

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

Carlos Henrique Mourão da Silva

**A gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo
do Trabalho em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará**

Juiz de Fora

2021

Carlos Henrique Mourão da Silva

A gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e avaliação da educação pública.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Carlos Henrique Mourão da .

A gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará / Carlos Henrique Mourão da Silva. -- 2021. 175 f.

Orientador: Tarcísio Jorge Santos Pinto

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Projeto de Vida. 2. Mundo do Trabalho. 3. Educação Profissional. 4. Educação Integral. 5. Currículo Integrado. I. Pinto, Tarcísio Jorge Santos, orient. II. Título.

Carlos Henrique Mourão da Silva

A gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e avaliação da educação pública.

Aprovado em: 13/10/2021.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto (Orientador)



p/ Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza (Membro interno)



p/ Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves (Membro externo)

Dedico este trabalho à minha esposa e às minhas filhas, que são amor e base para a continuidade do meu trabalho. Foi por elas e para elas que me mantive firme nessa caminhada. Meu eterno amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e Nossa Senhora por serem a base da minha fé e pela força a mim dada para continuidade em muitos momentos em que pensei em desistir.

Aos meus pais, por serem a base da minha formação, incentivando-me sempre aos estudos e mostrando-me a sua importância para a minha vida, em especial à minha mãe que, mesmo perdendo meu pai prematuramente, conduziu os seus filhos à cidadania.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto, por suas orientações assertivas, que me conduziram nessa jornada de aprendizado.

À minha Agente de Suporte Acadêmico, Diovana Paula de Jesus Bertolotti, que esteve sempre presente nessa caminhada, me apoiando e auxiliando, com paciência e tranquilidade, sempre mostrando o melhor caminho a seguir.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza e o Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves, fazendo uma análise crítica, trazendo sugestões e instigando a outros olhares sobre o meu trabalho.

A todos os professores desse mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública, oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por trazerem reflexões e questionamentos importantes para a minha atuação profissional na rede pública do Estado do Ceará.

Ao governo do Estado do Ceará, a partir da Secretaria de Educação, por proporcionar a oportunidade de qualificação de professores e gestores escolares, com um mestrado que oportuniza novos olhares à avaliação e à gestão da escola pública.

Aos meus colegas mestrandos, mesmo com poucas oportunidades de contato devido à pandemia, por proporcionarem reflexões, debates e troca de ensinamentos e aprendizados, que me fizeram crescer pessoalmente e profissionalmente, ficarão sempre guardados em meu coração.

Aos professores Allankleber e Luís Fernando, coordenadora escolar Elisangela Brandão, gestor escolar Rodrigo Ubaldo e ao articulador escolar da Crede Thiago Teixeira, que participaram com suas contribuições para a efetivação desse trabalho.

Aos meus amigos da EEEP Francisca Castro de Mesquita, por sempre trazerem novos aprendizados e momentos magníficos de convivência.

A todos que ficaram felizes com a minha aprovação ao mestrado.

A todos os meus familiares.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

RESUMO

O presente trabalho tem como intuito analisar o processo de gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho na EEEP Francisca Castro de Mesquita. As referidas disciplinas compõem a parte diversificada do currículo das escolas profissionais do Ceará. As duas disciplinas foram implementadas no currículo com o suporte metodológico e didático do Instituto Aliança, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado. As disciplinas têm como enfoque principal as práticas de vivência cotidiana e a preparação dos estudantes ao mercado de trabalho, enfatizando o processo participativo, a criatividade, a autonomia e a criticidade. Neste trabalho, temos como principal objetivo fazer uma investigação da gestão escolar no processo de implementação das duas disciplinas, enfocando as contribuições e as dificuldades encontradas nesse processo. Como objetivos específicos temos a descrição do processo de implementação das disciplinas, a análise desse processo e a elaboração de um plano de ação educacional baseado nos problemas encontrados a partir da pesquisa. Primeiramente, faremos um estudo sobre o processo histórico de implementação da educação profissional no Brasil, no Ceará e na escola estudada, destacando as particularidades das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho. Posteriormente, trataremos um estudo de referencial teórico a partir do enfoque das gestões pedagógica e curricular do ensino médio. A partir disso, faremos uma análise das propostas pedagógica e curricular das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, a partir da proposta metodológica da pesquisa, baseada em entrevistas a alguns atores importantes ao processo de implementação das duas disciplinas. Nessa análise enfatizaremos o estudo sobre algumas temáticas: integração curricular, formação integral, disputa do currículo, planejamento dos professores, processo de avaliação das disciplinas e formação dos professores. Por fim, elaboramos um Plano de Ação Educacional que busca desenvolver ações que melhorem os processos de gestão curricular e gestão pedagógica das disciplinas estudadas a partir dos problemas encontrados.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Mundo do Trabalho. Educação Profissional. Educação Integral. Currículo Integrado.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the process of curriculum and pedagogical management of the subjects of Life Project and World of Work at EEEP Francisca Castro de Mesquita. These subjects make up the diversified part of the curriculum of professional schools in Ceará. Both subjects were implemented in the curriculum with the methodological and didactic support of Instituto Aliança in partnership with the State Department of Education. The subjects have as focus the practices of daily living and the preparation of students for the job market, emphasizing the participatory process, creativity, autonomy and criticality. In this work, our main objective is to carry out an investigation of school management in the process of implementing the two disciplines, focusing on the contributions and difficulties encountered in this process. As specific objectives, we have the description of the implementation process of the disciplines, the analysis of this process and the elaboration of an educational action plan based on the problems found from the research. First, we will study the historical process of implementation of professional education in Brazil, Ceará and at the school studied, highlighting the particularities of the Life Project and World of Work disciplines. Later, we will bring a study of theoretical framework from the focus of pedagogical and curricular management in high school. From this, we will make an analysis of the pedagogical and curricular proposals of the Life Project and World of Work disciplines, from the research methodological proposal, based on interviews with some important actors in the implementation process of the two disciplines. In this analysis, we will emphasize the study of some themes: curriculum integration, comprehensive training, curriculum dispute, teacher planning, subject evaluation process and teacher training. Finally, we developed an Educational Action Plan that seeks to develop actions that improve the processes of curriculum management and pedagogical management of the subjects studied based on the problems encountered.

Keywords: Life Project. World of Work. Professional education. Integral education. Integrated curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa no Spaece, na EEEP Francisca Castro de Mesquita, entre os anos de 2016 e 2018*	55
Figura 2 – Níveis de Proficiência em Matemática no Spaece, na EEEP Francisca Castro de Mesquita, entre os anos de 2016 a 2018*	55
Figura 3 – Reprodução de uma aula da apostila “Caderno do Estudante de Projeto de Vida – 1ª série”	76
Figura 4 – Reprodução de uma aula do “Caderno do Estudante de Mundo do Trabalho” – 1ª série.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução do número de escolas, do número de matrículas, do número de cursos e do número de cidades com escolas profissionais no Estado do Ceará.....	44
Quadro 2 – Quantidade de Escolas Profissionais distribuídas nas Coordenadorias Regionais e nas Sefor	45
Quadro 3 – Carga horária total dos componentes curriculares dos cursos da EEEP Francisca Castro de Mesquita	47
Quadro 4 – Quantidade de Turmas e Cursos já ofertados pela EEEP Francisca Castro de Mesquita	50
Quadro 5 – Composição das séries e quantidade de alunos por turma da EEEP Francisca Castro de Mesquita no ano de 2020	50
Quadro 6 – Percentual de aprovação, reprovação e abandono dos estudantes da EEEP Francisca Castro de Mesquita	52
Quadro 7 – Percentual de aprovação, reprovação e abandono dos estudantes da EEEP Francisca Castro de Mesquita por série.....	52
Quadro 8 – Níveis de Proficiência dos padrões de desempenho do Spaece.....	54
Quadro 9 – Proficiência média dos estudantes da 3ª série do ensino médio da EEEP Francisca Castro de Mesquita no Spaece	54
Quadro 10 – Participação dos estudantes e notas do Enem por área e média geral da EEEP Francisca Castro de Mesquita	56
Quadro 11 – Participação dos estudantes e notas do Enem por área e média geral da EEEP Francisca Castro de Mesquita de 2017 a 2020.....	56
Quadro 12 – Funcionários da EEEP Francisca Castro de Mesquita.....	59
Quadro 13 – Projetos educacionais desenvolvidos pela EEEP Francisca Castro de Mesquita	62
Quadro 14 – Distribuição dos temas de trabalho e carga horária por período da disciplina de Projeto de Vida	69
Quadro 15 – Distribuição dos temas de trabalho e carga horária por período da disciplina de Mundo do Trabalho.....	70
Quadro 16 – Modelo de um plano de aula do Caderno do Professor da disciplina de Projeto de Vida – 1ª série do ensino médio.....	72

Quadro 17 – Modelo de um plano de aula do Caderno do Professor da disciplina de Mundo do Trabalho – 1ª série do ensino médio	73
Quadro 18 – Quantidade de formações das disciplinas e Projeto de Vida e Mundo do Trabalho	79
Quadro 19 – Quantidade de Professores que exerceram as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho entre os anos de 2013 a 2020	80
Quadro 20 – Caracterização dos profissionais entrevistados	87
Quadro 21 – Dados da pesquisa e ações propositivas (por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa).....	139
Quadro 22 – Termos da ferramenta 5W2H	140
Quadro 23 – Estudo das concepções de integração curricular	142
Quadro 24 – Proposta de oficinas, seminários e planejamentos coletivos da ação sobre concepções de integração curricular	144
Quadro 25 – Planejamentos específicos para as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho	146
Quadro 26 – Planilha para o desenvolvimento do planejamento das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do trabalho	147
Quadro 27 – Avaliação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho	149
Quadro 28 – Propostas de perguntas para a avaliação realizada pelos professores das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho	150
Quadro 29 – Propostas de perguntas para a avaliação realizada pelos estudantes das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho	151
Quadro 30 – Escolha dos professores das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
Centec	Centro de Ensino Tecnológico do Ceará
Coedp	Coordenadoria de Educação Profissional
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GEpR	Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem
IA	Instituto Aliança
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-médio	Índice de Desenvolvimento da Escola
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível socioeconômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPE	Preparação Para o Estágio
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa de Ensino Médio Inovador
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Seduc/CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará

Sefor	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional da Indústria
Sige	Sistema Integrado de Gestão Escolar
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
Tese	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TPV	Temáticas, Práticas e Vivências

