentos oficiais – leis, decretos, portarias e instruções normativas – permitiram uma visão geral da política de Educação Profissional no Brasil e em Pernambuco.

Diante do exposto, no próximo capítulo, de caráter analítico, são debatidas as informações obtidas a partir das entrevistas realizadas, que intentaram revelar as práticas de gestão que estivessem oportunizando a execução da proposta de um currículo integrado.

2 ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM PERNAMBUCO

Para subsidiar a construção e análise deste estudo de caso, no capítulo anterior foi apresentada, em linhas gerais, a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, levando em consideração alguns dos seus mais relevantes acontecimentos. Verificou-se que ao se tratar das reformas educacionais que impactaram significativamente a modalidade no país, a década de 1990 merece atenção, tendo como marco temporal o Decreto nº 2.208/97, impregnado pelas concepções políticas e econômicas que permearam o governo FHC, que estabeleceu o desmembramento formal entre educação geral e Educação Profissional, impossibilitando a oferta do ensino médio integrado.

As formas de oferta possíveis, estabelecidas no referido documento foram Básico, sem levar em consideração a escolaridade anterior do indivíduo; Técnico, para estudantes que estivessem cursando ou concluído o ensino médio e Tecnológico, que correspondia à educação superior.

Do ponto de vista do currículo, o foco estava no desenvolvimento de competências necessárias à inserção no mercado. Com isso, a aprendizagem dos fundamentos científicos das profissões não seria primordial, sendo mais importante desenvolver competências para operar processos automatizados e tomar atitudes frente aos imprevistos do mundo do trabalho. A organização curricular dos cursos técnicos em módulos permitia saídas intermediárias, conferindo ao estudante certificados de qualificação conseguidos com relativa rapidez..

A revogação da norma pelo Decreto nº 5.154/04, mesmo longe de redirecionar substancialmente a política de Educação Profissional no país, contribuiu sobremaneira para a possibilidade, novamente, de articular as duas modalidades de ensino. Após esse momento, algumas iniciativas do governo federal para fomentar a estruturação das redes estaduais ofertantes de cursos técnicos e de formação de novas turmas do ensino médio integrado trouxeram à tona a discussão acerca do processo de implementação das políticas públicas estaduais de Educação Profissional, assim como dos desafios e das possibilidades da organização de um currículo integrado.

Nessa perspectiva, ainda no capítulo 1, foi exposta uma visão panorâmica da política pública de Educação Profissional em Pernambuco, apresentando a

estruturação da rede de Escolas Técnicas Estaduais. Além disso, abordou-se, de modo descritivo, os aspectos da gestão escolar e a realidade do ensino médio integrado nessas escolas. A fim de fundamentar a construção do segundo capítulo, caracterizou-se, também, do ponto de vista estrutural, administrativo e pedagógico, as três ETEs em análise .

No presente capítulo, serão mostradas definições, concepções, influências e outras questões que permeiam a proposição das políticas. Buscar-se-á, ainda, identificar as nuances que envolvem os seus processos de formulação e implementação como forma de fundamentar a análise a relacionada à Educação Profissional no estado de Pernambuco.

Em seguida, as percepções dos gestores e dos coordenadores de três Escolas Técnicas Estaduais acerca da sua concepção são analisadas, tendo como base as respostas coletadas por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada. A intenção é verificar se esses atores tiveram acesso aos seus documentos norteadores, além de investigar se eles têm clareza sobre quais são os seus objetivos.

As discussões aqui empreendidas serão direcionadas também para a avaliação geral do currículo no ensino médio e mais particularmente das características e dos desafios da execução do currículo do ensino médio integrado à Educação Profissional.

Ao conjunto de perguntas que compõem o roteiro de entrevista, procurou-se agregar questões de investigação que pudessem indicar não apenas a visão e as impressões dos entrevistados sobre a política pública e o currículo em execução, mas também o que ocorre no cotidiano das três unidades, a fim de responder às seguintes questões: Quais as ações pedagógicas e/ou procedimentos estão sendo adotados como rotina, objetivando a comunicação entre as disciplinas propedêuticas e as de formação profissional? Como essas equipes vêm trabalhando, intuitivamente ou norteadas por orientações do órgão central de educação?

Finalmente, para finalizar o debate, compreendendo gestores e coordenadores como principais articuladores na escola, da implementação da Política Pública de Educação Profissional, mostrar-se-á as opiniões desses agentes quanto ao que poderia ser feito para a efetiva execução da proposta e quais seriam suas sugestões para o fortalecimento e progressivo amadurecimento dos processos

no conjunto de ETEs que compõem a rede estadual de Educação Profissional de Pernambuco.

2.1 O processo de formulação e implementação de políticas públicas

A definição de políticas públicas segundo Patrícia Dayse Lucchese (2004, p. 3) baseia-se em um conjunto de disposições, medidas e procedimentos que refletem a posição política do Estado, com o objetivo de regular as atividades governamentais relacionadas às atividades de interesse público. Segundo a estudiosa, essas políticas se efetivam através de ações concretas de sujeitos sociais e de atividades institucionais que as tornam realidade em cada contexto em que são implementadas, condicionando os seus resultados. Muitos fatores as influenciam de forma direta ou indireta, sendo importante acompanhar os processos pelos quais são implementadas, bem como avaliar o seu impacto na situação existente. Para Eduardo Condé (2012), é na esfera pública da sociedade que toda política pública adquire suas características, ou seja, relaciona-se a problemas que ocorrem na coletividade, tendo extenso caráter "impositivo". Originárias de uma autoridade pública com legitimidade para sua implantação ou para concedê-la a outrem, elas estão associadas diretamente à política, sendo, em sua grande maioria, desenvolvida pela ação dessa segunda sobre as primeiras. Conseqüentemente, nada de ausência de interesses ou mesmo de neutralidade. O cenário envolve decisões no qual critérios que abarcam valores estão sendo disputados e abrange ações e decisões relacionadas à alocação de recursos diversos.

É do conhecimento de todos que política está relacionada com poder e ela, por sua capacidade, busca solucionar, de forma pacífica, conflitos que envolvem os problemas coletivos, como também os bens públicos, uma vez que exerce função específica nas questões públicas e nos bens públicos (CONDE, 2012). Helena Fagundes (2009) afirma também que as políticas públicas são decisões e ações revestidas da autoridade suprema do poder público, envolvendo, portanto, atividade política. Propõe-se a atender às demandas sociais expressas de forma organizada ou não, envolvendo amplos setores da sociedade ou pequenos grupos. Podem constituir-se por reivindicações diversas como saúde, educação, transporte, segurança pública, reconhecimento do direito do voto dos analfabetos, direitos de greve, entre outros.

No entanto, vale destacar que elas diferem das decisões políticas, uma vez que envolvem mais do que uma decisão e impõem variadas ações, selecionadas de forma estratégica, com a finalidade de implementar as decisões tomadas. A dimensão da política pública está relacionada não apenas ao tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas ao seu caráter imperativo.

Toda política pública, como exposto por Maria Ozanira Silva e Silva (2005), é uma maneira de intervenção na sociedade. Articula diferentes sujeitos, com interesses e expectativas diversas e se configura como um conjunto de ações ou omissões do Estado proveniente de decisões e não decisões, formada por jogo de interesses condicionados pelos processos econômicos, políticos e sociais. Os pesquisadores ainda acrescentam que,

a política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente (...). São respostas institucionalizadas a situações consideradas problemáticas, materializadas mediante programas, projetos e serviços. Ainda, toda política pública é um mecanismo de mudança social, orientada para promover o bem-estar de segmentos sociais, principalmente os mais destituídos, devendo ser um mecanismo de distribuição de renda e de equidade social (SILVA e SILVA, 2005, p. 38).

É notável que a política pública tem o propósito de atender a demandas sociais através dos bens produzidos também pela sociedade e solucionar problemas variados, principalmente para os sujeitos desfavorecidos econômica e socialmente, alcançado por meio de uma distribuição igualitária de renda e acesso a bens e serviços.

Silva e Silva (2005, p. 38-39) descrevem que esse processo ocorre em um conjunto de momentos não lineares, articulados e interdependentes. Para melhor compreensão, deve-se ter em mente algumas das etapas, que passa pela formalização do problema em contraposição à agenda governamental. Isso significa dizer que, ao se fazer uma listagem de problemas e assuntos que se destacam aos olhos da sociedade e do governo, ela pode ganhar visibilidade por pressão social, transformando-se em questão social, exigindo, por isso, uma política específica.

Condé (2012) elucida que os constrangimentos específicos à vida pública não podem ser desconsiderados, assim como as restrições financeiras, os obstáculos reais e as políticas de acesso à informação, do meio ambiente, das próprias leis e

regras. Desse modo, o processo de decisão exprime a capacidade dos formuladores em entender o processo, seus condicionantes e os mecanismos de produção de alternativas. Por isso, fica evidente que o processo de formulação ou desenho de políticas públicas jamais é percebido como meramente técnico, sendo também político, refletindo estratégias e valores de quem nele está inserido.

A formulação de uma política é um processo que envolve, assim, a identificação dos variados atores e diferentes interesses que atravessam a luta por inclusão de uma questão específica na agenda pública e, em seguida, a sua regulamentação como política pública. Ainda a partir dos estudos de Condé, geralmente a formulação é a modificação de um problema em possibilidades de solução, conduzidas por distintas estratégias, considerando-se o processo de decisão com relação às alternativas demonstradas. O autor destaca que ela "envolve elementos como estudos técnicos, conflitos, previsão, coordenação, construção de coalizões, propaganda, negociação e jogos políticos" (CONDE, 2012, p. 10-11).

Já conforme José Roberto Rus Perez (2010), o processo de formulação é compreendido como com mais prestígio que a implementação. Assim, escolher pesquisar a implementação de políticas educacionais significa deixar de lado o trabalho com o processo de formulação, visto que a atenção dos analistas se volta para a formulação da política, e não para os processos realizados com a finalidade de as políticas alcançarem os efeitos almejados. Portanto, entende-se que na formulação da política a implementação não é vista como parte integral e, sim, como algo a ser executado posteriormente, por acréscimo, pelo fato de os tomadores de decisão inclinarem-se a assumir que as decisões possibilitam, de forma automática, a transformação. Nesse caso, ela seria desvalorizada por ser considerada como uma simples sucessão de interações e decisões.

O tema formulação das políticas públicas discorre sobre o resultado do choque das diferentes interpretações de projeto de sociedade imaginadas pelos diferentes atores que atuam em um cenário político real, traduzido em um conceito que se materializa. Sendo assim, é confrontada com limitações de duas naturezas: por um lado, as leis ambientais e de mudança estabelecem restrições ao que é "possível" diante do "imaginado"; por outro, a diversidade de atores no cenário determina que soluções sejam apresentadas, impedindo o "completo atendimento" para qualquer dos atores (PEREZ, 2010).

Silva e Silva (2005) afirmam ser desejável que a sociedade tenha a disposição mecanismos para identificar a presença estrutural de tais limitações para os resultados da atividade política ou mesmo para delimitar a atividade política. Essas ferramentas, representativas do conhecimento acumulado da sociedade sobre o uso da política, podem tornar possível a utilização efetiva de tais ferramentas, com ajuste maior entre o previamente imaginado e o concretamente alcançado.

Uma segunda fase a ser aprofundada neste estudo é a de formulação de alternativas de políticas, quando se procura o diagnóstico a respeito da situação problema, a busca de opções para o enfrentamento dos entraves, baseada na observação do conteúdo geral do programa, a saber: qual, o que é, seu escopo e sua abrangência, a pessoa que dele se beneficia, o quando e o onde, quais e quantos serão os recursos e sua fonte, a responsabilidade (equipe técnica, parcerias, burocracia) e o aparato institucional (legislação de apoio e repartições responsáveis) (SILVA E SILVA, 2005).

Com isso, chega-se ao momento decisório, ou seja, da adoção da política escolhida para enfrentamento da situação problema, que se resolve através do legislativo, tornando-se, assim, um programa baseado em critérios técnicos apresentados pelos formuladores e políticos.

A implementação ou execução do problema social segue-se, constituindo a fase mais difícil e abrangente do processo de políticas públicas, envolvendo mobilização de recursos humanos, financeiros ou materiais. Evidentemente, trata-se do período de execução de serviços, visando ao cumprimento de objetivos e metas pré-estabelecidas.

Desse modo, percebe-se que uma política pública, desde sua concepção, associa-se à mobilização e alocação de recursos, com uma divisão de trabalho que envolve tempo e utilização de controles englobando noções de poder, com a ação mútua entre os sujeitos que dela participam. A criação de uma política abrange variados interesses, adaptações, incertezas e riscos a respeito dos processos e resultados. Nota-se que o processo de tais políticas é assumido por uma diversidade de atores, orientados por diversas racionalidades e movidos por interesses diversificados, tornando-o contraditório e não linear (SILVA E SILVA, 2005).

Nesse sentido, entende-se que os sujeitos envolvidos, na percepção desses estudiosos, são constituídos por partidos políticos ou políticos de forma individual, de

instituições sociais, administradores e burocratas, técnicos, planejadores e avaliadores e membros do poder judiciário. Cada um deles envolve-se com a natureza de seus objetivos, sendo as organizações sociais aquelas que captam os problemas sociais, transformando-os em questões sociais com o propósito de integrá-las ou não às agendas públicas, orientadas pela lógica das necessidades e dos resultados.

Em se tratando dos partidos políticos e/ou políticos individuais, é adequado salientar que abraçam ou rebatem determinadas políticas, sendo também responsáveis pelo processo decisório quando do estabelecimento das prioridades e objetivos políticos. De forma diferente dos grupos de pressão e organizações sociais, focalizam, preferencialmente, as demandas. No que concerne a administradores e burocratas, pela própria essência de suas funções, detêm-se na efetivação dos programas sociais, sempre pautados pela racionalidade exigida nos procedimentos, aplicando regras conforme a lógica legal (SILVA E SILVA, 2005).

Na fase de formulação de alternativas de políticas e execução de programas, torna-se evidente as participações de avaliadores, planejadores e técnicos, com análises e proposições que objetivam alcançar resultados satisfatórios. Finalmente, segue-se com o judiciário, responsável por assegurar os direitos do cidadão, fundado na lógica da legalidade (SILVA E SILVA, 2005).

Ligados a esses sujeitos, as autoras ressaltam a função da mídia no que se refere à visibilidade dos problemas sociais e ao acompanhamento das ações, sobretudo da formação das políticas. Percebe-se, dessa forma, que são muitos os atores envolvidos desde a formulação até a implementação de uma política pública, sendo perceptíveis a complexidade e a abrangência desse processo. Por isso, a percepção de que muitas políticas não alcançam sucesso ou não mostram soluções da forma pretendida às demandas que lhe concederam origem.