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, NO CEARÁ E UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DE DISCIPLINAS DA PARTE DIVERSIFICADA	20
2.1	UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	21
2.2	O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ	38
2.3	A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FRANCISCA CASTRO DE MESQUITA.....	49
2.3.1	A proposta pedagógica e curricular das disciplinas de Projeto de vida e Mundo do trabalho na EEEP Francisca Castro de Mesquita.....	66
3	DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA PARTE DIVERSIFICADA: A GESTÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR	84
3.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA.....	84
3.2	ANÁLISE DOS DADOS.....	88
3.2.1	A Gestão do Currículo	89
3.2.2	A Gestão Pedagógica.....	111
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	137
4.1	DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES	141
4.1.1	Estudo das concepções de integração curricular.....	141
4.1.2	Planejamentos específicos para as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho.....	145
4.1.3	Avaliação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho.....	148
4.1.4	Escolha dos professores das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho.....	153
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com os professores das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho	172
	APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com a coordenadora escolar que acompanha as disciplinas na escola.....	173

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com articulador escolar da Crede 6 que acompanha as disciplinas na escola	174
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com gestor da escola	175

1 INTRODUÇÃO

Comecei a trabalhar como professor temporário de Biologia na rede estadual do Ceará no ano de 2004, em uma escola de ensino regular. No ano de 2009 comecei a trabalhar na EEEP Francisca Castro de Mesquita, iniciando a implementação da escola profissional em minha cidade. Fui efetivado como professor concursado na referida instituição de ensino, no ano de 2010. Percebi a partir dessa nova proposta de ensino que a escola pública poderia ser uma escola de qualidade e que poderia formar o estudante em sua integralidade. Posteriormente, no ano de 2014, comecei a atuar como coordenador escolar, função esta que desempenho até a atual data, em que visualizo o crescimento da proposta de educação profissional ao longo de pouco mais de uma década em nosso estado e nesse trabalho busco trazer melhorias às questões pedagógicas e curriculares na educação profissional, principalmente na sua parte diversificada do currículo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu art. 26 estabelece que o currículo da educação básica deve ser complementado por uma parte diversificada (BRASIL, 1996). O currículo das Escolas Estaduais de Educação Profissionais (EEEP) do Estado do Ceará é dividido em três partes, quais sejam: a Base Comum Nacional, a Base Técnica e a Parte Diversificada. A parte diversificada visa contribuir na formação dos estudantes de ensino médio, trabalhando temas que os desenvolvam como cidadãos (CEARÁ, 2013a), e é composta pelas disciplinas de Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Formação para a Cidadania, Projetos Interdisciplinares I e II, Oficina de Redação, Horário de Estudo I e II e Preparação e Avaliação da Prática de Estágio (CEARÁ, 2019a). Nesse sentido, o documento orientador das EEEP informa que a Parte Diversificada procura influenciar a formação estudantil, apresentando disciplinas que visam contribuir com os aspectos socioemocionais e profissionais desses estudantes.

O presente trabalho busca analisar e avaliar o processo de implementação de duas disciplinas que compõem essa parte diversificada das escolas profissionais, as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho. Essas duas disciplinas são trabalhadas nas referidas escolas seguindo uma metodologia estabelecida pelo Instituto Aliança (IA), parceiro da Secretaria da Educação do Estado do Ceará no desenvolvimento dessas disciplinas (CEARÁ, 2013a).

Segundo os documentos orientadores do estado, com relação às disciplinas da parte diversificada, a disciplina de Projeto de Vida tem o propósito de privilegiar a troca de conhecimentos e aprendizados, contextualizando temas que levam em consideração o cotidiano dos estudantes e as suas vivências (CEARÁ, 2015a). Já a proposta da disciplina de Mundo do Trabalho é a de proporcionar uma reflexão crítica das práticas e das relações profissionais para, assim, inserir os estudantes na vivência do cotidiano do trabalhador e procurar trabalhar com criticidade as relações de trabalho, buscando desenvolver um cidadão ativo e participativo (CEARÁ, 2015b).

Como docente de escola pública da rede estadual do Ceará, sempre observei a importância dada ao Projeto Professor Diretor de Turma¹ (PPDT), projeto que é desenvolvido nas EEEP desde a implementação da modalidade em 2008 e que compõe a parte diversificada dos currículos da escola ao fazer parte da disciplina de Formação para Cidadania. Desde a sua implementação, estudos como os de Dias (2016) e Costa (2015) foram realizados com o objetivo específico de analisar o desenvolvimento desse projeto dentro das EEEP, identificando os principais desafios e potencialidades da política e refletindo sobre a grande contribuição do PDDT à educação cearense.

A partir desse pressuposto e das práticas vividas dentro do contexto da escola, me interessei em pesquisar e estudar o caso de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, porque, na minha percepção, essas duas disciplinas, assim como o PDDT, têm incidido oportunamente nos aspectos a que se destinam a trabalhar, ou seja, nas ações de conhecimentos intrapessoais e interpessoais no caso da disciplina de Projeto de Vida e nas ações de reflexão crítica e discussões das relações de trabalho, no caso da disciplina de Mundo do Trabalho. Acredito que são duas disciplinas com grande importância no currículo das escolas profissionais, com uma proposta de ir além da ênfase conteudista, explorando aspectos que muitas vezes não são trabalhados e nem discutidos nas disciplinas da Base Comum Nacional.

¹ O PPDT tem como objetivo o acompanhamento da rotina escolar dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal. Um professor da Base Comum da turma é escolhido para desenvolver esta atividade. Cada professor tem 4 horas semanais vinculadas ao projeto, sendo 1 hora para lecionar a disciplina de Formação para a Cidadania e as 3 horas restantes são divididas para alimentar o sistema da Direção de Turma, atendimento e interlocução de pais, alunos e núcleo gestor (CEARÁ, 2015c).

As disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho foram introduzidas nos currículos das Escolas Profissionais no ano de 2012 por meio de um projeto piloto, mas ainda com denominação anterior de Temáticas, Práticas e Vivências (TPV) e Preparação Para o Estágio (PPE), respectivamente. Elas foram introduzidas efetivamente na grade curricular no ano de 2013 e, desde então, as referidas disciplinas fazem parte da grade curricular das EEEP no Estado do Ceará (CEARÁ, 2013a).

A EEEP Francisca Castro de Mesquita servirá de referência para o estudo da implementação das referidas disciplinas. A escola se situa na cidade de Reriutaba, Noroeste do Estado do Ceará, na microrregião de Sobral. Tornou-se escola profissional no ano de 2009, segundo ano de implementação desse projeto de escolas profissionais no Estado do Ceará. A escola atende apenas alunos do ensino médio. Os alunos entram por critério de seleção a partir da média de suas notas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo reservadas 80% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e 20% para estudantes vindos de escolas particulares. Dessas porcentagens, ainda são reservadas 30% para alunos que residem nos bairros da escola e adjacentes, conforme a Portaria nº 1.493/2019 (CEARÁ, 2019b).

A EEEP Francisca Castro de Mesquita atualmente oferta os cursos técnicos em Administração, Contabilidade, Enfermagem, e Redes de Computadores, atendendo neste ano 389 alunos matriculados, divididos nas três séries do ensino médio. Os seus estudantes advêm tanto da sede do município como de localidades do seu interior, atendendo, ainda, a alunos de Varjota, cidade circunvizinha, localizada a cerca de 14 Km da cidade de Reriutaba.

Como coordenador escolar, acompanho duas áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias e faço o acompanhamento pedagógico dos estudantes das turmas de 2ª série do ensino médio. Juntamente com o diretor da escola, faço parte da dupla gestora que acompanha as ações do Projeto Jovem de Futuro² na escola.

Como integrante da gestão escolar, percebi que na EEEP Francisca Castro de Mesquita nunca foi feita nenhuma avaliação ou acompanhamento da

² O Projeto Jovem de Futuro é uma parceria com o Instituto Unibanco, que trabalha a gestão com foco nos resultados e na equidade da aprendizagem. A parceria oferece instrumentos de suporte às gestões das escolas e das redes de ensino. O programa ainda estimula a troca de experiência entre os gestores envolvidos (INSTITUTO UNIBANCO, 2018).

implementação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, que compõem a Parte Diversificada do currículo da escola.

A partir dessa realidade, foi delineada a seguinte questão para condução do estudo de caso: Quais os principais desafios na gestão curricular e pedagógica das disciplinas Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho na EEEP Francisca Castro de Mesquita?

A partir dessa questão levantada, traçamos como objetivo geral: investigar as contribuições da gestão escolar para o enfrentamento dos desafios e possibilidades de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho na EEEP Francisca Castro de Mesquita.

Como forma de operacionalizar esse objetivo geral, foram delineados três objetivos específicos, quais sejam:

- a) descrever o processo de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho na EEEP Francisca Castro de Mesquita;
- b) analisar a implementação das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, a partir do enfoque aos desafios de implementação da proposta, da formação continuada e da relação entre os discentes no processo; e
- c) propor a elaboração do Plano de Ação Educacional, considerando as possibilidades de aprimoramento na implementação da proposta particularmente a partir a gestão curricular e pedagógica.

Desse modo, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, contando com este primeiro, que faz a introdução do caso. O segundo capítulo, que apresenta o caso de gestão estudado, está organizado em três partes, um que fala do histórico da educação profissional no país, um que trata do histórico da educação profissional no Ceará e o outro que enfatiza a implementação da educação profissional na escola estudada, com uma subdivisão que destaca a proposta pedagógica e curricular das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho.

No terceiro capítulo trazemos o estudo analítico do caso, organizado em duas seções. A primeira traz os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando uma descrição das escolhas dos instrumentos de pesquisa que embasam a pesquisa de campo. Já na segunda seção, trazemos a análise dos dados obtidos via pesquisa de campo, tendo como referência alguns materiais teóricos que nos forneceram

embasamento para uma reflexão sobre alguns aspectos importantes nos processos de gestão da escola. Como forma de organização da seção, optamos por dividir a análise de dados em duas frentes: uma primeira que trata dos aspectos de gestão do currículo –em que enfatizamos os estudos no processo de integração curricular, na formação integral dos estudantes e na disputa do currículo entre a escola pública e entidades privadas - e uma segunda que trata da gestão pedagógica do estudo de caso, com foco na análise dos processos de planejamento docente, nas avaliações de professores e de estudantes e na formação dos professores, principalmente na formação continuada.

Já no quarto capítulo propomos um Plano de Ação Educacional (PAE), a partir de questionamentos e dados problematizados ao longo da pesquisa, no intuito de apresentar melhorias ao processo de gestão curricular e de gestão pedagógica das disciplinas na instituição estudada. Assim, o principal objetivo desse plano de ação é buscar subsidiar a gestão escolar com elementos e práticas que possam melhorar o processo de gestão das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho. Busca-se, a partir desse plano, uma maior autonomia nas práticas escolares, tanto por parte da gestão como por parte dos professores, principalmente as relacionadas aos processos de planejamento das atividades propostas em sala de aula, à integração curricular, à avaliações diagnósticas e à formação continuada.

Por fim, no quinto capítulo, trazemos as considerações finais, em que tratamos sucintamente sobre as perspectivas da pesquisa, as principais dificuldades encontradas, as potencialidades da pesquisa e as possibilidades para futuras pesquisas sobre o assunto.

Buscamos com essa pesquisa contribuir com a implementação e com a gestão das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, tanto nas escolas profissionais do Estado do Ceará como em escolas que busquem a implementação dessas disciplinas na sua base diversificada do currículo.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, NO CEARÁ E UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DE DISCIPLINAS DA PARTE DIVERSIFICADA

O presente capítulo busca fazer uma descrição pedagógica e curricular do processo de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho na EEEP Francisca Castro de Mesquita. O capítulo está dividido em três seções, que trarão uma visão do contexto de educação profissional.

Primeiramente abordamos um breve histórico do processo de implementação da educação profissional em nosso país, além das normatizações vigentes que se efetivaram até a presente data. Destacamos que a educação profissional em seus primórdios foi estabelecida como uma forma de assistência social, e que posteriormente foi estabelecida como uma forma de amenizar a pressão social pelo ensino superior na década de 1970. A partir da década de 1990, com o advento da redemocratização e com a implantação de políticas neoliberais, ela se estabeleceu como uma importante forma de preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Nos anos 2000, veremos que as políticas de educação profissional visam à formação integral do indivíduo, preparando-o para o trabalho e para a vida em sociedade.

Na segunda seção trazemos a implementação da educação profissional no Estado do Ceará, enfatizando seus aspectos normativos e o documento referencial das EEEP; abordamos as duas tecnologias de gestão que foram empregadas nessas escolas, primeiramente a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese) e, posteriormente, a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR); e discorreremos acerca dos aspectos relacionados às parcerias público-privadas estabelecidas nessas tecnologias de gestão.

Por fim, na terceira seção são abordados os aspectos da escola estudada, começando com um breve histórico, desde a sua inauguração como escola regular até a implementação da educação profissional no ano de 2009. São abordados também os aspectos físicos, pedagógicos e curriculares, e apresentamos uma subseção voltada para a descrição dos aspectos de implementação curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, que se configuram como objetos de estudo desta dissertação.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação brasileira passou por transformações importantes a partir da Constituição Federal de 1988. Essa constituinte é conhecida como “Constituição Cidadã”, ganhando essa nomenclatura devido à natureza do aparecimento de direitos sociais em sua redação, dentre eles o direito à educação e à saúde para todos os cidadãos, de forma gratuita. Particularmente, a educação é garantida como um direito social no art. 6º da Constituição Federal de 1988. Ainda no seu art. 205, ela estabelece 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” (BRASIL, 1988, recurso online).

Percebemos, portanto, que além de direito, a educação passa a ser dever tanto do Estado quanto da família. Nesse contexto, a universalização da educação passa a ser uma obrigatoriedade em nosso país. O art. 22 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu inciso XXIV, estabelece que é competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Garcia *et al.* (2018) retoma a criação do Colégio das Fábricas como marco de início da educação profissional no país, que tinha o objetivo de formar os artistas e aprendizes vindos de Portugal, junto com a corte portuguesa ao Rio de Janeiro. No decorrer das décadas, foram criadas outras instituições de educação profissional, entre elas, podemos destacar as Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes Marinheiros. Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007) e Garcia *et al.* (2018) destacam que essas instituições eram marcadas por um propósito assistencialista, visto que eram utilizadas para retirar órfãos de forma compulsória das ruas e lhes dar uma formação profissional para atuarem na marinha e na guerra.

Já durante a Nova República, entre os anos 1889 e 1929, uma nova configuração de educação profissional foi estabelecida, sem perder, no entanto, o caráter assistencialista visto na época do Império. Garcia *et al.* (2018) destacam que:

Nilo Peçanha, já como Presidente da República, por meio do Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909, instaurou uma rede de 19 Escolas

de Aprendizes e Artífices, marco inicial da Rede Federal “[...] que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos CEFETS” (MANFREDI, 2002, p. 85 *apud* GARCIA *et al.*, 2018, p. 7).

A educação profissional era compreendida como uma formação de mão-de-obra e estava muito associada ao caráter assistencialista e caritativo, voltada para os cidadãos desafortunados de nosso país, associados aos indivíduos de baixa renda, como destaca Garcia *et al.* (2018). Portanto, visto pela sociedade como um sistema menos qualificado de formação do estudante e propagador de preconceitos que visualizamos até os dias atuais em nosso país.

A partir da década de 1930, com o processo de industrialização em nosso país, pôde-se perceber as políticas públicas associadas à educação profissional ganharem força. Segundo Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007, p. 214) “a Constituição de 1937 estabeleceu a obrigatoriedade da organização de escolas de aprendizes, por parte de empresas e sindicatos”. Os autores ainda destacam que a referida Constituição eliminou o caráter assistencialista da educação profissional aos desafortunados.

A Constituição de 1937 reforça em seu texto o dualismo do ensino, enquanto a educação propedêutica era estabelecida para as elites, como formação para o ensino superior, a educação profissional ficava restrita as classes menos desfavorecidas da população. Percebemos que isto funcionava como um mecanismo de perpetuação do poder e da pobreza, favorecendo a manutenção dos status sociais e dificultando a ascensão social.

Como visto anteriormente, esse período da educação profissional se caracteriza pela formação de indivíduos principalmente para a produção industrial. Nesse sentido, segundo Souza (2011 *apud* GARCIA *et al.*, 2018), em 1942 promulga-se o Decreto-Lei nº 4.048, criando o Serviço Nacional da Indústria (Senai), uma instituição privada de interesse público, que auxiliava as indústrias na formação dos seus profissionais e que, até hoje, funciona com esse objetivo. Um outro Decreto-Lei muito importante, relacionado à formação profissional no país, foi o de nº 8.621/1946, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), que se destinava à formação de trabalhadores do comércio (GARCIA *et al.*, 2018).

No ano de 1959, publicou-se um importante Lei para a formação profissional no Brasil, a Lei nº 3.552/1959, que dispõe sobre uma nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial e do Ministério da

Educação e Cultura, criando as chamadas Escolas Técnicas Federais, muito influenciadas pelo Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que preparava o país para a internacionalização da economia, enfatizando um processo de industrialização em nosso país e uma forte participação do Estado nesse processo (BRASIL, 1959).

Segundo Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007), essas influências do Estado no processo de industrialização “contribuíram para mudar a feição do país, fazendo com que deixasse de ser uma nação agrária para se tornar um país industrial, com a formação técnico-profissional passando a ser sinônimo de modernização” (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007, p. 215).

Podemos destacar alguns pontos importantes da Lei nº 3.552/1959, como o seu art. 1º, que trata dos objetivos da referida Lei. Podemos perceber que o referido artigo enfatiza a preparação do jovem, em nível de ensino médio, para o desempenho de atividade especializada, com vistas ao mercado de trabalho ou ao prosseguimento dos estudos, como podemos perceber abaixo:

art. 1º - É objetivo das escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura:

a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos;

b) preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio.

Parágrafo único. O ensino ministrado nesses estabelecimentos se processará de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, buscando orientá-los do melhor modo possível, dentro de seus interesses e aptidões (BRASIL, 1959, recurso online).

Na mesma Lei, em seu art. 5º, podemos destacar o fato de que os cursos técnicos oferecidos teriam duração de quatro ou mais séries, com vista a assegurar ao profissional uma formação adequada ao desempenho de suas funções e, em seu parágrafo único, ele destaca a importância desses cursos estarem adaptados à vida econômica e ao mercado de trabalho da região em que estava inserido.

No ano de 1967, as escolas fazenda são instituídas como Escolas Agrícolas Federais, a partir do Decreto nº 60.731. Posteriormente, mas mesmas instituições de ensino deram origem aos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), que, na década de 1990, foram a base para o sistema nacional de educação tecnológica, segundo Garcia *et al.* (2018). Por fim, os Centros Federais deram origem, no ano de

2008, aos Institutos Federais, excluindo apenas os do Rio de Janeiro e de Minas Gerais que continuam como Centros Federais.

Um fato importante na política pública de educação profissional no Brasil foi a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que institui o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória (BRASIL, 1971). Segundo Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007), o argumento utilizado pelo governo era de que existia uma demanda crescente do mercado de trabalho por profissionais habilitados a exercerem funções de técnicos em ensino médio, devido ao crescimento econômico do país. Porém, Cunha (2017) destaca que essa política teve uma intenção real de diminuir a crescente demanda por ensino superior que existia em nosso país e que gerava uma pressão social pela criação de mais vagas nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, o autor destaca que:

sobre a profissionalização universal e compulsória no Ensino de Segundo Grau, determinada pela Lei nº 5.692/1971. Interpretei-a como derivada da política do Ensino Superior, com a função não manifesta de conter a crescente demanda nesse nível. Mostrei que os planejadores da ditadura pretendiam desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos de nível médio, parte dos jovens que aumentavam ano após ano o número de demandantes de vagas nas universidades públicas, cujos “excedentes” engrossavam as manifestações de descontentes. Esses planejadores supunham que a demanda de técnicos era generalizada e suficientemente grande para absorver os novos diplomados em cursos profissionais. E isso em todos os setores da atividade econômica” (CUNHA, 2017, p. 374).

Percebemos que essa política foi alvo de muitas críticas e, segundo Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007), ela nunca foi amplamente adotada, ou pela falta de estrutura ou pela falta de docente habilitados a exercerem essas novas funções. Cunha (2017) destaca dois fatores importantes para o fracasso dessa tentativa de institucionalização da educação profissional nas escolas brasileiras:

a incongruência entre sua finalidade precípua de evitar a especialização precoce no Ensino Superior, de um lado; e, de outro, a especialização profissional ainda mais precoce no 2º Grau não chegou a provocar grandes turbulências por dois fatores. Primeiro, o fato de que as escolas privadas, as principais abastecedoras de calouros para as grandes e boas universidades públicas, ignoraram totalmente a política de profissionalização universal e compulsória no

2º Grau, e prosseguiram na preparação de vestibulandos. Segundo, as facilidades de expansão do Ensino Superior privado, em instituições universitárias e isoladas, que aliviou a pressão sobre as universidades públicas, facilitando a “meia volta, volver!” no Ensino de Segundo Grau” (CUNHA, 2017, p. 374).

Posteriormente, no ano de 1982, a partir da Lei nº 7.044/1982, o governo extinguiu o caráter obrigatório da profissionalização dos estudantes em nível médio (BRASIL, 1982). O termo “qualificação para o trabalho”, instituído na antiga lei foi substituído pela expressão “preparação para o trabalho” na nova legislação e a ideia de profissionalização do estudante passou a ser opcional.