Em relação à área de educação, Mainardes⁸ (2006) destaca que é fundamental discutir sobre o ciclo de políticas e analisar as políticas educacionais, visto que diversos países já desenvolvem essa prática por meio da avaliação de sua viabilidade, e utilizando-a como referencial para o estudo do caminho percorrido por políticas educacionais e sociais. No contexto brasileiro, é de grande utilidade fazer uma reflexão a respeito de tal abordagem, uma vez que o campo de estudos em

⁸Levando em consideração o fato dos textos originais de Ball e Bowe não terem sido devidamente traduzidos, neste trabalho os citamos via Mainardes, pioneiro tradutor das obras desses autores.

políticas educacionais é relativamente recente e não está ainda consistente em termos de referenciais analíticos consolidados, isto é, passa por situações não definidas derivadas da crise de paradigmas que atinge as ciências humanas e sociais.

O autor acrescenta que é nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe (ambos ingleses e pesquisadores da área de políticas educacionais) que a abordagem de "ciclo de políticas", que lida com uma orientação pós-moderna, é baseada. Essa abordagem enfatiza a complexa natureza da política educacional, destacando os micros processos políticos e as atitudes dos profissionais que lidam com as políticas locais, mostrando, com isso, a necessidade de articulação entre os processos micro e macro na análise de políticas educacionais.

É fundamental enfatizar que esse referencial teórico-analítico é flexível e dinâmico e não estático. Além disso, para a pesquisa de políticas públicas, educacionais e sociais, poucos são os autores que têm debatido ou procurado delinear referenciais analíticos mais específicos.

Segundo Perez (2010), para os governos elaborarem políticas públicas, é indispensável estudá-las. Assim, nos últimos anos, a pesquisa a respeito desse tema tem se beneficiado do conjunto de ideias derivadas de quatro décadas de análises, principalmente nos Estados Unidos, constatando-se que elas são apropriadas às bases de informação acessíveis para nortear a burocracia e formulação não totalmente corrupta, com intensa tradição de avaliação profissional e democrática e excessivo grau de estabilidade política.

O pesquisador destaca, ainda, que Ball e Bowe, no início de seus estudos, buscaram caracterizar o processo político, inserindo a noção de um ciclo sucessivo formado por três arenas políticas: a proposta, a de fato e a em uso. A primeira tinha relação com a política oficial, associada aos propósitos não apenas do governo e seus auxiliares, setores educacionais e funcionários encarregados de implementar políticas e intenções das instituições de ensino, mas também com autoridades locais e outras facetas nas quais as políticas surgem. A segunda estabelecia-se pelos textos legislativos e políticos que determinam um formato à política proposta e são entendidos como os alicerces iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. A terceira referia-se às práticas institucionais e aos discursos que surgem do processo de implementação das políticas pelos indivíduos que operam no nível da prática.

É indiscutível que há diferentes arenas para a sua formulação. Apenas para elucidar, a burocracia estatal (ministérios, secretarias e agências) é um ator bastante importante na fase de formulação, não somente porque tem interesses que lhe são próprios, mas por representar um filtro fundamental para as propostas externas. Nesse sentido, o próprio governo pode buscar e contratar estudos externos em centros de pesquisas e universidades, podendo esses outros órgãos representar uma inter-relação cooperativa ou mesmo conflituosa com a própria burocracia. A influência externa pode ser relevante; contudo, não é concebível ignorar o impacto político dos atos, portanto, os envolvidos na política podem ser consultados ou, ao longo do processo decisório, modificar uma formulação original (CONDE, 2012).

Percebe-se que o processo de formulação é complexo, sendo fundamental um prévio estudo, o que facilitaria sua futura implementação. Entretanto, isso nem sempre ocorre. Com o envolvimento de instituições e atores é difícil estabelecer um modelo, especialmente quando se trata de um regime democrático, no qual conflitos são canalizados para as instituições e solucionados por discussões, alianças e acordos, manifestados no processo de decisão (CONDE, 2012).

Mainardes (2006) descreve que é na formulação onde surgem mais nitidamente as preferências dos atores e suas pretensões e também alguns conflitos, sendo uma etapa crucial da análise, já que busca reconhecer o conteúdo e o processo do "futuro" ato a ser implementado. Cada envolvido atua com específico recurso de poder, nível de organização, votos, formas de persuasão e aptidão para influir no funcionamento do sistema.

Para Perez (2010), implementar políticas requer um exame antecipado, como também haver um reexame do que já foi feito com êxito e efetivamente em atividade. Também é fundamental investigar sob quais condições as variadas políticas educacionais são implantadas, como funcionam e se seus resultados têm se mostrado satisfatórios. Visando entender e enfrentar essa complexidade, modelos teoricamente estáveis têm sido desenvolvidos. Alguns estudiosos defendem que a implementação é todo o processo que tem início com a determinação da política até o seu impacto e outros acreditam que ela é essencialmente um processo com um conjunto de decisões e de ações impostas pela autoridade legislativa central, não se confundindo com o produto.

Importa ressaltar também que ela diferencia-se das fases da política, que a antecipam: a de formação, com o estabelecimento da agenda, identificação de

possibilidades e definição do campo de interesse e a da formulação, quando diversas propostas se estabelecem com exatidão, por meio da determinação de objetivos, recursos e metas e a demonstração explícita da estratégia de implementação (PEREZ, 2010).

O status da pesquisa de implementação ainda é debatido por muitos autores, os quais consideram que seu estudo tornou-se indispensável ao longo do tempo e deve ser valorizado. De qualquer forma, a chamada "caixa preta" do processo da política tem sido vista como um campo bastante fértil de estudos (MAINARDES, 2006).

Segundo Conde (2012), ela torna-se difícil porque depende de muitas variáveis, como dos envolvidos, que devem dedicar-se com vigor às metas e aos objetivos e dos gestores, que devem apropriar-se do desenho bem formulado, além de ser importante observar o quanto a política pode ser acreditável e como ela vai se tornar rotineira. Alguns problemas percebidos, especificamente, nessa etapa que compõe o ciclo da política pública podem ser compreendidos mais detidamente na citação a seguir.

1. Excesso de centralização e controle "pelo alto", por insulamento, levando a baixos índices de compromisso no nível "da rua". Um dos efeitos práticos é que o gestor não conhece realmente a política e sente-se, muitas vezes, excluído como sujeito ativo.
2. Eventualmente, diretrizes originais não chegam ao alvo, ou seja, a política é apresentada como pronta e as pessoas envolvidas não sabem exatamente porque estão fazendo aquilo. Essa falha pode ser por excesso tecnocrático e/ou por falhas de comunicação. Quem implanta precisa conhecer porque faz determinadas coisas e não outras.
3. Relação deficiente com o público alvo, tratando-o como depositário da política e não como sujeito ativo para seu sucesso. Regra geral, acredita-se que as pessoas não precisam saber como é ou como funciona o programa.
4. Falta, pura e simples, de conhecimento do programa como um todo e suas partes particulares. Pode ser por incompetência do gestor, por desinteresse, por decisão do próprio em desconhecer o programa (inércia).
5. Articulação entre problemas 2,3 e 4 - o *hall* do inferno.
6. Falta de capacitação de gestores é um problema recorrente. Capacitação envolve muitas coisas: a própria formação, a atualização sobre determinado campo e treinamento específico. Isso afeta a capacidade para decidir e cumprir tarefas [...]. (CONDE, 2012, p. 17).

Muitos estudos mostram que a implementação varia conforme a política e seus diferentes tipos de formato e com a natureza dos órgãos que a implementam. Por isso, é apontado nos seus estudos a importância de determinar-se a relação mútua dos diferentes níveis de governo com as políticas, confrontando o destaque na decisão de apenas uma autoridade e em uma única política (PEREZ, 2010).

É justamente por compreender que o desenho inicial se modifica de acordo com a implementação da política e que outros fatores e atores interferem nessa trajetória que no tópico a seguir serão expostas as vozes daqueles que são líderes da implementação da política pública de Educação Profissional do estado de Pernambuco: os gestores escolares e os coordenadores.

A expectativa é que se obtenha, a partir das análises desses dados, informações que instrumentalizem a proposição de ações de intervenção com base na realidade observada e descrita.

2.1.1 Percepções dos gestores e dos coordenadores acerca da política pública de Educação Profissional em Pernambuco

Refletir sobre políticas públicas educacionais no âmbito escolar exige o entendimento dos processos específicos de organização e de gestão das unidades analisadas. Mesmo pertencente a uma rede, as escolas possuem particularidades vinculadas à realidade social, econômica e cultural da comunidade onde está inserida, que devem ser consideradas. No caso das escolas que oferecem a modalidade em estudo, além das questões anteriormente elencadas, se faz necessário observar as características dos cursos técnicos em execução.

Neste estudo, por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas aos três gestores e aos cinco coordenadores das Escolas Técnicas Estaduais A, B e C, pertencentes à Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, foi possível obter informações acerca das suas percepções sobre a política pública estadual de Educação Profissional.

Antes da análise das respostas dada pelos entrevistados, é fundamental uma breve apresentação do perfil profissional e de formação do grupo escolhido. Os três gestores, sendo um deles um homem, são professores efetivos da rede estadual de ensino, têm formação superior em cursos de Licenciatura e, além de curso de pós-graduação *lato sensu* relacionado à carreira do magistério, os três, por indicação da

Secretaria Executiva de Educação Profissional, participaram e concluíram cursos de especialização na área de gestão.

Em se tratando da relação entre o tempo de atuação na rede estadual de educação e o tempo específico de atuação como gestor escolar, verifica-se o apresentado na tabela a seguir:

Tabela 5: Relação tempo de atuação na rede estadual de educação x tempo de atuação como gestor escolar

Escola/Gestor	Tempo de atuação na rede estadual de educação	Tempo de atuação como gestor da unidade escolar
A	8 anos	3 anos
B	28 anos	4 anos
C	12 anos	5 anos

Fonte: Elaboração própria (2014).

Exceto o gestor da escola C, que teve uma experiência anterior como diretor adjunto em uma escola da rede regular de ensino, os demais tiveram sua primeira experiência em gestão na escola onde atuam no momento desta pesquisa. A necessidade de formação continuada em temas gerais, em assuntos como gestão administrativa, pedagógica e financeira e nas bases norteadores do trabalho com a Educação Profissional, mostra-se, então, fundamental ao desenvolvimento com qualidade das atividades inerentes ao cargo de gestor escolar.

Nos documentos que tratam da política pública da Educação Profissional em Pernambuco, não está definida a composição do quadro de pessoal das ETEs. Em funcionamento desde 2010, as escolas observadas neste estudo não têm um modelo de governança próprio. Até o momento, não foram realizados processos seletivos para a estruturação da equipe gestora e alguns dos cargos encontrados nas unidades, tais como chefe de secretaria, chefe sócio educacional, chefe do núcleo administrativo, chefe de laboratório de ciências e chefe do núcleo de informática fazem parte da organização administrativa das Escolas de Referência em Ensino Médio e foram transplantados para as Escolas Técnicas, talvez pela similaridade entre as instituições no que diz respeito ao funcionamento em horário integral. As atribuições dos cargos estão disponíveis no Regimento Escolar.

Coordenadores de curso, coordenadores de integração escola-empresa e professores das disciplinas específicas dos cursos técnicos são os cargos que, especificamente, foram pensados para as ETEs e, anualmente, por meio de seleção simplificada, buscam candidatos para ocuparem as vagas ociosas que se multiplicam pelas unidades educacionais, graças à alta rotatividade dos profissionais.

Esse é um dos gargalos que mais preocupam os gestores escolares, devido ao perigo iminente de ficar sem um profissional para coordenar as atividades do curso técnico e/ou ministrar aulas. Com um contrato temporário, que pode ser rescindido com relativa facilidade, o profissional liberal, a depender da oferta salarial do mercado de trabalho, em alguns casos, aquecido, migra para outras instituições e/ou empresas. Nesse contexto, um fator relevante a ser considerado pelo seu forte potencial para colocar em risco a continuidade da política pública é a falta de professores para ministrarem as aulas das disciplinas de formação técnica.

Nas três Escolas Técnicas Estaduais, devido ao déficit desses profissionais, foi entrevistado um total de cinco coordenadores, sendo quatro de curso e uma de integração escola-empresa. Nesse grupo, apenas a coordenadora lotada na escola B possui formação em Pedagogia, requisito para investidura do cargo. Os demais são profissionais liberais com experiência profissional em empresas públicas e privadas, empreendedores individuais da área de tecnologia e com formações específicas relacionadas aos cursos técnicos pelos quais respondem.

Em relação a experiências profissionais anteriores com Educação Profissional, percebeu-se que, entre os gestores, apenas a da escola B, durante oito anos, atuou como professora de disciplinas pedagógicas no antigo magistério, denominado atualmente de Normal Médio. No grupo dos coordenadores, nenhum deles possuía experiência com essa modalidade de ensino.

Perguntados sobre o acesso aos documentos norteadores da sua política pública no estado, quando da investidura do cargo, as respostas dadas pelos gestores das três unidades evidenciam que todos conheciam as normas que a regiam. No entanto, não foram definidos com clareza quais os documentos a que consultaram previamente.

Apontaram os encontros de alinhamento realizados pela Secretaria Executiva de Educação Profissional como momentos importantes para a compreensão da

política, com destaque para as fontes consultadas pela gestora da escola A: publicações on-line e o Diário Oficial do estado.

Quando questionados sobre os objetivos dessa política pública, os gestores foram unânimes em apontar a inserção do jovem no mundo do trabalho como principal objetivo. Sobre essa questão a gestora da escola A afirma:

enquanto gestores temos clareza nos objetivos e metas que a SEEP nos direciona no intuito de alavancar a educação profissional, tais como inserção do jovem no mundo do trabalho, aproximação das empresas junto à escola através do estabelecimento de parcerias, entre outros. (Entrevista realizada no dia 05 de maio de 2014 com o gestor da escola A).

Entre os coordenadores, essas respostas foram divergentes. Alguns afirmaram que tiveram contato com esses documentos por meio da gestão e/ou através de pesquisas individuais sobre o assunto. Dos cinco entrevistados, apenas um deles afirmou desconhecimento. No tocante aos objetivos da política pública de educação profissional em Pernambuco um dos coordenadores ponderou:

considero que é a necessidade de qualificar mão de obra e inserir a comunidade no mercado de trabalho, trazendo o desenvolvimento a determinadas regiões de Pernambuco, bem como melhorar as condições de vida da população é um dos objetivos principais. (Entrevista realizada no dia 09 de maio de 2014 com o coordenador de curso da escola C).

Enquanto outro coordenador afirmou:

não, eu não tenho clareza sobre os objetivos da Política de Educação Profissional em Pernambuco. Objetivos quantitativos se confundem com objetivos qualitativos na formação do profissional. (Entrevista realizada no dia 09 de maio de 2014 com o coordenador de curso da escola C).

Apesar da existência de publicações, como decretos e portarias, que explicam o processo de estruturação da política, assim como das mudanças verificadas ao longo dos últimos oito anos na área educacional em Pernambuco, por exemplo, a transferência das responsabilidades do trabalho com a Educação Profissional da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia para a Secretaria Estadual de Educação e a conseqüente criação, em 2009, da Secretaria Executiva de Educação

Profissional, percebe-se, para fins de divulgação e formação das equipes nas escolas, há a necessidade de elaboração de documentos que reúnam as suas principais informações como histórico, desenho, com enfoque nos objetivos, processo de implementação, mecanismos de monitoramento e estratégias de avaliação.

Os sujeitos entrevistados também foram perguntados sobre a participação em momentos específicos de formação que tratassem do modelo de gestão das Escolas Técnicas Estaduais, das especificidades desse trabalho e das formas de oferta da Educação Profissional, em especial do ensino médio integrado.

Quanto ao modelo de gestão adotado nas Escolas Técnicas Estaduais, o TEAR – Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação –, já explicado no capítulo 1, os gestores disseram ser acompanhados pela consultora Ivaneide Aurea, mentora da ferramenta de gestão, para a construção do Plano de Ação da escola e do Programa de Ação da gestão, através de encontros periódicos em grupos e individualmente. A leitura do material disponibilizado demonstra que enquanto o Plano de Ação é um documento coletivo que possibilita um rápido diagnóstico da instituição, detalhando missão, visão, valores, premissas e objetivos, elencando as prioridades e os resultados esperados, o Programa de Ação é um documento individual, que deve ser formatado de acordo com a função do indivíduo na escola.

A respeito das contribuições desses instrumentos de planejamento estratégico para a prática da gestão escolar, os gestores apresentaram as seguintes percepções:

a proposta do TEAR é bastante inovadora, pois faz com que os gestores tenham uma nova perspectiva voltada para a gestão empresarial de resultados [...] (Entrevista realizada no dia 05 de maio de 2014 com o gestor da escola A).

O TEAR é um modelo eficaz. O trabalho com foco em resultados é a mola propulsora para toda empresa, entretanto, sem as condições efetivas para a organização da empresa, torna-se complicada a atuação do gestor (Entrevista realizada no dia 07 de maio de 2014 com o gestor da escola B).

Visando identificar os efeitos práticos da ferramenta de gestão nas atividades administrativas da unidade escolar, o gestor da escola C, ponderou que "as

contribuições foram de grande valia para o avanço de minha gestão [...]” (Entrevista realizada no dia 09 de maio de 2014 com o gestor da escola C). Nas três ETEs investigadas, os Planos de Ação e o Programa de Ação dos gestores estão atualizados e os profissionais que deles participam já receberam instrução para início da formação em serviço com suas equipes, com a finalidade de confeccionarem os Programas de Ação individuais.

Tanto gestores quanto coordenadores apontaram os eventos anuais, como o Fórum de Educação Integral e o Seminário de Educação Profissional, realizados pela Secretaria Executiva de Educação Profissional, como momentos relevantes de formação e de trocas de experiências entre as escolas. Contudo, relataram sentir falta de uma abordagem, nesses e em outros encontros, voltada para as especificidades do trabalho com o ensino médio integrado à Educação Profissional. Segundo um dos entrevistados,

[...] as formações abordaram de forma generalizada, sem atentar para as especificidades de cada uma das escolas ou região. Muitas vezes os exemplos abordados nas palestras estavam fora da realidade encontrada na ETE’s (Entrevista realizada no dia 05 de maio de 2014 com o coordenador de curso escola A).

Cabe esclarecer que o Fórum de Educação Integral reúne tanto profissionais das Escolas Técnicas Estaduais quanto das Escolas de Referência em Ensino Médio, jurisdicionada à Secretaria Executiva de Educação Profissional, sendo os temas das palestras mais generalistas.

Sendo assim, considerando a rotatividade nos cargos de coordenadores de curso, de coordenadores de integração escola-empresa e de professores das disciplinas de formação profissional, o órgão central de educação tem o desafio de, além de ajustar o seu conteúdo, adequar a periodicidade desses encontros à entrada frequente dos novos profissionais.

Apesar da existência de 17 Gerências Regionais de Educação (GRE’s) distribuídas nas diferentes regiões do estado, que também acompanham as ETE’s e demais escolas estaduais, realizando, de maneira descentralizada, a gestão da rede de ensino, perceptivelmente há uma relação de proximidade e de contato permanente entre as Escolas de Referência, as Escolas Técnicas Estaduais e a Secretaria Executiva de Educação Profissional.

A construção dessa relação tem suas raízes no movimento deflagrado pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que elevou a experiência pontual de implantação de Centros de Ensino Experimentais ofertantes de educação em tempo integral para a categoria de política pública educacional, com a criação das Escolas de Referência em Ensino Médio, atualmente disseminadas por todo o estado. Para garantir o sucesso no processo de implementação da nova política, esse “chegar junto” das novas unidades escolares, capitaneado pela Gerência Geral do Programa de Educação Integral, foi fundamental.

Fechando o bloco de questões que buscaram captar as percepções dos atores implementadores da política, os grupos foram questionados sobre um bloco de documentos de extrema importância para o funcionamento da escola: o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Cursos. Analisar uma política pública educacional verificando o olhar de quem está na escola, obriga à investigação dos documentos oficiais norteadores do trabalho em desenvolvimento e disponíveis na própria unidade escolar.

Em Pernambuco, as ETEs são criadas por meio de decreto e, para legalmente passarem a existir, precisam ter aprovados seus Regimentos, PPPs e Planos de Cursos. Por isso, importante ressaltar o que a Instrução Normativa Estadual nº 03/2013⁹, em seu parágrafo 1º, do artigo 1º, diz sobre o Regimento Escolar:

define e organiza os aspectos administrativo, didático-pedagógico e de convivência social da escola, devendo ser elaborado com a participação dos representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, observadas as especificidades do seu contexto.

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento de gestão democrática e participativa que confere identidade à escola e, por isso, deve ser construído a partir do envolvimento dos atores que compõem a comunidade escolar. Este é, assim, mais um desafio para o gestor escolar: realizar um trabalho de conscientização junto aos diversos segmentos da escola a respeito da relevância da participação de todos na definição do tipo de cidadão que se pretende formar, das normas disciplinares

⁹Regimento Escolar e Emenda Regimental. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/54833708/doepe-25-05-2013-pg-6>>. Acesso em: 06 jun.2014.

que orientarão a conduta de estudantes e educadores e na definição das estratégias e/ou ações a serem desenvolvidas com o intuito de alcançar os resultados projetos para a unidade escolar.

De acordo com Eliezer Pacheco (2012, p.92), organizador do documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), intitulado *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*,

o projeto político-pedagógico só existe de fato – não como um texto formal ou uma *peça de ficção*, mas como expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unificam a comunidade escolar – se ele verdadeiramente pertencer a esse grupo; se o grupo se identificar com ele, se reconhecer nele.

Já os Planos de Cursos analisados nas três ETEs agrupam informações como justificativa para implantação do curso no município, objetivo geral, objetivos específicos, requisitos de acesso, perfil desejado de formação profissional, formas de oferta da Educação Profissional, organização curricular, entre outras questões essenciais para que o curso possa ser implantado e implementado.

Perguntados sobre o alinhamento dos documentos anteriormente citados com a realidade da oferta de Educação Profissional, os três gestores afirmaram que eles estão alinhados. Já entre os cinco coordenadores, apenas um declarou sentir falta de uma abordagem mais consistente no Regimento e no PPP sobre a Educação Profissional.

Um aspecto que merece atenção e foi levantado por um dos coordenadores de curso diz respeito à dificuldade de implementar o proposto nesses documentos sem as condições adequadas de manutenção da infraestrutura, entendida não apenas como conservação da estrutura física do prédio, mas, principalmente, pela necessidade de reposição de equipamentos e materiais que garantam o funcionamento dos laboratórios dos cursos técnicos.

[...] os documentos estão alinhados com algumas propostas possibilitadas pela infraestrutura escolar. Contudo algumas escolas já se encontram em processo de “sucateamento dos ativos” fazendo com que os cursos do eixo de tecnologia sejam prejudicados na realização das atividades práticas do curso técnico (Entrevista realizada no dia 05 de maio de 2014 com o coordenador de curso da escola A).

Por meio do Programa Brasil Profissionalizado, o governo federal vem oportunizando, através da celebração de convênios com o estado, a construção de novas escolas técnicas e, de maneira irregular, não sistematizada, vem prestando assistência técnica para montagem dos ambientes internos das unidades. No entanto, justamente devido aos atrasos nas entregas, o estado arca com as despesas para aquisição do chamado “enxoval” básico para inauguração das escolas. Passada essa fase, a maior dificuldade reside em manter a rede de Escolas Técnicas Estaduais.

Uma pesquisa pontual quanto aos recursos financeiros estaduais repassados às ETEs, verifica-se que, anualmente, cada unidade escolar pode receber até oito parcelas de R\$ 4.000,00 do suprimento institucional, definido como:

a transferência de numerário à unidade administrativa, sempre precedida de empenho na dotação própria, submetida a regime especial de execução de despesa e de prestação de contas. (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, S/D, PÁGINA)¹⁰.

Dentre os suprimentos repassados, quatro são destinados à aquisição de materiais e outros quatro à contratação de serviços de pessoa física. Com vistas à garantia da continuidade da política pública de Educação Profissional em Pernambuco se faz imprescindível a estruturação de um Grupo de Trabalho (GT) que estude os custos para manter com qualidade a oferta de vagas nos cursos técnicos e apresente uma proposta fundamentada a partir da realidade singular de uma unidade ofertante de Educação Profissional de uma política de compras de equipamentos e insumos que tenha por objetivo a permanente modernização dos laboratórios.

No tocante à atualização do Regimento, PPP e Planos de Curso, os gestores declararam que ocorre anualmente e que ainda estavam finalizando essa ação no período das entrevistas. Especificamente no que se refere aos Planos de Curso, a Secretaria Executiva de Educação Profissional, através da sua Gerência Pedagógica, realiza um trabalho com os coordenadores de curso com foco na sua atualização e adequação.

¹⁰Manual do Suprimento Institucional para Gestores: Planejamento, Aplicação e Prestação de Contas. Versão 1.0. Trata-se de um documento interno do Governo do Estado de Pernambuco sem ano de publicação.

Um dos coordenadores entrevistado ponderou:

quanto ao Plano de Curso, participei algumas vezes de reformulação de seu conteúdo. Achei muito positivo a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco dar espaço para esse tipo de atividade junto aos coordenadores de curso (Entrevista realizada no dia 09 de maio de 2014 com o coordenador de curso da escola C).

A segunda rodada de perguntas pretendeu levantar informações sobre como gestores e coordenadores percebem e compreendem a temática: currículo do ensino médio integrado à Educação Profissional. Antes, porém, para fundamentar as ponderações e as inferências realizadas a partir das respostas dadas pelos entrevistados, a próxima sessão apresentará um debate teórico sobre currículo, ensino médio e Educação Profissional.

2.2 Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: os desafios da integração curricular

A análise de temas relacionados à educação demanda a compreensão de que para bem fazê-la é preciso considerar os cenários político e econômico em cada período da história do Brasil. Em se tratando do ensino médio, pelo seu caráter de terminalidade, a dualidade é marca registrada: preparar para o mercado do trabalho ou para o ingresso na vida acadêmica? Eis a pergunta que ainda hoje fomenta debates e inspira a formulação de políticas públicas educacionais. Enquanto, por exemplo, o projeto nacional-desenvolvimentista ficou em vigor e a certeza do pleno emprego, a finalidade primordial da educação, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, era preparar para o mercado de trabalho (MOLL, 2010).

Para o ensino médio, as Orientações Curriculares foram organizadas a partir de extenso debate com as equipes técnicas dos sistemas estaduais de educação, assim como com representantes da comunidade acadêmica, docentes e estudantes (BRASIL, 2006).

No Brasil, a qualidade da escola é condição indispensável de democratização e inclusão, sendo função de todos oferecer uma excelente educação básica para a inclusão do aluno, assim como o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania (BRASIL, 2006). Devido à crise dos empregos e por meio de um novo tipo de sociabilidade capitalista, caracterizado pela flexibilização dos direitos sociais e

das relações e pela desregulamentação da econômica, tornou-se bastante frágil a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade. Nesse sentido, não havendo a possibilidade para preparar para o mercado de trabalho, devido à sua inconstância, deveria haver a preparação para a "vida". Sob um determinado conjunto de ideias importantes na sociedade brasileira no ano de 1990, entendia-se que preparar para a vida era desenvolver competências flexíveis e genéricas, de forma que os indivíduos pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo, como destaca MOLL (2010). Já de acordo com Ramos (2011, p. 773),

ao ter suas finalidades sintetizadas no slogan "ensino médio agora é para a vida", o trabalho e a cidadania foram definidos como contextos do currículo. A organização em áreas de conhecimento não dispôs de um consenso. Mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram claras ao recomendarem a organização dos conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos. A redefinição curricular nesse sentido implicaria também, "(re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos. Como componentes curriculares, então, teríamos um conjunto contextualizado de situações voltadas para a geração de competências. Os métodos, por sua vez, assumiram papel relevante nessas orientações.

Compreende-se, então, que os fundamentos da reforma curricular do ensino médio foram desenvolvidos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa de ensino, que sugeriam a organização dos conteúdos de ensino, recomendando um rearranjo dos conteúdos curriculares, direcionados, agora, à formação de valores e competências.

Para Ramos (2011), os fundamentos da reforma curricular do ensino médio podem ser sintetizados da seguinte forma: a) estabelecimento de princípios axiológicos; b) determinação de princípios pedagógicos; c) repetição dos propósitos previstos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB); d) regulamentação da parte diversificada do currículo; e) evidenciar as competências de caráter geral, principalmente a capacidade de aprender, em detrimento do estabelecimento de conteúdos e disciplinas específicas.

A autora enfatiza, ainda, que nessa etapa de ensino, certamente, o significado do trabalho é uma das questões que, de forma histórica, clivaram a natureza do seu currículo, uma vez que é nesse período que a explicitação sobre como o

conhecimento se relaciona com o trabalho ocorre. Também nesse momento, tanto o público jovem está planejando suas vidas como parte da população economicamente ativa (aqui incluindo as escolhas profissionais), quanto o público adulto percebe que nessa fase de ensino há a possibilidade de qualificação para o mundo do trabalho.

Mary Angela Teixeira Brandalise (2007) argumenta que, nas últimas décadas, o tema currículo tem sido um dos mais discutidos em ocorrência das diversas reformas em educação e das novas elaborações curriculares, indispensáveis porque não se conseguiria trabalhar em uma escola sem condições de acompanhar tal evolução curricular e também que não desenvolvesse uma articulação para alcançar os avanços do mundo globalizado.

Atualmente, os debates que envolvem o currículo deixaram de ser somente técnicos, passando a abordagens que incluem um caráter cultural, sociológico, político e epistemológico. É pela sua evolução que o valor cultural e social da escola é revelado, como afirma Brandalise (2007, p. 15), acrescentando, ainda, que "as realidades do desenvolvimento curricular do ensino e aprendizagem, da vida dos professores e alunos têm que acontecer de forma articulada para que as escolas realmente funcionem".