Com a redemocratização do país, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação recebe tratamento especial, e, como vimos anteriormente, passa a ser um direito social. A partir da Constituição, outras legislações e normativas aparecem para definir os objetivos e princípios que a educação seguirá, um dos mais importantes e que foi base para várias reformas da educação, dentre elas a da educação profissional, foi a LDB. Aprovada no dia 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.934 surge a partir de um amplo debate entre as diferentes esferas da sociedade, como políticos, partidos, associações educacionais, professores, estudantes, entre outros, como destaca Carvalho (1998).

Carvalho (1998) ainda enfatiza que a LDB tem como objetivo a busca da qualidade da educação, formando cidadãos capacitados ao trabalho e à cidadania. Nesse contexto, A LDB, em seu art. 22, enfatiza 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” (BRASIL, 1996, p. 27836).

A mesma LDB, no seu art. 35, estabelece que o ensino médio é a etapa final da educação básica, tendo diversas finalidades, dentre elas a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Entretanto, no que diz respeito especificamente à Educação Profissional, a LDB dá diretrizes de caráter mais abrangente e superficial no seu art. 39, que frisava à condução ao desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996).

A partir do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), foram retomadas discussões sobre a política de educação profissional em nosso país, principalmente do processo de integração com o ensino médio. Segundo Nascimento e Silva (2017, p. 4), “objetivando, sobretudo ações de fortalecimento e

fomento a expansão da oferta da Educação Profissional nas redes federal e estadual”.

Nesse contexto, logo no primeiro ano de seu governo foram realizados dois importantes eventos que nortearam a política de educação profissional a partir de então: o Seminário Nacional Ensino Médio, a saber, Construção Política e o Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas.

A partir dos eventos realizados e das discussões estabelecidas em torno do fortalecimento e expansão da política de ensino profissional, o Decreto nº 5.154/2004 é publicado com vistas a regulamentar a educação profissional, determinando em seu art. 1º que essa modalidade de educação será desenvolvida por meio de cursos ou programas, dentre eles a educação profissional técnica de ensino médio (BRASIL, 2004).

Saviani (2008) destaca que esse decreto representou um avanço na educação brasileira, pois permitiu a possibilidade de integração na formação do estudante, podendo transpor a dualidade existente entre formação geral e formação profissional. Esse decreto também trouxe a possibilidade de integração entre o ensino médio e o ensino técnico-profissional, que, como veremos posteriormente, resultou em uma alteração na própria LDB.

Um marco para a efetivação dessa política de educação profissional foi o Decreto nº 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, visando estimular o ensino médio integrado à educação profissional, prestando assistência financeira às redes de ensino que aderissem ao programa. Esse programa visava o fortalecimento da educação profissional integrada ao ensino médio, como vemos em seu art. 1º “[...] enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”, principalmente nas redes estaduais de educação (BRASIL, 2007, p. 4). Segundo o Ministério da Educação (MEC):

O Programa atua no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2018a, recurso online).

Segundo Nascimento e Silva (2017), o Programa Brasil Profissionalizado foi concebido influenciado pelo período de desenvolvimento que o país passava, principalmente devido ao crescimento do seu Produto Interno Bruto (PIB), que, no ano de 2006, chegou, segundo o IBGE, a 6,1%. Essa política educacional também teve forte influência, segundo os autores, do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Programa esse que visava a execução de grandes obras de infraestrutura no país e que, por essa lógica, precisaria de profissionais capacitados para as suas execuções.

A Lei nº 11.741/2008 altera a LDB, regulamentando o Decreto nº 5.154/2004 e normatizando que a educação profissional poderá ser desenvolvida nas próprias instituições de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2008). Essa lei também regulamenta as formas de desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio, acrescentando ao art. 36-B à LDB

A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2008, p. 5).

O art. 36-C da Lei nº 11.741/2008 estabelece as formas de articulação da educação profissional técnica de nível médio:

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

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

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

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis (BRASIL, 2008, p. 6).

As Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará, que serão estudadas com mais profundidade na próxima seção, constituem-se em um exemplo da implementação dessa política nacional na forma de educação profissional integrada ao nível médio, em que se tem uma única matrícula para o

estudante, para que ele curse o ensino médio e a educação profissional em uma mesma entidade educacional.

Com relação à forma concomitante, podemos enfatizar um programa instituído no ano de 2011 por meio da Lei nº 12.513/2011, que se chama Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que é executado pelo governo federal, e que incorporou o Programa Brasil Profissionalizado. Podemos perceber pelo parágrafo único do art. 1º do Pronatec que os objetivos desse programa são:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - Estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (BRASIL, 2011, p. 1).

Nascimento e Silva (2017) destacam que o Programa Brasil Profissionalizado ficou condicionado aos objetivos do Pronatec, estabelecendo que:

a partir disso, todas as ações do Programa Brasil Profissionalizado ficaram condicionadas a um dos objetivos do Pronatec, que corresponde a construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais (NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 10).

Os autores ainda destacam que a prioridade de oferta do Pronatec desvirtua as políticas de integração do ensino profissional ao ensino médio ao considera-los como cursos concomitantes. Isso porque os cursos podem ser feitos por alunos de instituições diferentes, o que prejudica o processo de integração entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, principal objetivo do Programa Brasil Profissionalizado, prevalecendo, assim, uma forma concomitante de educação profissional.

No ano de 2012, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação define, a partir da Resolução nº 06/2012, as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2012). Esse documento estabelece os princípios e critérios que os sistemas de ensino que oferecem cursos técnicos de nível médio devem seguir. No seu art. 5º, a presente resolução define a finalidade desses cursos: “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (BRASIL, 2012, p. 22).

Destacamos desse documento alguns de seus princípios norteadores, que aparecem no art. 6º. Neles são destacados a relação do aprendizado com o mundo do trabalho, a articulação entre o ensino propedêutico e técnico, a relação teoria e prática e o processo de interdisciplinaridade dessa forma de ensino:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- 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;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular (BRASIL, 2012, p. 22).

Podemos enfatizar um outro momento importante para a educação brasileira, que também muito influenciou no processo de educação profissional em nosso país, que foi a aprovação no ano de 2014 da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos (BRASIL, 2014). Nessa Lei a educação profissional é citada em vários pontos e é estimulada a sua ampliação.

Podemos destacar que a educação profissional é uma das estratégias para a universalização do ensino entre a população de 15 a 17 anos e o aumento da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% até o final da vigência do plano é uma das metas. A Estratégia 3.7 diz que uma das formas de atingir essa meta é: “fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014, p. 3).

Ainda, a educação profissional técnica de nível médio também aparece na meta 11 do PNE, trazendo a seguinte redação: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 5).

Outro momento que podemos destacar nessa década com relação à educação básica e que também influencia a educação profissional no cenário brasileiro é a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se constitui como um documento que normatiza as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo do ensino básico (BRASIL, 2017a).

Quando falamos de currículo, estamos considerando, aqui, o documento que norteia os processos educacionais e escolares. Nele temos os valores que buscam orientar as práticas dos professores e que definem os caminhos percorridos nos processos de aprendizagem. Tomamos como referência a disposição de Arroyo (2013), que destaca que os currículos são as referências da nossa identidade profissional, que nesse sentido devemos olhar para os alunos, para as turmas e para as suas vivências no processo de construção desse currículo e das aprendizagens dos nossos estudantes.

As aprendizagens definidas na BNCC são pautadas no desenvolvimento de 10 competências gerais que, segundo o documento, consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, no âmbito pedagógico (BRASIL, 2017a). Na BNCC, o termo competência é definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8).

Celso Ferretti (2018a), em entrevista sobre a questão de a BNCC enfatizar o trabalho por competências, destaca que:

a formação por competências se volta muito fortemente para o atendimento das demandas originárias do setor empresarial, produtivo, que vê nesse tipo de enfoque algo que atende aos seus interesses. Uma formação que se volta para as dimensões do saber fazer, da aplicação do conhecimento, e não tanto para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do processo histórico, cultural, dos processos políticos, que levam à definição de encaminhamentos tanto no âmbito da educação, quanto no âmbito da economia, da política, da sociabilidade em geral. É um enfoque pobre (FERRETTI, 2018a, recurso online).

É possível identificar um olhar mais voltado para a vida profissional e os aspectos socioemocionais dos estudantes ao analisarmos a Competência seis da BNCC (BRASIL, 2017a), que trata da vida profissional e do projeto de vida dos estudantes, como aspectos que devem começar a ser pensados ainda na adolescência. Essa competência específica da educação básica deve:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017a, p. 9).

Partindo da reflexão dessa Competência da BNCC, percebemos a necessidade de a escola promover uma busca da autonomia dos estudantes na escolha das suas profissões e no desenvolvimento de um comportamento ético para o trabalho. A partir disso, a BNCC orienta que devem ser desenvolvidos alguns aspectos importantes para a prática profissional em nossos estudantes: a liderança, o trabalho em equipe, a resiliência, a cooperação, entre outros (BRASIL, 2017a).

Esses aspectos estão muito relacionados a um conceito que tem permeado a educação brasileira nos últimos anos, de aprendizagem socioemocional, que, com a implementação da BNCC, fará parte do currículo das escolas brasileiras e que já está muito vigente na educação profissional cearense, principalmente na parte diversificada do currículo. Segundo Casel ([2020], recurso online), a

aprendizagem social e emocional é o processo pelo qual crianças e adultos entendem e gerenciam as emoções, definem e alcançam objetivos positivos, sentem e mostram empatia pelos outros, estabelecem e mantêm relacionamentos positivos e tomam decisões responsáveis.

Na BNCC, podemos perceber que todas as 10 competências gerais destacam, em si, alguma competência socioemocional, como questões relacionadas a autonomia, autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento, dentre outros. Podemos destacar, mais enfaticamente, dentre essas competências gerais, as três últimas, que trazem um olhar voltado exclusivamente para essa educação socioemocional:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017a, p. 10).

O consultor em educação Aur (2015) destaca que os aspectos socioemocionais da aprendizagem são tão necessários quanto os aspectos cognitivos na formação multidimensional dos estudantes, inclusive na formação profissional. Ele enfatiza que:

na verdade, ambas as aprendizagens, a das competências cognitivas e a das socioemocionais, permeiam e se conjugam, com variável predominância, no desenvolvimento e na constituição de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e emoções que configuram as competências profissionais (AUR, 2015, p. 118).

Percebemos nessa interação, entre os aspectos cognitivos e os aspectos socioemocionais da aprendizagem, uma necessidade no processo de formação integral do indivíduo. Nesse sentido, a BNCC poderá ampliar, na teoria, os horizontes de aprendizagem, visualizando os estudantes de uma forma holística.

Porém, apesar de trazer esse olhar mais aprofundando para as competências socioemocionais, precisamos tecer críticas ao processo de construção da BNCC, principalmente relacionados a fortes influências recebidas de instituições privadas, aderidas ao processo como sociedade civil. Segundo Michetti (2020), essas organizações, apesar de não serem únicas no debate, foram muito representativas, por possuírem agentes que ocupam posições privilegiadas no debate, principalmente pelos seus poderes econômicos e sociais.

Nesse sentido, podemos acreditar que essa reforma curricular brasileira venha a atender as necessidades do mercado, alinhando-se às expectativas de grandes corporações que buscam desde a década de 1990 um desenvolvimento educacional voltado para o capitalismo e para o mercado globalizado. O modelo neoliberal busca associar as práticas educacionais ao trabalho, no sentido de formar indivíduos capazes de suprir as necessidades estabelecidas pela lógica mercantilista.

Michetti (2020) destaca algumas críticas nesse sentido, dentre elas a do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), que enfatiza que a BNCC tem tendências de centralização curricular com controle político-ideológico do conhecimento, características de currículos de países centrais do capitalismo. Essas tendências, segundo a autora, viabilizam a lógica de regulação das escolas a partir de avaliações externas e da responsabilização de professores e de gestores pelos resultados alcançados nessas avaliações, desconsiderando diversos fatores que podem influenciar nesses resultados.

Outra crítica muito pertinente está relacionada a uma redução e centralização do currículo, além de uniformização do aprendizado, o que poderá levar a um processo de conhecimento único, tido como oficial, legitimado pela BNCC. Além disso, destacamos que poderá existir uma desqualificação da BNCC, principalmente pelos atores de implementação dessa política, a partir da extinção das disciplinas curriculares e introdução dos itinerários formativos, principalmente por não se sentirem representados na construção da BNCC.

Assim, tememos que a BNCC, ao invés de trazer uma maior integração do currículo, um de seus objetivos, e uma formação integral aos estudantes, tanto cognitiva como socioemocional, acabe fragilizando essa formação, precarizando o currículo, antecipando uma formação profissional, estabelecendo-a de maneira sucinta e precarizada. Além disso, o próprio desenvolvimento cognitivo e o

aprendizado de saberes universalizados ao longo da história passam a ser afetados com uma compactação a partir de um currículo mínimo.

Juntamente com o desafio de implementação da Base Nacional Comum Curricular, um dos mais recentes capítulos da história da educação profissional no Brasil está sendo escrito a partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como reforma do ensino médio e que institui uma política de fomento à implementação de ensino médio em tempo integral (BRASIL, 2017b).

Nessa nova legislação há uma mudança curricular, em que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e itinerários formativos, que poderão ser organizados em cinco áreas, conforme vemos no art. 36 da referida lei: (i) linguagens e suas tecnologias; (ii) matemática e suas tecnologias; (iii) ciências da natureza e suas tecnologias; (iv) ciências humanas e sociais aplicadas e (v) formação técnica e profissional. Teixeira *et al.* (2017) destacam que:

o itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades que podem ser articuladas dentro da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente (TEIXEIRA *et al.*, 2017, p. 5).

Nessa perspectiva, os referidos autores mobilizam a produção de Lima Filho (2017) para destacar que, a partir dessa mudança curricular e introdução do itinerário formativo de formação técnica e profissional, o ensino médio acaba suprimindo o seu caráter de etapa final da educação básica, trazido na LDB. Lima Filho (2017) é bastante crítico com relação à reforma e reflete que “a criação de um itinerário formativo de educação técnica para o ensino médio visa jogar os jovens que dependem da escola pública precocemente no mercado de trabalho, antes mesmo de terem concluído a educação básica” (LIMA FILHO, 2017, recurso online). O autor ainda destaca que essas mudanças abrem a possibilidade de empobrecimento do currículo do ensino médio, na medida em que permitem “uma formação aligeirada e operacional”.

A retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia reforçam a ideia de empobrecimento do currículo, comprometendo a formação integral dos estudantes e diminuindo o acesso a

conhecimentos importantes, pois o que hoje temos como obrigatório a partir da implementação dessa reforma passará a ser opcional, ficando a cargo de cada rede o seu oferecimento ou não.

Podemos prever que diversas redes de ensino, por falta de recursos financeiros e humanos, não oferecerão todos os itinerários para a escolha dos estudantes. Isso faz com que, ao invés de uma possibilidade ampla de escolha, os estudantes tenham apenas as opções oferecidas pela escola. Além de que, ao escolher dois itinerários, como previsto, o estudante acabe tendo o seu direito ao aprendizado tolhido, visto que não terá acesso aos conhecimentos estabelecidos nos outros itinerários não escolhidos.

Esses fatores provavelmente trarão uma maior desigualdade dentro das próprias redes de ensino, entre escolas mais estruturadas e escolas menos estruturadas, como também entre as redes públicas e privadas. É previsível que o acesso ao ensino superior se torne mais difícil, devido a uma diminuição do conhecimento aprendido pelo estudante, pois ele não terá acesso a todos os itinerários formativos.

Lima Filho (2017) ainda considera que essa reforma implica uma regressão social na visão de educação profissional e tecnológica brasileira, principalmente relacionada a integração dessa modalidade com o ensino médio, pois o art. 36 da Lei nº 13.415/2017 prevê que a oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada pela própria instituição ou por uma outra instituição parceira que tenha aprovação para exercer essa modalidade (BRASIL, 2017b).

Nesse sentido, é possível perceber que essa redação pode dificultar a promoção da integração entre a educação profissional e o ensino médio, estabelecida pela Lei nº 11.741/2008. Percebemos que esta proposta está bem alinhada às expectativas do setor privado, que influenciou na construção e implementação da BNCC e que poderá atuar no setor público, como um produtor de conteúdos ou de cursos técnicos-profissionais, principalmente pela possibilidade de oferta de até 20% das aulas na modalidade de aulas a distância, podendo chegar a 30% no ensino noturno.

Essa reforma vem a partir de crítica de vários setores da sociedade para o estabelecimento de uma maior qualidade na educação básica, principalmente no ensino médio, delimitados a partir de um baixo desempenho nas avaliações externas e um alto índice de evasão escolar. Porém, percebemos que a proposta poderá

aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais em nosso país, visto que dificilmente as escolas públicas terão capacidade física, estrutural e recursos humanos e financeiros para ofertar todos os itinerários formativos aos seus estudantes.

Teixeira *et al.* (2017) ainda ressaltam que essa proposta visa diminuir a demanda dos estudantes pelo ensino superior, proposta parecida com a que vimos na Lei nº 5.692/1971, no período da ditadura militar (1964 – 1985), visto que, ao entrar no mercado de trabalho, esses estudantes possivelmente não darão continuidade ao ensino superior.

Além disso, os estudantes têm que antecipar suas escolhas, que já são vistas como difíceis ao final do ensino médio, por itinerários formativos e por qualificação profissional. Essas escolhas precoces podem influenciar de maneira muito negativa esses estudantes, porque poderão levá-los a uma sobrecarga emocional pelo peso de escolhas que significarão seu futuro, em uma faixa etária em que psicologicamente eles não estão preparados.

Podemos perceber que tanto a BNCC quanto a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) trazem mudanças no currículo da educação brasileira, em especial ao do ensino médio. Além dos itinerários formativos anteriormente citados, podemos destacar dois pontos importantes do currículo. O primeiro é o art. Parágrafo 1º do 35-A da Lei nº 13.415/2017, que estabelece que:

A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2017b, p. 1).

O outro ponto de destaque a ser citado é o parágrafo 7º do art. 35-A da mesma lei, que destaca que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017b, p. 1).

Nesse contexto, podemos estabelecer que o currículo deve estar integrado e deve prevalecer a formação integral do indivíduo. Porém, também é importante ponderar que a perspectiva pode não se concretizar, principalmente a relacionada à formação técnica e profissional, visto que, como o estudante deverá optar pela

continuidade em um desses itinerários formativos, essa formação integrada e integral poderá tornar os estudos desconexos, estabelecendo assim uma formação fragmentada, como afirma Costa e Coutinho (2018).

Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007) destacam que a educação profissional no Brasil esteve baseada no discurso de que era necessária para servir aos setores industriais e comerciais, entretanto os autores refutam esse argumento a partir de um estudo quantitativo de vagas oferecidos por essas áreas. Eles concluem, portanto, que a terminalidade do ensino médio e as políticas de profissionalização estão atreladas à contenção de demanda de estudantes para o ensino superior.

Podemos perceber que o pensamento de educação em nosso país ainda é muito voltado para políticas relacionadas a governos, em específico, carecendo de um pensamento a longo prazo, de políticas públicas que possam perdurar por décadas e que não mudem por questões ideológicas como temos vistos nos últimos anos.

Analisamos, a partir do que trazem os autores, que o novo ensino médio se propõe a buscar uma diminuição da demanda por vagas no ensino superior, a partir de uma diminuição por sua procura e, em contrapartida, um aumento de jovens em busca de empregos a partir da qualificação aferida no ensino médio. Essa política visa suprir as demandas do mercado de trabalho, além de diminuir possíveis tensões relacionadas a busca pelo ensino superior.

Nesse contexto, podemos destacar o estudo de Branco *et al.* (2018), que destacam que essas mudanças visam atender aos interesses do mercado, formando mão de obra flexível e barata. Principalmente porque nas discussões de formulação da BNCC e da Lei nº 13.415/2017 houve influentes participações de organismos internacionais e de instituições privadas, que acabaram influenciando nos debates e nas decisões tomadas.

Como destacado por Frigotto (2006), existe em nosso país uma elite que não permite uma mudança do *status quo* social, fazendo com que políticas as públicas que possam privilegiar a maior parte da sociedade não se desenvolvam. O autor destaca que

Assim como o passado nos permitiu apreender, ainda que esquematicamente, a materialidade estrutural das relações de poder

e de dominação de classe que nos impediram a constituição de uma sociedade com efetiva democracia econômico-social, cultural e educacional, o presente pode ter elementos cruciais para entender a profundidade do poder conservador que a classe dominante brasileira detém para manter as estruturas geradoras de desigualdades, cada vez mais insustentáveis e inaceitáveis em face ao aumento sensível da produtividade e riqueza nacionais (FRIGOTTO, 2006, p. 32).

Percebemos, a partir do que foi trazido, que ainda precisamos, como nação, estabelecer políticas públicas educacionais que visem estabelecer uma melhoria real de sua qualidade e que possa estabelecer uma mudança social. Frigotto (2006, p. 48) destaca que: “Esse processo tem mantido intactas as estruturas sociais e de poder que geram a desigualdade, o aumento da concentração de renda e da degradação da qualidade de vida da classe trabalhadora”.