Historicamente, as concepções de currículo diversificaram tanto quanto as concepções de educação. É possível compreendê-las ao tomar conhecimento dos contextos procedentes. Todavia, quando o currículo é entendido como objeto de estudo e trabalho por uma única pessoa, esta não pode limitar-se a apenas uma única teoria de currículo, devendo interpretar e investigar as opiniões filosóficas dos educadores que deram origem às diversas concepções em voga.

De acordo com o exposto no documento do Ministério da Educação (2006)¹¹ intitulado *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, durante as três fases da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), para assegurar a democratização do acesso e as condições de permanência na escola, o governo federal organizou a proposta do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A Emenda Constitucional que a fundamenta foi produzida com a participação dos gestores das

¹¹MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

redes de ensino e de diversos segmentos da sociedade. Desse modo, foi elaborada a partir do interesse maior pela educação pública de qualidade, excluindo todas as diferenças entre esses atores educacionais.

Dentre os vários avanços do fortalecimento do ensino médio, pode-se ressaltar a implantação do PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio) e do Prodeb (Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica). Nesse período a Secretaria de Educação Básica do MEC publicou livros para o professor com a finalidade de fornecer apoio ao trabalho pedagógico e científico dos educadores em sala de aula (BRASIL, 2006).

Na análise de Brandalise (2007), o currículo não pode ser considerado um elemento neutro de transmissão do conhecimento social, pois tem variadas significações para pessoas de diferentes correntes de pensamentos. Nos dias atuais, questões epistemológicas, sociológicas e políticas direcionam debates a respeito do currículo de forma mais abrangente e crítica, compreendendo-se que o terreno específico do currículo tem influências históricas, políticas e sociais.

Brandalise (2007) elucida que,

currículo é a expressão da função socializadora da escola. É um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escola em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares (BRANDALISE, 2007, p.20).

Quando a organização curricular entra em discussão, compreende-se que a essência da organização escolar é contemplada. De outra forma, surge um conjunto de questões, pois o currículo traz, na sua formação, o tratamento dos aspectos epistemológicos e histórico-social. O primeiro determina a necessidade de reconstruir os processos envolvidos na produção dos conhecimentos, e o segundo estabelece o valor social e histórico do conhecimento (BRASIL, 2006).

Ademais, é como expressão de uma política cultural que a política curricular deve ser compreendida, uma vez que seleciona práticas e conteúdos de uma determinada cultura para serem tratados no interior do ambiente escolar. Envolvem valores, crenças e, em algumas ocasiões, o rompimento com práticas arraigadas (BRASIL, 2006).

No pensamento de Celso João Ferretti (2011), na dinâmica escolar, nem tudo é visto como conflitos, existindo lugar para conformidades e negociações. O entendimento e a diversidade, em parte, se justificam pelo fato de que cada escola é constituída historicamente como uma instituição social, fornecendo margem a um modo próprio de ser, não distante ao contexto cultural, político, econômico e social em que está determinada e que, rápida ou lentamente, há mudanças pela incorporação das proposições políticas, ora crítica ou passiva, que lhe são feitas. Ferretti (2011) enfatiza que, "a escola apresenta-se, assim, mais do que espaço de conflitos, como palco de contradições, revelando-se, simultaneamente, favorável à mudança e defensora de praticas que privilegiam as tradições" (p. 792).

Ramos (2011), afirma que, em meados de 2004, o Decreto nº 5.154/2004 é lavrado. No texto do decreto, o ensino médio e a Educação Profissional foram articulados de forma integrada, ou seja, a formação básica e a profissional aconteceriam em um único curso de uma única instituição de ensino, com matrículas e currículo únicos.

Educadores vão mais longe em seus debates e propostas, resgatam princípios pedagógicos, epistemológicos e filosóficos da concepção de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária, ao defenderem a proposta do ensino médio integrado. Tais princípios tendem para uma concepção de currículo integrado, na qual a formulação integra contribuições já existentes sobre o mesmo tema, contudo presume-se a viabilidade de se pensar um currículo convergente com a finalidade da formação integrada, formação pessoal em variadas dimensões e da superação da dualidade da educação brasileira e da sociedade.

Em 2004, os professores recebem do Ministério da Educação o produto das reflexões. Dessa forma, foi definido uma proposta de trabalho que assegurasse a articulação de representação dos docentes, das Secretarias Estaduais de Educação e da Universidade para conseguir uma produção final que respondesse às verdadeiras necessidades da relação de aprendizagem e ensino.

Um grupo multidisciplinar, com docentes que lidam com estudos direcionados ao ensino, foi formado para fomentar essa tarefa, com o propósito de elaborar um documento introdutório que acarretasse a discussão a respeito de conteúdos de ensino médio e processos pedagógicos e didáticos, considerando as especificidades de cada matéria do currículo. (BRASIL, 2006).

No desenvolvimento do material específico para cada matéria do currículo do ensino médio, a equipe de professores procurou determinar o diálogo primordial para assegurar a articulação entre os campos do conhecimento. A divulgação do documento introdutório possibilitou a realização de um Seminário Nacional sobre o Currículo do Ensino Médio e mais cinco outros Seminários Regionais. O roteiro que orientou os encontros abordou a especificidade do currículo, fazendo referência a esse documento. (BRASIL, 2006).

Na visão de Saviani (2008), do ponto de vista da concepção, o Decreto nº 5.154/2004, em relação ao 2.208/1997, representa um evidente avanço. Desse modo, é retomada a tendência da formação integrada que está direcionada à superação da dualidade entre formação profissional e educação geral, revertendo-se o retrocesso representado pelo decreto elaborado no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Dessa forma, tal avanço não deixa de ser positivo, mesmo que limitado ao plano das ideias, uma vez que fornece a possibilidade de uma reorganização do ensino técnico, segundo a percepção mais adequada aos reclamos da atualidade. Entretanto, esse novo enfoque da concepção necessitaria ser conduzido por uma nova orientação prática da política educacional com o financiamento da educação pública custeado pelo governo, consolidando as escolas técnicas federais e os centros federais de educação tecnológica e compelindo os estados a percorrerem na mesma direção. Aguardava-se com a entrada do FUNDEB em vigor, que prevê como uma das áreas gratificadas na distribuição regular dos recursos "à Educação Profissional integrada ao ensino médio", que essa orientação fosse consumada (SAVIANI, 2008).

Ainda, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do MEC (BRASIL 2006), o currículo é a demonstração dinâmica e integrada do conceito que a instituição escolar e o sistema de ensino têm sobre a evolução dos seus educandos. Desse modo, qualquer orientação demonstrada não pode chegar ao grupo de professores apenas como prescrição quanto ao trabalho a ser realizado.

Segundo Ramos (2011), sete anos após a defesa de uma concepção de ensino médio integrado, atualmente a sociedade se depara com eficientes perspectivas trazidas pela aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Do mesmo modo, as chances de incentivo às "novas" propostas curriculares perpassam a reificação de atividades e procedimentos ativos e o avanço

conceitual da relação entre cultura, trabalho e ciência, no intuito de tornar o currículo interessante para os alunos.

Ramos (2011) acrescenta que

o currículo assim pensado é uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialética que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (RAMOS, 2011, p. 6).

Ou seja, a proposta do currículo é repassar conhecimentos que estejam associados às relações dialética e histórica, compreendendo que as matérias escolares têm a função de possibilitar o aprendizado já desenvolvido historicamente e conceitualmente.

O currículo do ensino médio, no final de 2008, chegou a ter espaço na imprensa, com afirmações de que enfrentaria uma grande crise e que não surtiria efeito nas políticas desenvolvidas pelo governo para enfrentar tal situação. Naquela época, foi constatado que o ministro da Educação estava apregoando uma proposta de mudança do currículo para torná-lo mais técnico e direcionado à realidade do mercado de trabalho (RAMOS, 2011).

Conforme exposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Ministério da Educação (2006), tornar institucionalizado o ensino médio integrado à Educação Profissional extinguiu a dualidade que, de forma histórica, afastou os estudos preparatórios para educação superior da formação profissional no Brasil e deverá melhorar a qualidade da educação básica nessa fase final. "Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente" (BRASIL, 2006, p. 06).

A Educação Profissional em níveis não foi mais definida pela nova legislação, visto que há o entendimento de que os níveis não são referidos a uma modalidade específica, e sim, unicamente, à organização da educação nacional. Dessa maneira, tentou-se impedir que a política de Educação Profissional induzisse à constituição de um sistema paralelo de educação. Assim, em vez de níveis, a Educação Profissional

ficou organizada em programas e cursos. De acordo com o novo decreto, artigo primeiro, esses podem ser: a) de curso universitário e de pós-graduação; b) de formação inicial e continuada de colaboradores; e c) de educação técnica de nível médio (MOLL, 2010).

Moll (2010) afirma a necessidade de a Educação Profissional verificar a formação tecnológica da economia e sócio ocupacional, além de organizar esforços das áreas da ciência e tecnologia, da educação, do trabalho e emprego. Os cursos de formação inicial e continuada (cursos de nível básico segundo o antigo decreto) deveriam ser oferecidos de acordo com itinerários formativos, à medida que a qualificação para mercado de trabalho acarretasse também o aumento do nível de escolaridade do trabalhador, a fim de que seja possível desenvolver aptidões para a vida social e produtiva, associando-se com a educação de jovens e adultos.

Ainda que de forma conceitual, a política curricular do ensino médio anda no sentido da formação integrada, no entanto, algumas discordâncias permanecem quanto à existência de diferentes programas que podem ou não estar seguindo uma mesma direção. Do mesmo modo, o efetivo investimento financeiro, que o governo federal coloca à disposição, depende tanto da capacidade deste governo em conquistar hegemonia de suas propostas, quanto da eficácia administrativa dos sistemas envolvidos. Estas por sua vez, mesmo que expressem, no conteúdo dos documentos oficiais, um comprometimento com a camada trabalhadora, deixam evidenciar pactos com os interesses do capital. Conciliar essas discordâncias é oferecer subsídios para a disputa política. Ao mesmo tempo, os limites discutidos são de origem conceitual e estrutural (RAMOS, 2011).

Ramos (2011) destaca que, na realidade, a discussão conceitual é a expressão da disputa por hegemonia travada entre as classes, mais diretamente, por seus intelectuais orgânicos. A classe empresarial tem a hegemonia tanto na sociedade política quanto na sociedade civil. Apesar de o Estado ser o resumo da ligação de forças entre as classes, existem indivíduos comprometidos com os interesses da camada trabalhadora na estrutura estatal. Isto explica o caráter progressista de alguns documentos, uma vez que tais materiais foram produzidos por intelectuais engajados com as lutas sociais e incluídos pelo governo. Contudo, é no senso comum e na política oficial de seus superintendentes que mais se demonstra a concepção de educação comprometida com a camada dominante.

Ainda tomando como base o exposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL 2006), percebemos que esse documento ressalta que, consolidados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), os recentes padrões legais para oferta de ensino médio demonstram um divisor na idealização da identidade da terceira fase da educação básica brasileira. Uma grande evolução determinada pelas diretrizes consiste na viabilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, favorecendo o trabalho coletivo. Por meio do Departamento de Política do Ensino Médio, a Secretaria de Educação Básica remete aos educadores o documento de orientações curriculares para o ensino médio, com o propósito de demonstrar um conjunto de reflexões para munir a prática docente.

No argumento de Ferretti (2011), não há como assegurar que a Educação Profissional se aplicaria, prioritariamente, como anteriormente, ao preparo da camada trabalhadora para a ocupação de posições de trabalho que, no máximo, precisaria da formação técnica de nível médio. Hoje, na possibilidade efetivada, a Educação Profissional está sendo constituída de maneira verticalizada caminhando para o pós-doutorado.

Para Moll (2010), o novo modo de se compreender a Educação Profissional, não como um sistema paralelo, mas associado de forma orgânica com a educação básica, traz significativas consequências quanto à responsabilização dos sistemas de ensino na sua oferta, em razão tanto do ajustamento da formação técnica com o ensino, quanto do vínculo da formação inicial continuada com alunos inseridos no Programa de Ensino de Jovens e Adultos.

A associação entre a Educação Profissional de nível técnico e o ensino médio foi permitida nas formas simultânea, consecutiva e integrada. Além de integrada, a manutenção de formas consagrou-se tanto no reconhecimento da variedade de necessidades do público jovem e adulto, os quais poderiam também ser atendidos por essa modalidade, quanto à necessidade de se construir um acordo com os diversos segmentos da sociedade que ofertam a Educação Profissional, incorporando as próprias secretarias estaduais de educação.

A sociedade em geral, incluindo os educadores brasileiros da Educação Profissional e do ensino médio, não adotaram a criação do ensino médio integrado na perspectiva da formação politécnica e omnilateral, mas sim como uma visão antiquada associada ao ensino médio compensatório e profissionalizante ou, ainda,

como defesa de um ensino médio introdutório, da profissionalização como sistema independente e específico. A questão conceitual ainda é alvo de discordâncias e de questionamentos entre gestores e docentes, seja pela escolha por propostas elaboradas no contexto do Decreto n.2.208/97 e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, ou seja, pelo pouco conhecimento e estudo sobre seu significado (RAMOS, 2011).

Ramos (2011) elucida que a porção da sociedade que percebe de forma positiva a Educação Profissional e o ensino médio integrado é propensa a concordar com aqueles que são dependentes da oferta pública da educação básica. Diante da reduzida qualidade dessa oferta, a Educação Profissional, na intenção de oferecer uma suposta facilidade de entrada no mercado de trabalho, não deixa de ser uma possibilidade de funcionalidade do ensino. Sua oferta simultânea e consecutiva segue o mesmo raciocínio.

Passadas as fases de concepção e maturação através do movimento de idas e vindas dos debates, é chegado o momento da execução. O grande desafio está justamente na prática efetiva do que está posto nos documentos orientadores do currículo no chão da escola. Trata-se de um exercício desafiador que carece de uma atenção especial para a multiplicidade de fatores que, direta ou indiretamente, se ligarão ao sucesso ou insucesso nessa empreitada, tais como desenho e organização da matriz curricular, condições físico-estruturais das unidades escolares para execução do previsto no currículo, clareza nos objetivos finais a serem atingidos, formato das estruturas organizacionais pedagógicas e administrativas da unidade, concepção dos espaços e do tempo de aprendizagem, perfil das turmas, participação dos educadores familiares, além, obviamente, do perfil dos docentes no tocante à formação inicial e à abertura para a formação em serviço/continuada.

Frente aos inúmeros desafios para execução do currículo, que perpassam não apenas questões estritamente pedagógicas, o gestor escolar precisa colocar-se como uma liderança, representante do sistema educacional ao qual está vinculado, capaz de atuar para eliminar possíveis constrangimentos no momento da implementação, de mediar os conflitos, de agir eficazmente nos processos de ensino e aprendizagem das escolas, levando em consideração o contexto sócio, político e econômico da comunidade, no qual está inserido e de superar alguns entraves, sendo um articulador da comunidade escolar, com vistas ao cumprimento das metas

educacionais e da construção de valores estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Tendo em vista, especificamente, a execução do currículo do ensino médio integrado nas Escolas Técnicas Estaduais em análise, um dos focos desse estudo, a proposta é de que na sessão seguinte busquemos identificar como as práticas de gestão vêm interferindo nesse processo. Por se tratar de uma rede relativamente nova, a intenção é trazeremos à tona as experiências das três ETE's, que inauguradas em 2010, formaram nos anos de 2012 e 2013 as primeiras turmas do médio integrado a Educação Profissional.