O breve contexto histórico da Educação Profissional no Brasil que foi apresentado nesta seção indica que, ao longo da história da educação profissional, não foram estabelecidas políticas de Estado voltadas para essa modalidade de educação, e sim políticas de governo, que mudam a partir das concepções e pretensões ligadas aos governos ora responsáveis pela condução das ações para a educação profissional.

Um caso à parte nesse histórico pode ser caracterizado no Estado do Ceará, que, a partir da política estabelecida na década de 2000 pelo governo federal - o Programa Brasil Profissionalizado - formulou uma política pública educacional voltada para a proposta de integração do ensino médio ao ensino profissionalizante, e essa política, como veremos na seção a seguir, vem até os dias atuais sendo implementada.

2.2 O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

O Estado do Ceará se aproveita da oportunidade dada a partir dessa nova redação da LDB relacionadas ao ensino profissional integrado ao ensino médio e ao financiamento proposto pelo Programa Brasil Profissionalizado para instituir as Escolas Estaduais de Educação Profissional, no ano de 2008, formalizadas a partir da Lei nº 14.273/2008, assim estabelecendo em seu art. 1º:

Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - Seduc/CE, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho (CEARÁ, 2008, p. 1).

A partir da implementação das escolas profissionais no Estado do Ceará, a Secretaria de Educação trabalha com a forma integrada de educação profissional ao ensino médio. Como a própria denominação estabelece, nessa forma o ensino médio é oferecido juntamente com a educação profissionalizante. Nesse caso, temos uma única matrícula em que se propõe uma integração entre a teoria e a prática profissional, entre as disciplinas da Base Comum e as disciplinas de formação profissional.

Podemos destacar desse modelo justamente essa proposta de integração curricular, que busca não apenas trabalhar a formação técnica para uma profissão e para o mercado de trabalho, mas procura oferecer uma educação mais completa e ampla, dedicando-se a uma formação para cidadania, buscando formar um indivíduo preparado para o mercado de trabalho e para exercê-lo de forma criativa e crítica, uma formação omnilateral, como estabelecido no documento referencial da educação profissional no Ceará (CEARÁ, 2013a).

O mesmo documento referencial estabelece que as escolas profissionais do Ceará, nas suas concepções e princípios, visam:

A construção de uma proposta diferenciada para o ensino médio integrado à educação profissional fundamenta-se na compreensão da necessidade de uma formação que tenha como base a integração de todas as dimensões da vida humana, com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. O trabalho, a ciência e a cultura compõem as dimensões a que nos referimos (CEARÁ, 2013a, p. 16).

Nesse contexto de uma nova visão relacionada ao ensino profissional dada pelo novo texto da LDB e de uma política voltada para este tipo de ensino, o Ceará implementa o projeto de educação profissional em 2008 com a adesão de 25 escolas, em 20 municípios diferentes, ofertando quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio: Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Guia de Turismo (CEARÁ, 2013a).

A proposta de educação profissional visa ressignificar o conceito de escola, segundo o documento referencial. Busca-se um novo conceito e uma nova proposta curricular. Os princípios trazidos por esse referencial, para a proposta de educação profissional no Estado do Ceará, podem ser traduzidos em três dimensões:

- (i) garantia da qualidade de ensino-aprendizagem;
- (ii) ampliação das oportunidades oferecidas pela escola para apropriação do conhecimento historicamente produzido e a qualificação profissional;
- (iii) gestão compartilhada como processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola (CEARÁ, 2013a, p. 9).

Conforme o documento referencial das escolas profissionais, as EEEP norteiam seu trabalho baseados na Tese, que é uma filosofia de gestão adaptada do modelo de gestão dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco (CEARÁ, 2013a). A Tese propõe trazer para a educação pública uma visão de gestão estratégica, baseando na postura, na adequação à realidade, na educação pelo trabalho e no desenvolvimento integral dos estudantes (CEARÁ, 2013a).

Nessa filosofia de gestão, os instrumentos utilizados pelo gestor para garantia de uma maior eficiência e eficácia dos processos escolares serão: (i) a pedagogia da presença; (ii) a educação pelo trabalho; (iii) a delegação planejada; (iv) a descentralização; (v) a tarefa empresarial; (vi) a responsabilidade social e (vii) gestão pública por resultados (CEARÁ, 2013a).

A filosofia da Tese busca fazer do gestor o grande responsável pelos processos escolares. Por pedagogia da presença entende-se uma maior dedicação do gestor aos liderados e aos estudantes, com relação ao seu tempo, à sua presença, à sua experiência e, principalmente, ao seu exemplo. A educação pelo trabalho visa um aperfeiçoamento constante da equipe, principalmente com relação às tecnologias específicas. A delegação planejada visa a formação de líderes dentro do ambiente de trabalho, muito importante no processo de delegação de poderes e de responsabilidades, aumentando, assim, na instituição, a parceria e confiança uns nos outros.

O processo de descentralização está baseado na distribuição de responsabilidade entre vários atores da escola, está ligada ao conhecimento das diretrizes e a quais resultados são esperados dessa escola. Com relação à tarefa empresarial, as escolas profissionais do Ceará foram criadas baseadas em uma

tecnologia empresarial. Por isso, primeiramente, tiveram essa concepção fundamentadas no ciclo PDCA³, que é fundamental para a escola ter ciência em qual nível de resultado ela se encontra.

Segundo o referencial das escolas profissionais (CEARÁ, 2013a), elas são divididas em três níveis: sobrevivência, crescimento e sustentabilidade. Com relação à responsabilidade social, temos a necessidade de se buscar o bem comum, buscando criar condições adequadas para uma educação digna a todos.

Por último, temos a gestão pública por resultados, que visa trazer para a educação um olhar do cidadão como cliente, enfatizando uma postura empreendedora, voltada para uma maior eficácia, eficiência e efetividade do serviço público (CEARÁ, 2013a).

As concepções e os princípios trazidos pela educação profissional são pautados na necessidade de uma formação integral dos estudantes. Essa formação está alinhada ao trabalho, ciência e cultura (CEARÁ, 2013a). Segundo o documento referencial das EEEP, o trabalho é “compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (associado ao modo de produção)” (CEARÁ, 2013a, p. 16). A ciência é vista como os conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, que foram sistematizados e transmitidos por diferentes gerações. A cultura está relacionada, segundo o documento, aos valores éticos e estéticos que direcionam a sociedade ao longo dos tempos (CEARÁ, 2013a).

A educação profissional do Ceará se caracteriza por sua proposta curricular pautada no processo de integração entre as três partes do currículo: base comum, parte técnica e parte diversificada. Busca-se um diálogo entre as disciplinas que têm um perfil em comum, principalmente entre a parte técnica e a base comum, tentando a integração do currículo e a formação integral do indivíduo, aliando a teoria e a prática (CEARÁ, 2013a).

No ano de 2012, o Estado do Ceará aderiu, com parte de suas escolas regulares, a uma outra parceria público-privada, desta vez com o Instituto Unibanco, e implementou uma tecnologia educacional estruturada para resultados de aprendizagem. Essa proposta é denominada “Jovem de Futuro” e, entre os anos de

³ O ciclo PDCA (*plan, do, check, act*) significa em português: planejar, executar, checar e atuar/ajustar. Foi criado em 1920 por Walter A. Shewhart, e foi disseminado por William Edward Deming. Esse ciclo é muito utilizado nas melhorias dos processos de gestão.

2012 e 2014 esteve associada ao Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁴, do Ministério da Educação (INSTITUTO UNIBANCO, 2017). A partir do ano de 2017, esse programa foi expandido para todas as escolas cearenses, inclusive as escolas profissionais.

O Programa Jovem de Futuro:

prevê a implementação do Circuito de Gestão, um método de gestão específico, que tem o objetivo de orientar, organizar e sistematizar os principais processos e procedimentos da gestão escolar. Inspirado no PDCA e adaptado à realidade educacional da escola pública brasileira, o Circuito de Gestão é composto pelas etapas de Planejamento, Execução, Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 12).

A partir desse Circuito de Gestão, a escola elabora um Plano de Ação, com tarefas a serem desenvolvidas e executadas ao longo do ano letivo, com vistas ao atingimento da meta do Índice de Desenvolvimento da Escola (IDE-Médio), estabelecida pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE), calculado a partir das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e da taxa de aprovação escolar no ensino médio.

Com o programa Jovem de Futuro, a Seduc/CE e o Instituto Unibanco buscam uma melhoria das práticas de gestão e, conseqüentemente, escolar, visando a melhoria da aprendizagem. Nessa concepção, o Jovem de Futuro trabalha a GEpR. Segundo o Instituto Unibanco (2017, p. 17) “O Jovem de Futuro foca na gestão escolar por considerá-la um campo empírico para a implementação e avaliação do modelo de gestão para resultados de aprendizagem”.

Podemos destacar que esses processos de gestão advieram de visões empresariais e de parcerias público-privadas que têm gerado diversos debates ao longo dos últimos anos, principalmente sobre a autonomia na gestão escolar, como ressalta Lumertz (2008), e, como veremos nesta dissertação, na parte pedagógica de algumas disciplinas do currículo, como as estudadas neste trabalho: Projeto de Vida e Mundo do Trabalho.

⁴ Esse programa foi instituído pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009), no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O programa tem o objetivo de apoiar e fortalecer os sistemas de ensino estaduais e distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, disponibilizando apoio técnico e financeiro, segundo o MEC.

Hoje as escolas profissionais apresentam vários parceiros no desenvolvimento do seu currículo, principalmente da Parte Diversificada. As disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho são desenvolvidas em parceria com o Instituto Aliança, a disciplina de Formação para a Cidadania é assessorada pelo Instituto Ayrton Senna e a disciplina de Empreendedorismo é desenvolvida em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

Lumertz (2008) traz à luz esse processo que vemos nas escolas profissionais, principalmente relacionado à gestão escolar que são, como vimos nas concepções da Tese e do projeto Jovem de Futuro, práticas de gestão adotadas nas EEEP. A autora traz que “a relação público-privado toma importância na gestão da escola, com a incorporação de elementos gerenciais” (LUMERTZ, 2008, p. 49).

Balduino (2020), em seu artigo sobre o programa jovem de futuro, aborda essa discussão sobre as parcerias público-privadas na educação, e destaca que:

sob o argumento de que o Estado é que está em crise, e não o capital, indica como saída a reforma do Estado mediante a redução do seu papel, de modo mais específico na execução de políticas sociais, entre elas as educacionais; desta forma, o Estado transfere para o mercado a responsabilidade de superar suas insuficiências (BALDUÍNO, 2020, p. 234).