2.2.1 Práticas de gestão ligadas à implementação do currículo nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco

A inserção de conceitos como autonomia, descentralização, gestão democrática, administração, avaliação educacional, monitoramento e responsabilização no universo da gestão educacional redefiniu novos papéis e impôs aos gestores o aprendizado de novos conhecimentos administrativos e pedagógicos e, conseqüentemente, a adoção de novas práticas. Tais mudanças ratificaram a importância da reflexão acerca do papel do gestor escolar e do perfil de competência a ser desenvolvido para desempenhar essa função.

Para dar respostas a essa multiplicidade de questões, o perfil do gestor escolar precisou ser modificado. Ser um líder em uma instituição escolar, nesse contexto, exige que eles consigam fazer a articulação entre as ações administrativas e educacionais de forma a colaborar para o resultado final: a educação de qualidade.

Heloísa Luck (2012)¹² aponta como principais características de um líder a capacidade de ser um empreendedor, de preservar o entusiasmo do grupo de trabalho e de ter autocontrole e determinação, sendo, ao mesmo tempo, flexível. Além disso, esclarece que essa liderança, personificada na pessoa do gestor escolar, deve está ancorada no conhecimento dos fundamentos da educação e dos

¹²LUCK, Heloísa. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. **Revista Nova Escola**. [2012] Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/toda-forca-lider-448526.shtml>>. Acesso em: 26 mai. 2014

seus processos. E é justamente o domínio desse conhecimento que irá conferir autoridade ao líder escolar.

A prática comprometida e eficiente da gestão escolar, atrelada à capacidade de liderança do gestor, podem fazer a diferença na qualidade da educação oferecida nas instituições escolares, em especial as da educação pública. Nesse contexto, indiscutivelmente, o gestor escolar deve exercer uma liderança pedagógica relacionada ao seu envolvimento em questões curriculares, metodológicas e aprendizagem dos estudantes.

Dando continuidade a análise das perguntas elencadas na entrevista, os três gestores, quando questionados a respeito de sua compreensão acerca do currículo do ensino médio integrado à Educação Profissional, demonstraram conhecer teoricamente o tema e afirmaram ser desafiadora a ação de implementação dessa matriz curricular. A gestora da escola B ponderou que

trabalhar numa perspectiva de interdisciplinar requer tempo. Tempo pedagógico para discussão, planejamento integrado e definições de grandes temas geradores do conhecimento científico que embasarão o conhecimento específico/técnico (Entrevista no dia 07 de maio de 2014 realizada com a gestora escola B).

Em busca da superação de um currículo dual que separa conhecimentos gerais de específicos do curso técnico, é necessário investir na formação em conjunto, no caso do estado de Pernambuco, entre professores da Base Nacional Comum e das disciplinas técnicas. Isso porque é fundamental que, debruçados sobre a literatura que trata do tema, percebam as relações existentes entre suas disciplinas e os possíveis pontos de intercessão e entendam que os conhecimentos discutidos e acumulados ao longo da história da humanidade embasam a construção do conhecimento prático que o futuro trabalhador precisará para atuar no mercado de trabalho.

É preciso considerar, também, que a abordagem atual sobre o ensino médio integrado tem um forte apelo à formação humanística do indivíduo. Não se trata apenas de pensar o currículo, as estratégias didáticas e as formas de aproximação entre teoria e prática, mas empreender esforços para a concretização da formação humana.

A premissa que orienta o projeto de educação integrada é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional (PACHECO, 2012, p. 93).

Nessa perspectiva, o estado de Pernambuco caminha a passos largos, implementando nas Escolas Técnicas Estaduais, com turmas do ensino médio integrado em horário integral, a proposta filosófica da Educação Interdimensional que norteia as suas ações. Tanto os profissionais efetivos quanto os contratados temporariamente participam das formações organizadas pela Secretaria Executiva de Educação Profissional. Em visita às escolas, foi possível perceber que os educandos incorporam os princípios basilares da educação interdimensional, com especial destaque para o protagonismo juvenil.

Perguntados, também, quanto à compreensão sobre o currículo do ensino médio integrado, os coordenadores entendem se tratar de uma proposta muito interessante nos diversos aspectos que a compõe. No entanto, alguns relatos revelam não apenas as dificuldades no interior da escola para realização desse trabalho, mas, também, a verdadeira percepção a respeito da forma de oferta dessa modalidade:

o currículo do ensino médio integrado possui dois eixos bem distintos: o primeiro é a grade curricular do ensino médio e o segundo o do ensino técnico. Embora algumas disciplinas possam compartilhar alguns princípios básicos, é um fator complicador a união dos componentes em virtude de alguns professores do ensino médio não possuem o conhecimento das disciplinas do curso técnico (Entrevista realizada no dia 05 de maio de 2014 com o coordenador de curso da escola A).

A fala de outro entrevistado nos confirma esse tipo de dificuldade quando afirma que

[...] fatos como: professores efetivos e técnicos terem contratos diferentes e conseqüentemente obrigações diferentes quanto ao cumprimento de horários; a maioria dos técnicos terem formação de bacharelado e não licenciatura (o que não significa necessariamente que não possuem condições de dar aulas); fazem com que existam na escola dois grupos que convivem, porém não se integram como deveria ser (Entrevista no dia 09 de maio de 2014 com o coordenador de curso da escola C).

Analisando os planos de curso a fim de compreender a forma de organização da matriz curricular e o formato de apresentação das ementas, observa-se que, tendo em vista o horário integral – um total de 45 aulas semanais por turma do ensino médio integrado –, as disciplinas estão dispostas na matriz da seguinte maneira: 23 aulas para a Base Nacional Comum, duas aulas para a Parte Diversificada, dez aulas para as disciplinas de Formação Técnica e dez aulas de atividades complementares (quatro de Estudo Orientado, duas de Espanhol/outros, uma de laboratório de física, uma de laboratório de química, uma de laboratório de biologia e uma de reforço).

A análise das ementas revelou que enquanto as disciplinas da BNC são apresentadas vinculando conteúdos programáticos a competências e habilidades, as das da parte técnica trazem elencadas apenas os conteúdos e algumas competências que serão vivenciadas, sem contudo apresentar o desdobramento das habilidades.

Foi encontrando, ainda, um componente curricular externo ao conjunto que compõe a Base Nacional Comum, presente em todas as matrizes curriculares analisadas: o empreendedorismo. Uma proposta educacional empreendedora lança as bases para a construção de novas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional junto aos educandos das redes públicas, marcados pelas diferenças sociais e econômicas entre as classes. De acordo Neide Aparecida Arruda Oliveira (2010, p.57),

a inserção do empreendedorismo no currículo escolar visa disseminar a cultura empreendedora, a importância do empreendedor na escola e a necessidade de inovar. Isso exige capacitar e orientar os educadores para o trabalho em foco na competência empreendedora, promovendo a integração no desenvolvimento de projetos conjuntos.

Uma iniciativa interessante observada na composição das matrizes foi à inserção do componente curricular Projeto Integrador – PI, o que demonstra a tentativa de aproximar os componentes curriculares, avançando da recomendação prescritiva para a efetiva prática da integração entre as disciplinas.

Dando prosseguimento a pesquisa, os entrevistados responderam a respeito da existência de documento oficial orientador que trate de propostas/ações para integração do currículo no ensino médio integrado. Foram citadas as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os próprios PPPs e Planos de Curso das escolas. A análise tanto dos PPPs quanto dos Planos revelam tópicos que tratam da concepção do currículo, da relação teoria e prática, da interdisciplinaridade, da avaliação da aprendizagem, dentre outros.

Alguns coordenadores mencionaram a ausência de um documento estadual que aprofundasse a discussão sobre o médio integrado. Um deles sugeriu a estruturação de uma publicação concebida a partir das experiências da escola, entendendo que o documento “deveria ser construído entre a coordenação do curso e o corpo docente de cada escola, respeitando as particularidades de cada uma”. (Entrevista realizada no dia 05 de maio de 2014 com o coordenador de curso da escola A). Dois gestores fizeram menção aos textos dos autores Gaudêncio Frigotto e Marise Ramos como sendo importantes fontes de pesquisas para o desenvolvimento do trabalho com o ensino médio integrado

Com o intuito de garimpar as práticas de gestão que influenciam na implementação da proposta curricular do ensino médio integrado, gestores e coordenadores foram questionados acerca da existência de ações pedagógicas e/ou procedimentos adotados como rotina, com vistas à comunicação entre as disciplinas propedêuticas e as de formação profissional, sendo suas respostas referentes à realização de projetos. Nenhum procedimento sistematizado que faça parte da programação da rotina de planejamento das unidades escolares foi citado. De acordo como o depoimento do gestor da escola A: “Alguns casos podem ser percebidos através de ações isoladas, como culminância de projetos, visitas técnicas. Mas ainda sabemos que falta muito a se fazer sobre educação integrada”. (Entrevista realizada no dia 05 de maio de 2014 com o gestor da escola A).

Corroborando o entendimento de que nas Escolas Técnicas Estaduais as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo são desenvolvidas de forma intuitiva e não sistematizada, com forte apelo à estratégia didática de desenvolvimento de projetos, um dos gestores ponderou que “numa tentativa de estabelecer diálogo entre as disciplinas, alguns projetos são vivenciados e já fazem parte da rotina da escola, tais como: Projeto de Empreendedorismo”. (Entrevista realizada no dia 07 de maio de 2014 com o gestor da escola B).

Além de projetos com foco na temática do empreendedorismo, foi citada a experiência da realização de projetos mais amplos que perpassam pelas várias disciplinas, como esclarece o gestor da escola C: “existem professores que orientam

os estudantes a realizarem projetos interdisciplinares para construção de um jovem autônomo, solidário e produtivo em todas as áreas do conhecimento” (Entrevista realizada no dia 09 de maio de 2014 com o gestor da escola C).

Já os coordenadores não conseguiram descrever nenhuma ação adotada no cotidiano escolar com foco para a comunicação entre as disciplinas. Perguntados sobre quais instrumentos/estratégias consideravam fundamentais para que ocorresse, na prática, a integração do currículo, os coordenadores propuseram algumas iniciativas, dentre elas: "a partir do entendimento do que o curso é, e como será oferecido, poderá ser construído um projeto de integração entre as disciplinas” (Entrevista realizada no dia 05 de maio de 2014 com o coordenador da escola A). Outro coordenador entrevistado elencou algumas ações que contribuiriam para a comunicação entre as disciplinas propedêuticas e as de formação técnica:

um trabalho efetivo e real de interdisciplinaridade, em reuniões periódicas, com os professores das disciplinas propedêuticas e os professores das disciplinas de formação profissional. Onde os aspectos da formação profissional fossem apresentados aos professores para em conjunto desenvolverem ações, práticas, projetos e atividades, entre outros, que propiciassem a integração (Entrevista realizada no dia 09 de maio de 2014 com o coordenador de curso da escola C).

Após quatro anos de funcionamento – as três escolas foram inauguradas em 2010 – figurando entre as escolas da rede com melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco, o IDEPE, podemos inferir que o ensino médio integrado tem sido conduzido, com especial atenção às disciplinas propedêuticas. Para se chegar a esse índice, é preciso combinar fluxo escolar e resultados nas avaliações externas de Língua Portuguesa e de Matemática. Importante destacar que, anualmente, os gestores das escolas públicas firmam um compromisso com a Secretaria Estadual de Educação através da assinatura de um termo que fixa metas, no IDEPE, por escola.

As ETEs que tiverem as primeiras turmas de 3º ano com conclusão prevista para 2014 terão como meta a nota 5,0. Talvez a justificativa para isso resida no entendimento de que os estudantes do médio integrado, por terem passado por um processo seletivo para ingresso nessas instituições, estejam mais bem preparados.

É válido ressaltar que, do ponto de vista da distribuição da carga horária das disciplinas propedêuticas nas ETEs, apesar do horário integral, ela é similar a de

uma escola estadual da rede regular de ensino. A complementação das aulas, como citado anteriormente, é feita por meio da carga horária das disciplinas de formação profissional. Com isso, está clara a necessidade de formatação de um sistema de avaliação específico para as escolas ofertantes de Educação Profissional, sem, com isso, inviabilizar a participação das ETEs em outras avaliações externas de origens diversas.

Entrando no último bloco de perguntas, gestores e coordenadores foram levados a refletir sobre as principais dificuldades identificadas para implementação do ensino médio integrado na unidade escolar. Dentre os pontos mais citados apareceram à falta de um profissional na escola da área pedagógica para o acompanhamento sistemático da execução proposta do médio integrado; o pouco tempo previsto para aprofundamento dos estudos com os educadores acerca do tema; a escassez de momentos para planejamento conjunto entre os profissionais que lecionam as disciplinas de formação profissional e os das propedêuticas, tendo em vista que os professores efetivos estão em horário integral, mas os contratados assumem cargas horárias mensais que variam entre 50h e 200h; a dificuldade em manter os laboratórios funcionando devido à falta de materiais de consumo e, em alguns casos, falta de equipamentos; e o número excessivo de disciplinas da matriz curricular.

A percepção dos profissionais de duas das três escolas analisadas sobre o alinhamento dos cursos técnicos ofertados com as demandas do mercado de trabalho de seu município e/ou da sua região é de que eles se encontram em consonância com as oportunidades de empregos que surgem, sendo os educandos direcionados para a ocupação dessas vagas. Apenas em uma escola a equipe considera que a chegada de novos empreendimentos ao município gerou a necessidade de que os cursos técnicos fossem repensados. Além disso, segundo eles, a oferta por quatro anos dos mesmos cursos técnicos acaba por saturar o mercado.

No que diz respeito a como a unidade escolar tem trabalhado com as turmas do ensino médio integrado o viés da formação para o mundo do trabalho, cada unidade apresentou suas experiências, em comum: as visitas técnicas às empresas; a participação em palestras e eventos externos ligados à temática do empreendedorismo, do desenvolvimento profissional e da carreira; a parceria com a associação educativa Júnior Achievement, que desenvolve o Programa

Miniprensa; e a realização de eventos internos, tais como Feiras de Empreendedorismo, Feiras de Ciência e Tecnologia etc.

Um dado interessante apresentado por um dos gestores, quando da abordagem sobre a formação para o eixo trabalho, é a sua percepção do perfil dos estudantes do médio integrado. Segundo ele, os jovens educandos com faixa etária entre 15 e 17 anos “procuram mais a unidade de ensino para conseguir entrar no mundo acadêmico, pois são poucos os estudantes que seguem essa vertente do mundo do trabalho” (Entrevista realizada no dia 09 de maio de 2014 com o gestor da escola C). Apenas a análise desse dado, isoladamente, renderia um novo estudo a fim de investigar o porquê de um jovem procurar uma escola ofertante de Educação Profissional, sendo seu foco prioritário o ingresso na academia. O bom desempenho das ETEs em concursos e vestibulares pode ser um indicador relevante a ser considerado.

Por fim, no fechamento da entrevista foi realizada uma coleta das sugestões, objetivando o fortalecimento da rede estadual de Educação Profissional. Os implementadores da política pública, representantes das equipes de gestão das três Escolas Técnicas Estaduais, elegeram algumas ações prioritárias: reestruturação curricular dos cursos técnicos com a participação de profissionais das áreas específicas; realização de mais momentos de formação para equipe gestores e docentes; revisão do formato de contratação e do vínculo empregatício dos profissionais temporários, que só podem ter seus contratos renovados durante, no máximo, seis anos, sendo obrigados pela lei a se desligarem passado esse período.

Além disso, um dos coordenadores propôs a criação de uma equipe na Secretaria Executiva de Educação Profissional específica para o trabalho de acompanhamento da implementação do ensino médio integrado, que atuasse no apoio à gestão para superação dos desafios que surgem nesse processo.

As informações reunidas e analisadas nesse capítulo serão fundamentais para que se possa estruturar no capítulo 3 um Plano de Ação Educacional a fim de contribuir para o enfrentamento dos inúmeros desafios do trabalho com a modalidade de Educação Profissional, particularmente a forma de oferta ensino médio integrado.

3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA O FORTALECIMENTO DA REDE DE ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO

Utilizando a metodologia de estudo do caso para desenvolvimento deste trabalho, no capítulo 1 foram descritos os elementos estruturantes necessários ao entendimento da questão de investigação: histórico da Educação Profissional no Brasil, política de Educação Profissional em Pernambuco, considerações acerca do currículo do ensino médio integrado e caracterização das escolas analisadas. O capítulo 2, com características nitidamente analíticas, foi essencial para avançar do campo das suposições para a percepção e o entendimento da realidade.

A possibilidade de observação do contexto escolar e o diálogo com uma pequena amostra dos implementadores da Política Pública de Educação Profissional de Pernambuco – gestores e coordenadores – nas Escolas Técnicas Estaduais foi de fundamental importância para que se pudesse avançar no debate teórico para a proposição, nesta seção, de um Plano de Ação Educacional a partir da realidade percebida nas unidades escolares analisadas.

Não se trata de uma prescrição, nem tão pouco a apresentação de uma fórmula a ser seguida sem restrições. O conjunto de ações aqui elencadas tem caráter propositivo e visa contribuir para a ampliação das possibilidades de enfrentamento dos desafios inerentes ao processo de maturação e consolidação tanto da política pública quanto, especificamente, do trabalho com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pontuados nesta pesquisa.

3.1 Proposta de intervenção: ações para o aprimoramento da Política Pública de Educação Profissional em Pernambuco

Quando se aborda a Política Pública Estadual de Educação Profissional em Pernambuco, são analisados o desenho, a implementação, o monitoramento e a avaliação de uma política relativamente nova, se for tomada como base a abertura de novas Escolas Técnicas Estaduais e a oferta de vagas para o Ensino Médio Integrado ocorridos em 2010. No entanto, é oportuno ressaltar que este estudo também poderia ser realizado na perspectiva da análise do movimento de retomada no estado do trabalho com a modalidade da Educação Profissional, tendo em vista

que é em Pernambuco que fica localizada a primeira escola estadual do Brasil, vocacionada para a formação de técnicos: a Escola Técnica Estadual Professor Agamenon Magalhães, situada na região metropolitana do Recife, completando, em 2014, 86 anos de funcionamento.

Nesse sentido, a intenção deste Plano de Ação Educacional é apresentar um conjunto de ações que consigam congregiar antigas e novas Escolas Técnicas Estaduais em busca do aprimoramento contínuo da política pública.

Diante da complexidade do trabalho com o Ensino Médio Integrado e dos inúmeros desafios que perpassam as questões administrativas, financeiras e pedagógicas para consolidar uma rede estadual de Educação Profissional, é em caráter emergencial que a Secretaria Estadual de Educação deve adotar mecanismos de monitoramento permanente que revelem os possíveis entraves e constrangimentos no processo de implementação da política pública de educação Profissional a fim de adotar estratégias de intervenção rápidas e eficazes para os eventuais problemas.

Com o intuito de contribuir com esse processo, serão expostas algumas ações levando em consideração o panorama delineado a partir da análise dos dados consolidados no capítulo 2. Como primeira ação, tendo em vista a problemática central levantada nesta dissertação, a implementação do currículo do ensino médio integrado à Educação Profissional, é sugerida a elaboração de uma proposta curricular por curso técnico.

A necessidade de formatação de uma proposta curricular para o Ensino Médio Integrado, ancorada nos princípios do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, envolve processos educacionais complexos que estão além da prescrição de um conjunto de conteúdos a serem vivenciados e tem impacto direto na forma como, efetivamente, em sala de aula, poderá ocorrer a interligação, indissociável, entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, sugere-se a formatação de propostas curriculares por curso técnico - oferta ensino médio integrado à Educação Profissional - que avancem, a partir do modelo atual dos planos de curso disponíveis nas escolas, para um documento que, mais do que elencar as ementas das disciplinas, apresente os pontos de intercessão entre elas e as possíveis vinculações práticas dos conteúdos com os princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Vale destacar

que essas atividades deverão ser realizadas sem ferir o que está previsto no artigo 76 do Regimento Escolar das escolas, que esclarece que

o currículo poderá ser modificado ou substituído toda vez que as conveniências do ensino e/ou necessidades acompanhar o desenvolvimento econômico, cultural e social, preferencialmente de acordo com os arranjos produtivos local ou regional, devendo:

I - serem ouvidos os docentes, a equipe pedagógica, bem como e, quando necessário, outros agentes indicados pela coordenação de curso ou gestor.

II - ser encaminhado ao órgão competente da Secretaria de Educação para análise e aprovação; [...] (REGIMENTO ESCOLAR, 2012, p.24).¹³

Os atuais planos de curso das três Escolas Técnicas Estaduais avaliadas apresenta uma divergência entre o formato de organização das disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas de Formação Profissional. A parte do plano relacionada às disciplinas propedêuticas é originária das discussões do currículo pelos professores efetivos das Escolas de Referência em Ensino Médio e as de formação profissional têm programas anuais meramente conteudistas.

Assim sendo, propõe-se como método para execução da ação a realização de seminários temáticos com especialistas nas áreas dos cursos técnicos, gestão escolar, professores e pedagogos para discussão do currículo e posterior construção de uma proposta curricular exclusiva para as Escolas Técnicas Estaduais.

Os custos para execução da ação ficam por conta do pagamento de diárias internas, sendo elas de R\$ 54,00. A concessão de diárias, em Pernambuco, tem por base a Legislação Estadual vigente, como o Decreto nº 25.845, de 11 de setembro de 2003¹⁴, e Portaria nº 125, de 26 de julho de 2010¹⁵.

Na perspectiva de contribuir para a interação entre equipe gestora, professores das disciplinas propedêuticas e de formação profissional para discussão e definição das estratégias que serão adotadas para implementação do currículo do ensino médio integrado, recomenda-se, como segunda ação, a realização de um

¹³Para realização deste estudo foram analisados os Regimentos Escolares – documentos internos - disponíveis em versão impressa e virtual nas Escolas Técnicas Estaduais pesquisadas.

¹⁴Disponível em: <http://www.pm.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=3762488&folderId=5145251&name=DLFE-32486.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

¹⁵Disponível em:<<http://www.cepe.com.br/diario/includes/doel/box.php?ano=2010&data=20100727&caderno=1-PoderExecutivo&key=c7a0d9a841a4d5c85695e899f787d40c9f41ea33>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

encontro bimestral entre a equipe gestora e os professores efetivos e contratados sobre a temática desta análise.

É importante esclarecer que não se trata da reunião do conselho de classe ou mesmo dos momentos de formação já previstos no calendário escolar do estado de Pernambuco. A intenção é que durante quatro vezes, ao longo do ano letivo, a escola estude, discuta, defina, avalie e pense conjuntamente sobre esse assunto do ponto de vista da implementação do currículo. Por ser realizada internamente, a ação não envolve custos além dos já previstos para um dia normal de trabalho.

Como terceira ação, sugere-se a estruturação de Curso de Formação para a Equipe Gestora das Escolas Técnicas Estaduais. Gerir a unidade escolar com foco na qualidade dos processos administrativos, financeiros e pedagógicos, liderando as pessoas e estimulando a sinergia do grupo para que as metas educacionais da escola sejam alcançadas, exigem daqueles que atuam na gestão escolar uma postura diferenciada. Além disso, as particularidades do trabalho com a Educação Profissional, especialmente com o Ensino Médio Integrado, exige uma formação mais específica que permanentemente conduza à prática da ação – reflexão – ação.

Desse modo, justificam-se os investimentos na formação dos profissionais que integram a equipe gestora, com o objetivo de capacitá-los para a prática com eficiência e eficácia de suas funções e consequente superação dos desafios inerentes à dinâmica da atividade de gestão.

A observação do trabalho do gestor no cotidiano das Escolas Técnicas Estaduais revela que, diferentemente de uma unidade escolar que oferece o ensino médio regular, que executa o mesmo currículo em todas as turmas de uma determinada série, a oferta do ensino médio integrado à Educação Profissional exige uma atenção diferenciada para as particularidades do currículo de cada curso técnico oferecido pela instituição.

Nas Escolas Técnicas Estaduais A, B e C, os gestores são professores licenciados que assumiram a gestão após passarem por um processo seletivo que envolveu várias etapas, dentre elas um curso de formação ofertado pela Secretaria de Educação Estadual, em 2012, denominado de PROGEPE e uma prova com base nos conteúdos ministrados durante a formação, cuja nota mínima para aprovação foi 7,0, que habilitava os candidatos a prosseguirem na seleção. Especificamente para as Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais as fases subsequentes foram análise do currículo, construção de um plano de ação e

entrevista. Já os coordenadores de curso e os de integração empresa-escola são profissionais com formações variadas e, como demonstrado pelos resultados da pesquisa, sem experiência com o trabalho da escola.

Tendo em vista a natureza da atividade com a Educação Profissional, propõe-se um curso de formação exclusivo para a equipe gestora, como gestores, coordenadores de curso, coordenadores de integração empresa-escola e outros membros da gestão, das Escolas Técnicas Estaduais. Ele deve ser realizado no início do ano letivo, em quatro dias, com carga horária de 8h/dia e as seguintes temáticas: Legislação Básica Nacional sobre Educação Profissional; Política Pública de Educação Profissional em Pernambuco: marcos legais, formulação, desenho e implementação; Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar; Ensino Médio Integrado: possibilidades e desafios na execução do currículo; Dimensões da Gestão Escolar e Liderança Educacional.

A Secretaria Executiva de Educação Profissional, através da Superintendência Pedagógica, tem liberdade para escolher a metodologia para aplicação do curso. Apenas como sugestão, aponta-se as metodologias de estudo de caso e *web quest*. Os custos, assim como na primeira ação, são apenas os referentes ao pagamento de diárias.

Como desdobramento dessa ação, para um acompanhamento em tempo real das unidades, a fim de dar continuidade à formação em serviço, dirimindo possíveis dúvidas e questões surgidas durante o ano letivo, indica-se a estratégia de teleconferência como relevante recurso para comunicação com as Escolas Técnicas Estaduais.

Como quarta ação, é sugerida a celebração de convênios entre Secretaria Estadual de Educação e instituições de ensino superior para o oferecimento de cursos de pós-graduação *latu sensu* a distância aos profissionais liberais que atuam como coordenadores e professores nas escolas.

Um dos entraves do processo de implementação do currículo do ensino médio integrado, segundo os gestores das ETEs analisadas, diz respeito à falta de formação pedagógica dos profissionais que coordenam os cursos técnicos e lecionam as disciplinas de formação profissional.

Os cursos superiores de formação de professor trazem em suas matrizes curriculares disciplinas basilares – chamadas disciplinas pedagógicas -

fundamentais para realização do trabalho educativo como desenvolvimento e aprendizagem, didática e prática de ensino.

Considerando que os profissionais liberais contratados no caso de Pernambuco são fundamentais para a execução do currículo dos cursos técnicos e que eles já têm formação superior relacionada à sua área de atuação no mercado de trabalho, sugere-se tais convênios.

Vale destacar que é importante que esteja previsto no edital de seleção dos coordenadores e professores a obrigatoriedade de participação, após contratação, nos cursos oferecidos pela Secretaria.

Ficará ao encargo da Coordenação de Projetos Especiais da Secretaria Executiva de Educação Profissional o mapeamento das instituições superiores interessadas em firmar convênio para a realização da especialização. Os custos dessa ação precisaram ser levantados juntos as proponentes do curso e encaminhados à Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão da Secretaria Estadual de Educação que cuidará dos trâmites legais.

Com base no diagnóstico realizado nas Escolas Técnicas Estaduais e nas questões apontadas por gestores e coordenadores quanto aos efeitos perversos da falta de recursos financeiros para implementação da Política Pública de Educação Profissional, sugere-se, então, como quinta ação a criação de um Grupo de Trabalho - GT para realização de estudos acerca dos custos para garantir o pleno funcionamento dessas instituições. O objetivo será, com base nos resultados da pesquisa, possibilitar à Secretaria Estadual de Educação a inserção, na previsão orçamentária anual, dos custos reais, com vistas a assegurar a implementação da política e conseqüentemente o pleno funcionamento das ETEs.

Não há como manter uma rede de escolas estaduais ofertantes de cursos técnicos reconhecidamente de qualidade sem que os responsáveis pelo desenho inicial da política pública revisitem questões como manutenção da infraestrutura das unidades escolares, modernização dos laboratórios, formação de professores, aquisição de materiais, quadro de pessoal e formas de financiamento.

Esse GT contará com representantes da Secretaria Executiva de Educação Profissional, Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão e Secretaria Executiva de Gestão de Rede. Como seus integrantes atuam no Órgão Central de Educação não haverá custos para a realização de reuniões. O deslocamento para a pesquisa

in loco, nas escolas, será feita em transporte disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação.

Entende-se, ainda, que esse estudo deve ser revisado, a cada dois anos, pelo Grupo de Trabalho para que as informações se mantenham atualizadas e a Secretaria Estadual de Educação não perca de vista a questão do financiamento da Política Pública de Educação Profissional.

Finalmente, diante da comprovada inexistência de estratégias específicas de avaliação da Política Pública de Educação Profissional do estado de Pernambuco, como sexta ação sugere-se a formação de uma comissão estadual para a formulação de estratégias de avaliação da política pública.