A autora vê como preocupante o crescimento desse tipo de parceria, pois isso acaba aumentando a influência de entidades privadas em atividades do setor público, principalmente na gestão das escolas, o que acaba trazendo uma visão muito voltada para o mercado, e a escola pública sendo gerenciada por diretrizes de instituições privadas (BALDUINO, 2020).

Hoje, tanto a Tese como o Jovem de Futuro são utilizados como base para a gestão da EEEP Francisca Castro de Mesquita, instituição que será foco deste estudo. Tanto os instrumentos da Tese, abordados anteriormente, como o Circuito de Gestão são vistos como instrumentos de práticas da gestão escolar e pedagógica. Nesse sentido, podemos tecer uma crítica ao processo de privatização da educação estabelecido pela entrada de organizações privadas, principalmente, no processo de gestão e desenvolvimento do currículo das escolas. Percebemos que a gestão escolar e o currículo ficam engessados na padronização estabelecida por essas entidades privadas.

Como exemplo, analisamos que, a partir da Tese e do Circuito de Gestão, o pensamento de mercado é introduzido na prática da escola pública, principalmente relacionado ao gerenciamento. Essa marca é reflexo das mudanças de pensamento e da adesão a modelos neoliberais introduzidos no Brasil na década de 1990. Segundo Santos e Ribeiro (2010), a partir dessa mudança de pensamento:

começa a surgir distintas formas de se conceber a educação e o planejamento educacional, ou seja, uma disputa entre normas regulamentares (da parte dos educadores) e planos (da parte dos tecnocratas). Assim, redefinidas as funções do Estado e demonstrado claramente qual a nova ideia para a formação das políticas públicas, as formas de agir no sistema educacional público logo ficaram claras e as ações que visam a uma “educação de qualidade” através da lógica do capital (SANTOS; RIBEIRO, 2010, p. 2).

Os autores destacam que a busca por uma educação de qualidade, preconizada por essas instituições privadas, estão embasadas em uma lógica em que estão primordialmente inseridos os interesses do capital. Esse processo pode nos levar a questionar o quanto democrática é a gestão escolar, visto que a lógica de mercado tem orientado a condução de várias políticas educacionais.

Com relação ao processo de implementação de novas escolas profissionais no Estado do Ceará, percebemos que a educação profissional começa a ganhar destaque no que concerne ao nível de ensino médio e se expande rapidamente. Já no ano de 2010, é criada, a partir do Decreto nº 30.282/2010 (CEARÁ, 2010), a Coordenadoria de Educação Profissional (Coedp), modificando a estrutura organizacional da Seduc/CE, visando orientar na implementação do ensino médio integrado à educação profissional (CEARÁ, 2013a). No quadro abaixo podemos ver a evolução no número de escolas, no número de matrículas, no número de cursos ofertados e nos municípios com escolas profissionais.

Quadro 1 – Evolução do número de escolas, do número de matrículas, do número de cursos e do número de cidades com escolas profissionais no Estado do Ceará

Ano	Número de EEEP	Municípios	Número de cursos	Número de matrículas
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916

Ano	Número de EEEP	Municípios	Número de cursos	Número de matrículas
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.069
2016	115	90	53	48.089
2017	116	91	52	49.894
2018	119	95	52	52.571

Fonte: Adaptado de Ensino (2018).

As escolas profissionais foram se expandindo ao longo do tempo e hoje estão localizadas em todas as 20 regionais do Estado do Ceará e nas Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor), escolas de Fortaleza. Hoje temos um número de 122 escolas com essa proposta de educação em todo o estado. Abaixo, vemos um quadro com a quantidade de escolas profissionais em cada Coordenadoria Regional de Educação (Crede) e na Sefor.

Quadro 2 – Quantidade de Escolas Profissionais distribuídas nas Coordenadorias Regionais e nas Sefor

Regionais	Quantidade de escolas
Sefor	21
Crede 1	11
Crede 2	9
Crede 3	4
Crede 4	3
Crede 5	6
Crede 6	10
Crede 7	3
Crede 8	5
Crede 9	4
Crede 10	5
Crede 11	2
Crede 12	3
Crede 13	6
Crede 14	3
Crede 15	2
Crede 16	4
Crede 17	4
Crede 18	6
Crede 19	6
Crede 20	5

Fonte: Ceará (2013b).

No ano de 2016, a Educação Profissional no estado se consolidou como política pública ao ganhar espaço no Plano Estadual de Educação, que prevê, em

sua Meta 11, “Assegurar 30% das matrículas de Ensino Médio articuladas à Educação Profissional e Técnica, até 2024” (CEARÁ, 2016, p. 9).

No ano de 2018, essa política pública completou 10 anos no Estado do Ceará, e, como vimos no quadro anterior, ela saltou de 25 unidades educacionais em seu início para as 122 atuais. O governador Camilo Santana ressaltou, no evento de comemoração pelos dez anos de implementação das escolas profissionais, a importância dessa política para o estado “É um modelo de sucesso. Eu sou um árduo defensor da Escola de Tempo Integral, e a Escola Profissionalizante vai além do tempo integral; ela já deixa o aluno, o jovem, com uma profissão, caso ele queira seguir no mercado de trabalho” (ENSINO..., 2018, recurso online).

Segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de matrículas no ensino médio das escolas públicas do Estado do Ceará foi de 277.660 estudantes, sendo que destes, 52.571 estão matriculados em escolas profissionais, o que corresponde a quase 19% do total de matrículas no ensino médio articuladas à educação profissional (QEDU, [2018]). Percebemos que os desafios relacionados a uma maior implementação de matrículas em educação profissional são grandes para o estado; também vemos que nos últimos anos houve um aumento em escolas de tempo integral no Estado do Ceará, dividindo com as escolas profissionais o protagonismo no que tange ao tempo integral das escolas cearenses.

As Escolas Profissionais têm uma carga horária de ensino médio integrado à educação profissional de 5400 horas, ao longo das três séries, e é formada por três componentes: a Base Nacional Comum ou Formação Geral, com a mesma carga horária para todos os cursos, com 13 componentes curriculares; a Parte Diversificada, com carga horária que varia com a especificidade de cada curso; e a Formação Profissional, com carga horária variável, de acordo com cada curso, conforme disposto na Portaria nº 1.589/2019 (CEARÁ, 2019c). O quadro abaixo especifica os componentes curriculares das escolas de educação profissional no Ceará e a carga horária dos cursos oferecidos na EEEP Francisca Castro de Mesquita.

Quadro 3 – Carga horária total dos componentes curriculares dos cursos da EEEP
Francisca Castro de Mesquita

Componente	Componente Curricular	Carga horária	Carga horária total
Formação Geral	Língua Portuguesa	360 horas	2.620 horas
	Artes	40 horas	
	Língua Estrangeira: Inglês	120 horas	
	Língua Estrangeira: Espanhol	120 horas	
	Educação Física	120 horas	
	História	240 horas	
	Geografia	240 horas	
	Filosofia	120 horas	
	Sociologia	120 horas	
	Matemática	420 ⁵ horas	
	Biologia	240 ⁶ horas	
	Física	240 horas	
	Química	240 horas	
Formação Profissional	Curso Técnico em Administração	1300 horas	Entre 1160 e 1860 horas
	Curso Técnico em Contabilidade	1160 horas	
	Curso Técnico em Enfermagem	1860 horas	
	Curso Técnico em Redes de Computadores	1600 horas	
Parte Diversificada	Horário de Estudo I	180 a 260 horas	Entre 920 e 1620 horas
	Horário de Estudo II	40 a 180 horas	
	Projeto de Vida	180 horas	
	Mundo do Trabalho	100 horas	
	Oficina de Redação	60 horas	
	Empreendedorismo	80 horas	
	Formação para a Cidadania	120 horas	
	Projetos Interdisciplinares I ⁷	120 a 260 horas	
	Projetos interdisciplinares II	60 a 200 horas	
	Inglês Técnico ⁸	60 horas	
Preparação e Avaliação da Prática de Estágio ⁹	100 horas		

Fonte: Adaptado de Ceará (2019a).

Percebe-se, a partir do quadro acima, que a proposta de educação profissional no estado traz uma perspectiva curricular bastante diversificada e ampla, visando a formação omnilateral do indivíduo, buscando associar a teoria e a prática, além de pensar nos aspectos socioemocionais e na formação para o trabalho.

⁵ A disciplina de Matemática tem carga horária total de 360 horas no curso Técnico em Enfermagem.

⁶ A disciplina de Biologia tem carga horária de 300 horas no curso Técnico em Enfermagem.

⁷ No curso Técnico em Enfermagem há apenas uma disciplina de Projeto Interdisciplinar.

⁸ A disciplina de Inglês Técnico faz parte do currículo apenas do curso de Redes de Computadores.

⁹ A disciplina de Preparação e Avaliação da Prática de Estágio não faz parte do currículo do curso de Técnico em Enfermagem.

Segundo o referencial das escolas profissionais (CEARÁ, 2013a), a parte diversificada visa favorecer a comunicação entre a base comum e a parte técnica, visto que elas trabalham temas transversais ao currículo proposto. Regattiere e Castro (2010) determinam bem essa relação simbiótica que deve existir entre as diferentes partes do currículo e entre o que chamamos de formação geral e formação profissional.

Educação geral e formação profissional são faces distintas da mesma moeda. A boa formação profissional assenta-se sobre a sólida educação geral. Também não dá para colocar a formação profissional no lugar da educação geral. Também não é possível profissionalizar as pessoas com pseudoconteúdos de educação profissional no lugar da educação geral, porque muito do que se exige no mundo do trabalho consiste em conhecimentos desenvolvidos na educação geral (REGATTIERE; CASTRO, 2010, p. 38).

Nesse sentido, percebemos que o currículo das escolas profissionais busca essa relação de formação integral dos estudantes, enfatizada pelo autor, estabelecendo relações entre o cognitivo, a formação científica, a criticidade, os aspectos socioemocionais e a formação técnica-profissional.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que na formação profissional é fundamental que o estudante tenha uma formação humana, em que o indivíduo tenha uma formação completa para a leitura de mundo e para o exercício da cidadania. Nesse sentido, percebemos que a formação integral em uma escola profissional deve ir além do conceito de formação básica para o trabalho, mas buscar no estudante/profissional a capacidade de analisar o seu entorno, de ter senso crítico nas relações estabelecidas, buscando um sujeito autônomo.