Conforme mencionado nos capítulos anteriores, as escolas da rede estadual do estado de Pernambuco e as turmas do ensino médio integrado à Educação Profissional participam do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE – que, associado ao fluxo escolar, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEPE. Apesar do enfoque dado ao ensino médio integrado, é oportuna a lembrança de que as ETEs também oferecem Educação Profissional nas formas subsequente e concomitante, sendo necessário monitorar as escolas por algum indicador ligado à inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Como averiguar efetivamente se a política pública de Educação Profissional em Pernambuco vem cumprindo seus objetivos? Eis a pergunta norteadora dos trabalhos dessa comissão. Para compô-la, além de representantes da Secretaria Executiva de Educação Profissional, sugere-se a participação de representantes do Conselho Estadual de Educação e de especialistas da Universidade Federal de Pernambuco do Departamento de Educação que desenvolvam estudos na área de Educação Profissional e políticas públicas. A estruturação da comissão não envolverá custos.

Após o processo de escolha dos seus integrantes, será estabelecido um cronograma de encontros para estudos, para pesquisas de experiências de processos de avaliação da Educação Profissional que estejam sendo executados em outros estados e para programação das demais atividades que subsidiarão a produção de um documento final com estratégias de avaliação da política, a ser apresentado ao Secretário Estadual de Educação.

Sabe-se, entretanto, que as ações elencadas neste PAE não atendem à multiplicidade de questões que permeiam a implementação da política pública de Educação Profissional e o trabalho com o ensino médio integrado. A intenção é agir, pontualmente, contribuindo para a superação de alguns dos desafios identificados durante a realização desta pesquisa e fomentar futuros estudos, mais aprofundados, sobre os temas aqui abordados.

Quadro 1: Resumo do PAE

AÇÃO	JUSTIFICATIVA	LOCAL	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEIS	MÉTODO	CUSTOS R\$
Elaboração de proposta curricular por curso técnico – forma de oferta ensino médio integrado à Educação Profissional.	Consolidação de uma proposta curricular para a rede de Escolas Técnicas Estaduais.	Secretaria Executiva de Educação Profissional.	Até o final de 2015.	Gerente Geral de Educação Profissional e Superintendente Pedagógica da Secretaria Executiva de Educação Profissional.	Realização de seminários temáticos com especialistas nas áreas dos cursos técnicos, gestão escolar, professores e pedagogos.	54,00 X nº de participantes.
Encontro bimestral entre equipe gestora e professores efetivos e contratados sobre a temática ensino médio integrado à Educação Profissional.	Definições das estratégias para implementação do currículo do ensino médio integrado.	Escolas Técnicas Estaduais.	Durante todo o ano letivo.	Equipe gestora, professores efetivos e contratados.	Promoção de encontro, em período integral, para debate e definição participativa das estratégias que serão adotadas na escola com vistas à integração do currículo.	Sem custos.
Formação da a equipe gestora das Escolas Técnicas Estaduais.	Necessidade de alinhamento acerca dos temas que permeiam o trabalho com a Educação Profissional.	A ser definido pela Secretaria Executiva de Educação Profissional.	Início do ano de 2015 e sempre que se fizer necessário, tendo em vista a abertura de novas ETes.	Gerente Geral de Educação Profissional e Superintendente Pedagógica da Secretaria Executiva de Educação Profissional.	Realização de curso de formação em quatro dias, com carga horária de 8h/dia. A abordagem dos temas se dará primordialmente pela utilização da metodologia de estudo de caso e web quest.	54,00 X nº de participantes.
Celebração de	Necessidade de	Secretaria	Segundo trimestre	Secretário	Mapeamento das	A ser

convênios entre Secretaria Estadual de Educação e instituições de ensino superior para oferta de cursos de pós-graduação <i>latu sensu</i> a distância para os profissionais liberais que atuam como coordenadores e professores.	formação pedagógica para os profissionais liberais que atuam como professores e coordenadores nas Escolas Técnicas Estaduais.	Estadual de Educação.	do ano de 2015 e quando forem realizadas novas contratações.	Estadual de Educação.	instituições superiores que têm interesse na celebração de convênio para oferta de vagas em cursos de especialização.	pesquisado pela equipe da Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão.
Criação de um grupo de trabalho para realização de estudo acerca dos custos para garantir o pleno funcionamento das Escolas Técnicas Estaduais.	Levantamento dos custos para manutenção da rede estadual de Educação Profissional em Pernambuco, com o propósito de assegurar a continuidade da política pública.	Secretaria Estadual de Educação.	Primeiro trimestre de 2015, inicialmente. Após a consolidação dos dados, sugere-se revisão bianual das informações.	Representantes da Secretaria Executiva de Educação Profissional, Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão e Secretaria Executiva de Gestão de Rede.	Reunião do GT para sistematização dos instrumentos de pesquisa e visitas às unidades escolares.	Sem custos adicionais, além das habituais despesas provenientes da utilização de transporte da Secretaria de Educação.
Formação de comissão estadual para formulação de estratégias de avaliação da política pública	Medida que visa averiguar se a política pública está atendendo aos objetivos propostos no desenho inicial.	Secretaria Estadual de Educação.	Durante o ano de 2015.	Representantes da Secretaria Executiva de Educação Profissional, do Conselho Estadual de Educação e da	Encontros de planejamento e execução das ações previstas em um calendário anual, que levarão a Comissão Estadual a formatar uma proposta com estratégias	Sem custos.

de Educação Profissional.	Além disso, com base nos resultados encontrados, é possível apontar a necessidade de continuidade e/ou redirecionamento das ações de implementação.			Universidade Federal de Pernambuco.	de avaliação da política pública de Educação Profissional.	
---------------------------	---	--	--	-------------------------------------	--	--

3.2 Considerações finais

Os capítulos aqui reunidos buscaram conjuntamente lançar luz sobre a temática: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Pernambuco. Para além do debate com base em aportes teóricos, utilizando a metodologia de estudo de caso, por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas, foram levantados dados, a partir da percepção de representantes da equipe gestora – gestores e coordenadores – das unidades escolares analisadas, que oportunizaram um delineamento da realidade vivenciada na rede de Escolas Técnicas do estado.

Frente à multiplicidade de possibilidades de abordagem da temática escolhida, as pesquisas foram direcionadas a fim de investigar como as práticas de gestão influenciam a implementação do currículo proposto para o ensino médio integrado em três Escolas Técnicas Estaduais localizadas na Zona da Mata Norte de Pernambuco. Nesse percurso, a análise mais abrangente da política pública, a partir da ótica dos implementadores nessas instituições, foi condição primordial para se chegar ao debate sobre as especificidades do trabalho com as turmas do ensino médio integrado à Educação Profissional.

A partir do decreto nº 5.054/2004, a possibilidade, novamente, de articulação entre a última etapa da educação básica à formação para o mundo do trabalho vem impondo às redes de ensino ofertantes de Educação Profissional a superação do desafio de avançar para a efetiva prática da integração curricular. Formatar uma matriz curricular que, atrelada a mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes, consiga caminhar no sentido da superação da dualidade entre ensino médio e Educação Profissional, é um desafio para os sistemas de ensino que aderiram à proposta do ensino médio integrado.

Em Pernambuco, o estudo revelou que a implementação da política pública vem ocorrendo de maneira gradual, com o aumento progressivo das unidades escolares ofertantes do ensino médio integrado em horário integral. Nesse cenário, diante das especificidades deste trabalho, retrocessos e avanços revelados durante as entrevistas serão utilizados como bússola na condução dos próximos passos que

serão dados pela Secretaria Estadual de Educação com vistas ao fortalecimento da Rede Estadual de Educação Profissional.

Não se pretende, no entanto, esgotar o debate ou apresentar respostas definitivas para as inúmeras questões pontuadas neste estudo. A construção do Plano de Ação Educacional visa conferir tão somente uma funcionalidade à pesquisa, uma vez que as ações propostas buscam dar encaminhamentos às demandas levantadas por alguns dos gestores e coordenadores, principais atores implementadores da política pública nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta T.S.; BRANT, Maria do C. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO. Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, IEE, 2006.

AZEVEDO, de Janete M. Lins. **A educação como política pública. Polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. **Currículo e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

BRASIL.LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____.Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid=>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

CANALI, Heloísa Barbosa. **A trajetória da Educação Profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à Educação Profissional**. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2013.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Mudar o conteúdo, o método e a gestão**. Folha de São Paulo On-line. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u508.shtml>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Manual de acompanhamento, registro e avaliação das experiências - desenvolvimento pessoal, relacional, produtivo e cognitivo do educando**. Pernambuco, 2010.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise das Políticas Públicas**. Revista Pesquisa e Debate em Educação. Juiz de Fora, v. 2, n. 2. 2012. Disponível em:

<<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>>. Acesso em: 18 set. 2013.

CONDEPE. **Regionalização do Estado de Pernambuco**. Recife, 2003. Disponível em:

<http://www2.condepefidem.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=19984&folderId=143436&name=DLFE-12639.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Disponível em: <[Http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2013.

FAGUNDES, Helena; MOURA, Alessandra Ballinhas. Avaliação de Programas e Políticas Públicas. **Revista Texto & Contexto**, Porto Alegre, v.8, n.1, jan-jun 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possibilidades para entender o currículo escolar. **Pátio Revista Pedagógica**, ano X, n. 37, Editora Artmed, 2006.

FERRETTI, Celso João. **Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a10v32n116.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

LIMA, Ivaneide Áurea. **TEAR – Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados**. Recife: Livro Rápido, 2009.

LUCHESE, Patrícia Dayse. **Introdução: Políticas em Saúde**. Disponível em: <<http://www.ppge.ufrgs.br>> Acesso em: 22 fev. 2014.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Arned, 2010.

OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda. Diretor escolar: O empreendedorismo com alternativa de Administração Educacional. **ECCOM – Revista de Educação, Cultura e Comunicação**, v. 2, n. 3, 2011

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. SETEC/MEC.

Brasília: Moderna, 2012. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337E CDC2B0137ED025BFE393C>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

PEREZ, José Roberto Rus. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Plano de Ação da Educação Profissional 2007/2008**. Recife, 2007.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo X – Competências e gestão de pessoas**. Recife, 2012.

PERNAMBUCO. Decreto nº 25.389, de 14 de abril de 2003. Regulamenta o Programa de Centros Tecnológicos de Educação Profissional, e dá outras providências. Disponível em: <http://200.238.107.83/c/document_library/get_file?uuid=9547f33f-d34f-4f09-a5d4-5b2083ef478c&groupId=51744>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. Decreto nº 33.989, de 02 de outubro de 2009. Transfere, redenomina e aloca cargos comissionados e funções gratificadas que indica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cepe.com.br/diario/includes/doel/box.php?ano=2009&data=20091003&caderno=1-PoderExecutivo&key=90d61a7c4e82325db4595e2b349bafc84ab674a9>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. Lei complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003. Dispõe sobre as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camil.pe.gov.br/web/casa-militar/legislacao>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras Providências. Disponível em: <<http://www.legis.alepe.pe.gov.br/?lc1252008>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. Lei nº 13.968, de 15 de dezembro de 2009. Modifica a denominação e a competência dos órgãos e entidades do Poder Executivo que indica; altera a Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003, e as Leis nº 13.205, de 19 de janeiro de 2007, e nº 13.694, de 18 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.cprh.pe.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/lei%2013968-2009;2101;20100811.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2013.

PESTANA, Maria Inês. SAEB x Prova Brasil. **Revista Nova Escola**. Edição 222. Abril 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/saeb-x-prova-brasil-467321.shtml>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional: história e legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas e Diretrizes para a educação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

_____. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepção, propostas e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Política Públicas: Conceitos Básicos. O Estudo da Política: Tópicos Selecionados**. ed.Brasília, Paralelo 15, 1998.

SANTOS, Kátia. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Tecendo Fios**. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 25º. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0271.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Roteiro de Monitoramento Psicopedagógico de resultados da aprendizagem – DOC 1 – Concepções**. Secretaria Estadual de Educação. Recife, 2013.

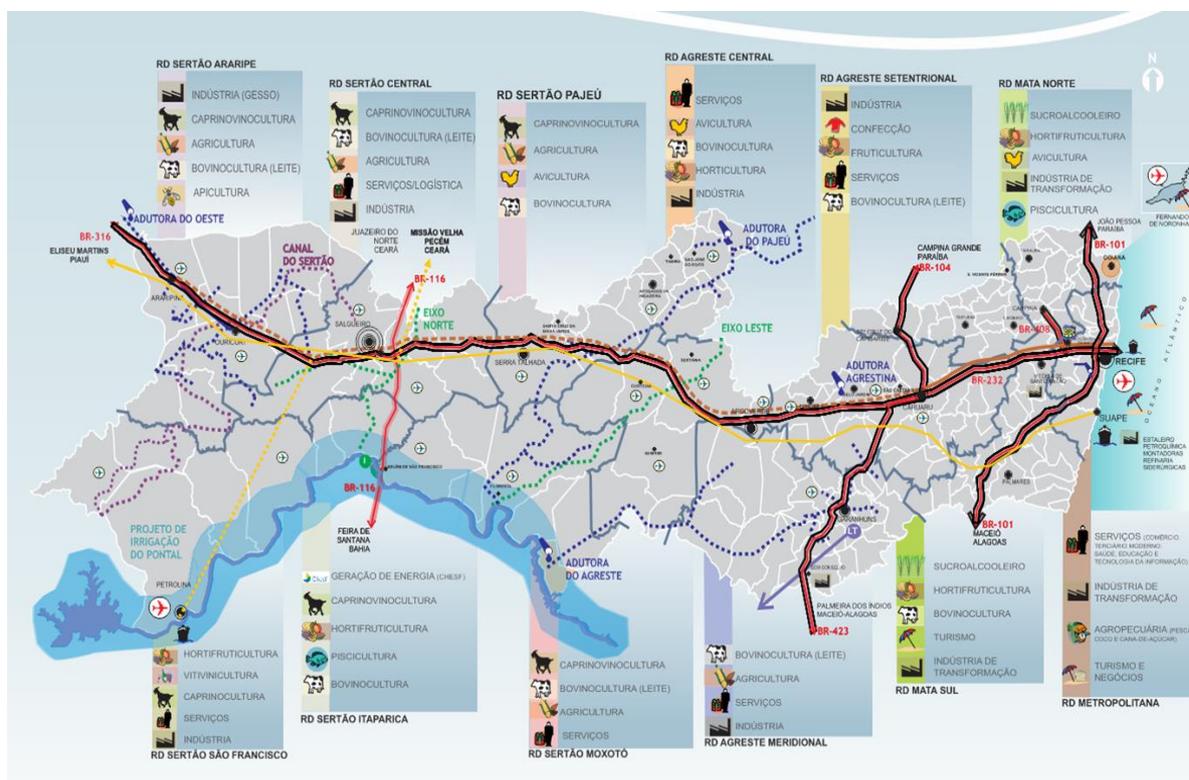
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Material informativo**. Secretaria Estadual de Educação. Recife, 2012.(não publicado).

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. **Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos**. São Paulo: Veras Editora, 2005.

WITTACZIK, Lidiane Soares. **Educação Profissional no Brasil: Histórico.E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1. sem., 2008. Disponível em: <revista.ctai.senai.br/index.php/educacao01/article/download/26/21>. Acesso em: 06 nov. 2013.

ANEXOS

Anexo 1 Mapa dos Arranjos Produtivos Locais – APLs – de Pernambuco



Fonte: Secretaria Executiva de Educação Profissional (2013).

Anexo 2: Trecho do Programa Anual da disciplina Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA UNIDADE I (FEVEREIRO, MARÇO e ABRIL)		
1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	I – BIMESTRE	ANO 2010
6 AULAS SEMANAIS		
COMPETÊNCIA/HABILIDADE	CONTEÚDO/ DETALHAMENTO	
C.1 Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (Correlacionada com a Competência 8 da Área – CA8)	1 ANÁLISE LINGÜÍSTICA E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA	
H1. Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.	<ul style="list-style-type: none"> LÍNGUA E LINGUAGENS - A língua e a constituição do sujeito. - Concepção de língua e linguagem. 	
H2. Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem, língua, signo e fala. - Linguagem e ideologia. 	
C.2 Reconhecer e valorizar a linguagem de seu		

<p>grupo social e as diferentes variedades da língua portuguesa, procurando combater o preconceito linguístico. (Correlacionada com a Competência 8 da Área – CA8)</p> <p>H3. Relacionar a presença de uma variedade linguística em um texto ao contexto de interlocução.</p> <p>H4. Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos linguísticos.</p>	<p>- História da língua portuguesa e lusofonia.</p> <p>- Língua: unidade e variedade.</p> <p>- Língua falada e língua escrita.</p> <p>- Variação linguística: preconceito linguístico.</p>
<p>C.4 Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação, na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. (Correlacionada com a Competência 9 da Área – CA9)</p> <p>H7. Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias de comunicação e informação.</p> <p>H8. Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.</p>	<p>• LINGUAGEM DIGITAL</p> <p>- Linguagem digital (conceito e funcionalidade) como ferramenta material de ação numa situação de aprendizagem em si.</p>
<p>C.3 Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. (Correlacionada com a Competência 7 da Área – CA7)</p> <p>H5. Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.</p> <p>H6. Identificar os elementos organizacionais e estruturais de textos de diferentes gêneros.</p> <p>C.7 Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.</p> <p>H27. Identificar a relação semântica entre palavras de diferentes classes e o tema de um texto.</p>	<p>2. GRAMÁTICA NUMA PERSPECTIVA FUNCIONAL</p> <p>O TEXTO COMO ELEMENTO DA ATIVIDADE DISCURSIVA</p> <p>- Compreensão da função do substantivo no processo da referenciação.</p> <p>- Compreensão da função do verbo como elemento nuclear da predicação.</p> <p>- Compreensão da função do adjetivo, do advérbio e de outras categorias como elementos adjacentes aos núcleos nominais e predicativos.</p> <p>- Compreensão da função do advérbio como modificador e circunstanciador.</p> <p>- Uso dos artigos, dos pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos na continuidade referencial do texto.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de formas pronominais e adverbiais que funcionam como dêiticos textuais e situacionais. - Identificação dos efeitos de sentido do uso dos sinais de pontuação e de outros recursos gráficos, como: aspas, travessões, parênteses, itálico, negrito etc. - Divisão do texto em parágrafos conforme a distribuição dos tópicos desenvolvidos - Identificação de aspectos linguísticos específicos da construção do gênero textual.
<p>C.5 Refletir sobre a conveniência de se conhecer as regras da norma padrão como forma de se ampliar o domínio de diferentes formas de expressão da língua. (Correlacionada com a Competência 8 da Área – CA8)</p> <p>H9. Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.</p>	<p>3. NORMAS DA ORTOGRAFIA OFICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normas gerais de acentuação e grafia das palavras. - Novo Acordo Ortográfico.
<p>C.6 Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos. (Correlacionada com a Competência 7 da Área – CA7)</p> <p>H10. Reconhecer em textos os procedimentos de persuasão utilizados pelo autor.</p> <p>C.7 Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.</p> <p>H11. Identificar em um texto os mecanismos linguísticos na construção da argumentação.</p> <p>H41 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as situações de formalidade e coloquialidade.</p>	<p>4 LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS</p> <p>• TEXTOS ORAIS: CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS ESTRUTURADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento dos efeitos do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz (ou o uso das expressões modalizadoras) - Identificação de especificidades (prosódicas, lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto oral formal. - Reconhecimento de procedimentos e de marcas linguísticas típicas da conversação. - Reconhecimento de diferentes padrões de entonação, conforme a natureza das intenções pretendidas

	<p>pelo enunciador.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de particularidades de pronúncia de certas palavras. - Reflexão sobre a oralidade nos textos escritos.
<p>C.3 Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. (Correlacionada com a Competência 7 da Área – CA7)</p> <p>H12. Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.</p> <p>H42. Adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes gêneros textuais orais.</p>	<p>• LEITURA E COMPREENSÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e compreensão de texto expositivo: resumo de novela ou filme. - Leitura e compreensão de texto informativo: comunicado escolar, notícia, etc. <p>Leitura e compreensão de texto argumentativo: opiniões pessoais (dissertativo/opinativo)</p>
<p>C3. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. (Correlacionada com a Competência 7 da Área – CA7)</p> <p>H13. Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.</p> <p>H6. Identificar os elementos organizacionais e estruturais de textos de diferentes gêneros.</p> <p>H14. Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.</p> <p>H15. Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.</p> <p>C.9 Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</p> <p>H16. Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.</p> <p>H43 - Identificar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos, em situações específicas</p>	<p>• ASPECTOS DA TEXTUALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de elementos pragmáticos (papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-cultural em que é produzido). - Compreender a função (referencial, expressiva, apelativa, poética, fática e metalinguística) predominante em diferentes gêneros. - Reconhecimento de estratégias textualizadoras. - Identificação das palavras e ideias-chave do texto. - Identificação dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais). - Identificação de recursos linguísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação

<p>de interlocução.</p>	<p>entre segmentos do texto referentes à organização - temporal e/ou espacial das sequências do texto ou à construção da argumentação).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento dos modos de organização da composição textual sequências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal). - Reconhecimento da organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as ideias/proposições (relações lógico-semânticas). - Reconhecimento da organização e progressão temática. - Identificação dos mecanismos enunciativos (formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização, uso dos elementos de modalização). - Reconhecimento dos efeitos dos sinais de pontuação. - Estudo de relações intertextuais: citação.
<p>C.9 Empregar os diferentes recursos da coesão textual, de forma a assegurar a continuidade do texto. (Correlacionada com a Competência 6 da Área – CA6)</p> <p>H.17. Sinalizar no texto o necessário encadeamento entre seus diferentes segmentos sejam estes segmentos palavras, períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Com substituições equivalentes e o uso de palavras semanticamente associadas.</p> <p>C.10 Analisar as especificidades das diferentes classes gramaticais na construção do texto. (Correlacionada com a Competência 8 da Área – CA8)</p> <p>H.18 Utilizar palavras de diferentes classes gramaticais cada uma preenchendo sua função particular para que a expressão do sentido e das intenções seja possibilitada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS E REESCRITA - Produção de texto argumentativo e informativo: opiniões pessoais, comunicado escolar e notícia. - Retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos tomados como base ou fonte. - Reflexão sobre os textos produzidos. - Reelaboração (revisão/reescrita) do texto.
<p>C.11 Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural,</p>	<p>5 LITERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • LITERATURA E LINGUAGEM

<p>valorizando a literatura como patrimônio nacional. (Correlacionada com a Competência 5 da Área – CA5)</p> <p>H19. Identificar em um texto literário as relações entre tema, estilo e contexto histórico de produção.</p> <p>H20. Reconhecer a importância do patrimônio literário para a preservação da memória e da identidade nacionais.</p> <p>H21. Utilizar os conhecimentos sobre a construção do texto literário para atribuir-lhe um sentido.</p> <p>C. 23 Compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade. (Correlacionada com a Competência 5 da Área – CA5)</p> <p>H44. Reconhecer diferentes funções da Arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.</p>	<p>ARTÍSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relações entre os estudos de literatura e linguagem, outras artes e outros saberes. - A literatura na sociedade atual – função social, artística, cultural, ética e científica. - Poema: diferenças entre verso e prosa – estrutura, características e função desses gêneros. - Conto tradicional – estrutura, características e linguagem utilizada. - Conotação e denotação – significação e o emprego literal e subjetivo nos variados contextos. - Particularidades do texto literário: funções específicas e funções adicionais. <p>• ESTILOS LITERÁRIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estilo individual e estilo de época. - Contexto histórico, artístico, cultural e literário. - Características sociais.
--	--

Anexo 3: Íntegra do programa anual da disciplina Elementos de Informática

DISCIPLINA	Elementos de Informática		
ANO	1º	CARGA HORÁRIA	80H/A
EMENTA			
<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento básico de um computador e sistema operacional. 			
COMPETÊNCIAS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar os pontos fundamentais da informática; • Desenvolver habilidade com sistemas operacionais; • Administrar a instalação e remoção de softwares; 			
CONTEÚDOS			
<ul style="list-style-type: none"> • História da computação. O computador como ferramenta de trabalho. Arquitetura de computadores e seu funcionamento. Conceitos de hardware e software; Navegador de arquivos; Sistema operacional; Área de trabalho; Navegador de diretórios e arquivos; Painel de controle; Gerenciamento de dispositivos; Adicionando e Removendo Programas; Instalação de sistemas operacionais cliente (proprietário e livre); Utilização da Internet. 			
BASES TECNOLÓGICAS			
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema operacional Cliente (MS-Windows) • Sistema operacional Cliente (Linux) • Softwares diversos (para instalação e remoção) 			
BIBLIOGRAFIA			
<ul style="list-style-type: none"> • H. L. CAPRON & J. A. JOHNSON. Introdução à Informática. Prentice-Hall, 2004. • BRAGA, William. Microsoft Windows Xp - IT Educacional, Alta Books, 2002. 			

Anexo 4:**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____, autorizo o uso dos dados da entrevista por mim concedida para a acadêmica MARIA DE ARAUJO MEDEIROS SOUZA no dia __/__/2013, com fins exclusivamente acadêmicos, na pesquisa de sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Pública do CAEd/UFJF.

Fica estabelecido que será preservada a minha identidade ao longo da exposição dos resultados desta pesquisa.

Autorizo a gravação em áudio da entrevista:

() Sim.

() Não.

Local e data:

Assinatura do entrevistado:

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público alvo: Gestor Escolar

Data da entrevista:

Título da Pesquisa: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo

Formação acadêmica:_____.

Idade: ___ anos.

Sexo: () Feminino () Masculino

Vínculo:() Efetivo () Contratado

Tempo de atuação na rede estadual de educação: _____ anos.

Tempo de atuação como gestor da unidade escolar: _____ anos.

1 - Como se deu seu acesso ao cargo de gestor escolar? Em sua trajetória profissional, já havia tido alguma experiência de trabalho com Educação Profissional?

2 - Ao assumir a gestão, você teve acesso aos documentos norteadores da Política de Educação Profissional no estado, tais como decretos, leis, dentre outros? Você tem clareza sobre quais são os seus objetivos? Cite alguns.

3 - Ocorreram momentos específicos de formação da equipe, gestores e docentes, para compreensão do modelo de gestão das Escolas Técnicas Estaduais, das especificidades desse trabalho e das formas de oferta da Educação Profissional, em especial do Ensino Médio Integrado?

4 - O modelo de gestão adotado nas ETEs em Pernambuco é o Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados. Como você avalia o seu

conhecimento sobre ele? Quais as contribuições desse instrumento de planejamento estratégico para a prática da gestão escolar?

5 - O regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Cursos estão alinhados à realidade de uma unidade escolar ofertante de Educação Profissional? Como se dá à atualização desses documentos?

6 - Qual é a sua compreensão acerca do currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? Na sua percepção, o corpo docente tem domínio/entende integração curricular?

7 - Existe algum documento oficial orientador ao qual você teve acesso e que trate de propostas/ações para integração do currículo no Ensino Médio Integrado?

8 - No cotidiano escolar existem ações pedagógicas e/ou procedimentos adotados como rotina, com vistas à comunicação entre as disciplinas propedêuticas e as de formação profissional? Quais?

9 - Quais são as principais dificuldades, em sua opinião, para implementação do Ensino Médio Integrado na unidade escolar na qual você é gestor(a)?

10 - Os cursos técnicos oferecidos pela sua escola estão alinhados às demandas do mercado de trabalho do seu município e/ou da sua região? O currículo foi em algum momento alterado para atender a elas?

11 - Como a unidade escolar tem trabalhado com as turmas do Ensino Médio Integrado o viés da formação para o mundo do trabalho?

12 - O que poderia ser feito para a efetiva execução da proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? Quais seriam suas sugestões com vistas ao fortalecimento da rede estadual de Educação Profissional?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público alvo:

- () Coordenador de curso. Curso:_____.
- () Coordenador de integração empresa-escola.

Data da entrevista:

Título da Pesquisa: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo

Formação acadêmica:_____.

Idade: ___ anos.

Sexo:() Feminino () Masculino

Vínculo:() Efetivo () Contratado

1 - Como se deu seu ingresso na unidade escolar? Na sua trajetória profissional, você já havia tido alguma experiência de trabalho com a Educação Profissional?

2 - Ao assumir a coordenação, você teve acesso aos documentos norteadores da Política de Educação Profissional no estado, tais como decretos, leis, dentre outros? Você tem clareza sobre quais são os seus objetivos? Cite alguns.

3 - Aconteceram momentos específicos de formação para as especificidades desse trabalho e das formas de oferta da Educação Profissional, em especial do Ensino Médio Integrado?

4 - Você teve acesso ao Regimento Escolar, ao Projeto Político Pedagógico e aos Planos de Cursos? Esses documentos, em sua opinião, estão alinhados com a realidade de uma unidade escolar que oferece Educação Profissional? Você participou de algum momento de atualização desses documentos?

5 - Qual é a sua compreensão, como coordenador, acerca do currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? Na sua percepção, a equipe da escola tem domínio/entende a integração curricular?

6 - Existe algum documento oficial orientador ao qual você teve acesso e que trate de propostas/ações para integração do currículo no Ensino Médio Integrado?

7 - No cotidiano escolar existem ações pedagógicas e/ou procedimentos adotados como rotina com vistas à comunicação entre as disciplinas propedêuticas e as de formação profissional? Quais?

8 - Que instrumentos/estratégias você identifica como fundamentais para que ocorra, na prática, a integração do currículo proposta no Ensino Médio Integrado?

9 - Quais são as principais dificuldades para implementação do Ensino Médio Integrado na unidade escolar em que você é coordenador?

10 - Os cursos técnicos oferecidos na sua escola estão alinhados às demandas do mercado de trabalho do seu município e/ou da sua região? O currículo foi em algum momento alterado para atender a elas?

11 - Como a unidade escolar tem trabalhado, com as turmas do Ensino Médio Integrado, o viés da formação para o mundo do trabalho?

12 - O que poderia ser feito para a efetiva execução da proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? Quais seriam suas sugestões com vistas ao fortalecimento da rede estadual de Educação Profissional?