A partir do que vimos por meio do estudo das normativas e do histórico de implementação das escolas profissionais no Estado do Ceará, pudemos perceber que essa política tem se mostrado de grande importância para a educação cearense. Um dos aspectos que comprovam essa perspectiva foi o crescimento no número de escolas que trabalham com essa forma de ensino e, conseqüentemente, o número de estudantes que são atendidos. Dentro dessa perspectiva, a próxima seção trará o processo de implementação dessa política pública em uma escola cearense. Traremos o seu histórico e discutiremos sobre as propostas de gestão

pedagógicas e curriculares das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, objetos de estudo deste trabalho.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FRANCISCA CASTRO DE MESQUITA

A EEEP Francisca Castro de Mesquita está localizada na cidade de Reriutaba, Zona Norte do Estado do Ceará. A escola, antes de se tornar uma instituição de educação profissional, funcionava da modalidade de ensino regular. De acordos com arquivos internos da secretaria escolar, a referida escola foi criada no ano de 1979 pelo Decreto nº 13.344/1979, publicado no Diário Oficial do Estado nº 12.647/1979 porém começou a funcionar ainda no ano de 1978 com o nome Escola de 1º Grau Francisca Castro de Mesquita. Posteriormente, no ano de 2000, passou a ser denominada de Escola de Ensino Fundamental e Médio Francisca Castro de Mesquita, conforme o Diário Oficial do Estado de 18/02/2000, ainda de acordo com arquivos internos da secretaria escolar. No ano de 2005, a escola passou a ser anexo da Escola de Ensino Fundamental e Médio Coronel Alfredo Silvano, funcionando dessa forma até o ano de 2007.

No ano de 2008, a escola deixa de ser anexo e o seu prédio passa para as mãos da prefeitura municipal, que o destina ao funcionamento de escola de ensino fundamental. No ano de 2009, a cidade é contemplada com uma escola de educação profissional, que se estabelecerá nesse mesmo prédio, que volta a ser mantido pelo Estado do Ceará. A escola Francisca Castro de Mesquita ficou nesse prédio até agosto do ano de 2018, quando se mudou para novas instalações, conhecidas como “Escolas Padrão MEC”, por ter uma infraestrutura padrão desenhada pelo Ministério da Educação.

A EEEP Francisca Castro de Mesquita iniciou suas atividades na educação profissional no dia 09 de março de 2009, contando com três turmas de ensino médio: duas de Técnico em Enfermagem e uma de Técnico em Informática. Desde a sua implantação, a escola já formou 31 turmas de ensino médio. No quadro abaixo seguem as informações dos cursos já disponibilizados na referida instituição e o seu quantitativo desde a sua implementação.

Quadro 4 – Quantidade de Turmas e Cursos já ofertados pela EEEP Francisca Castro de Mesquita

Cursos	Quantidade de Turmas
Administração	5
Comércio	3
Contabilidade	1
Enfermagem	10
Informática	4
Redes de Computadores	7
Secretaria Escolar	1
Total	31

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Atualmente, a EEEP Francisca Castro de Mesquita atende as três séries do ensino médio e conta com 10 turmas, sendo 3 turmas de 1ª série, 4 turmas de 2ª série e 3 turmas de 3ª série. A escola tem 389 estudantes matriculados e funciona em tempo integral, nos turnos matutino e vespertino, iniciando o seu trabalho diariamente às 7:20h e terminando o seu expediente às 17:00h. No quadro abaixo, vemos a atual composição das séries e o quantitativo de alunos por turma da escola.

Quadro 5 – Composição das séries e quantidade de alunos por turma da EEEP Francisca Castro de Mesquita no ano de 2020

Série	Turmas	Nº de alunos
1ª	A - Administração	46
	B - Enfermagem	46
	C – Redes de Computadores	44
2ª	A - Administração	37
	B - Contabilidade	36
	C - Enfermagem	35
	D – Redes de Computadores	41
3ª	A - Administração	35
	B - Enfermagem	36
	C – Redes de Computadores	33
Total		389

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A EEEP Francisca Castro de Mesquita, como já reportado anteriormente, tem como infraestrutura predial uma escola “Padrão MEC”, que é composta de doze salas de aula, um laboratório de Biologia, um laboratório de Química, um Laboratório de Física, um laboratório de Matemática, um laboratório de Informática, um laboratório de Línguas, uma sala dos professores, uma biblioteca, um auditório, dois laboratórios para disciplinas da base técnica, um ginásio poliesportivo, um anfiteatro,

um refeitório, uma secretaria, duas salas de coordenação, uma diretoria, uma cozinha, quatro almoxarifados, uma sala de equipamentos esportivos e treze banheiros.

A EEEP Francisca Castro de Mesquita está situada no bairro denominado de Rampa, na região periférica da cidade de Reriutaba. Assim como no restante do município, a região é composta por pessoas com nível socioeconômico baixo, com rendimentos de até meio salário-mínimo per capita (IBGE, 2017). O nível socioeconômico dos estudantes da escola foi considerado médio-baixo (INEP, 2021).

A situação da EEEP Francisca Castro de Mesquita é considerada boa quando se trata de taxas de aprovação, reprovação e abandono. Os índices de aprovação têm melhorado ao longo dos anos, ficando nos últimos anos em uma média de 98%. Outro dado relevante é sobre a taxa de abandono que tem se mantido em 0% desde o ano de 2016. Isso se deve principalmente a uma política escolar de incentivo ao não abandono. Mesmo os alunos que não se adaptam ao ensino integral ou a educação profissional são incentivados a não abandonarem os estudos.

Essa política não é institucionalizada, não consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas se dá de uma forma informal, em que todos os alunos que procuram a escola para pedir a transferência da instituição são incentivados, a partir de conversa com o núcleo gestor e com familiares, a tentarem prosseguir com os estudos na escola. Depois da conversa, alguns alunos mudam de ideia e continuam na instituição, mas, quando não mudam, são incentivados a continuarem os seus estudos em outras escolas estaduais da região. Podemos perceber a importância dessa ação, pois ela promove a reflexão dos estudantes sobre a importância da educação em suas vidas. Podemos refletir também sobre a importância de a escola olhar com maior profundidade para o seu PPP, visto que notamos várias ações desenvolvidas, como alguns de seus projetos, que não contam nesse documento de grande relevância para a instituição educacional.

Essa estratégia vem permitindo, assim, uma diminuição na taxa de abandono escolar, tanto da instituição como da própria rede estadual nos últimos anos. No quadro abaixo, temos os percentuais médios de aprovação, reprovação e abandono das três séries do ensino médio dos anos de 2010 a 2015.

Quadro 6 – Percentual de aprovação, reprovação e abandono dos estudantes da EEEP Francisca Castro de Mesquita

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono	Transferência ¹⁰
2010	95,4	3,0	1,5	2,0
2011	95,5	1,5	3,0	1,1
2012	98,1	1,9	0,0	6,9
2013	96,4	3,6	0,0	5,9
2014	95,3	4,4	0,0	3,1
2015	92,9	6,7	0,4	5,9

Fonte: Adaptado de QEdU ([2018]).

Os dados apresentados no quadro anterior foram retirados do site “QEdU.org”. No referido site, até o ano de 2015 as informações são dadas de forma geral, conforme apresentado nesse quadro 6. Já a partir de 2016 essas informações são apresentadas de forma mais detalhadas, apresentadas por série. Assim, no quadro abaixo, é exposto o percentual de aprovação, reprovação e abandono, por série, dos anos de 2016 a 2018.

Quadro 7 – Percentual de aprovação, reprovação e abandono dos estudantes da EEEP Francisca Castro de Mesquita por série

Ano	Série	Aprovação	Reprovação	Abandono	Transferência
2016	1 ^a	96,3	3,7	0,0	6,9
	2 ^a	97,9	2,1	0,0	6,9
	3 ^a	100,0	0,0	0,0	1,4
2017	1 ^a	96,3	3,7	0,0	4,6
	2 ^a	100,0	0,0	0,0	2,5
	3 ^a	100,0	0,0	0,0	1,1
2018	1 ^a	96,5	3,5	0,0	3,9
	2 ^a	98,6	1,4	0,0	0,0
	3 ^a	100,0	0,0	0,0	0,0
2019	1 ^a	96,1	3,9	0,0	12,1
	2 ^a	99,1	0,9	0,0	6,2
	3 ^a	100,0	0,0	0,0	1,4

Fonte: Adaptado de QEdU ([2018]).

A partir dos dados disponibilizados no quadro anterior, podemos perceber que a taxa de aprovação é maior nas 3^a séries, mantendo-se 100% nos últimos anos. Podemos diagnosticar também que as turmas de 1^a séries são as que apresentam menor taxa de aprovação e a maior taxa de transferências entre as três séries do ensino médio. Dessa informação e a partir do que constatamos no trabalho

¹⁰ A soma do percentual aferido é maior do que 100% porque a taxa de transferências não é estimada no Censo Escolar.

cotidiano, podemos inferir que a chegada ao ensino médio e o processo de adaptação à educação profissional e ao ensino em tempo integral influenciam nesses índices.

Percebemos, a partir das informações dos quadros anteriores, que a taxa de transferência é maior do que a taxa de reprovação na maioria dos anos, o que leva a entender que esse seja um dos problemas enfrentados pela escola, no sentido de ainda ter uma porcentagem significativa de estudantes que deixam a perspectiva de escola profissional. Entendemos, a partir das inferências cotidianas, que vários fatores incidem para esses números, como a falta de adaptação ao ensino em tempo integral, as notas baixas no início do curso, a falta de afinidade com o curso técnico escolhido, dentre outros motivos.

Com relação ao desempenho acadêmico, a EEEP Francisca Castro de Mesquita tem participado de várias avaliações externas, como o Spaece, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, nos últimos anos, também do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Com relação ao Spaece, que é a avaliação externa desenvolvida pelo Estado do Ceará, a escola tem atingido bons padrões de desempenho desde a sua implementação. Os padrões de desempenho do Spaece são divididos em quatro escalas de proficiências, que mostram os níveis dos estudantes e são divididos em: Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado. Segundo o CAEd (2018), instituição responsável pela aplicação do Spaece, os padrões de desempenho:

são balizadores dos diferentes graus de realização educacional alcançados pela escola. Por meio deles é possível analisar a distância de aprendizagem entre o percentual de estudantes que se encontra nos níveis mais altos de desempenho e aqueles que estão nos níveis mais baixos (CAED, 2018, recurso online).

A partir do desempenho do estudante, é atribuída uma proficiência. Segundo o Boletim de Gestão Escolar “a Escala de Proficiência tem o objetivo de traduzir medidas de proficiência em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar” (CEARÁ, 2015d, p. 34). Essa escala orientará o trabalho do professor, medindo em uma espécie de régua de graduação as competências desenvolvidas por seus alunos. No quadro abaixo, podemos verificar as proficiências estabelecidas para cada um desses padrões nas séries do ensino médio.

Quadro 8 – Níveis de Proficiência dos padrões de desempenho do Spaece

Padrões de desempenho	Língua Portuguesa	Matemática
Muito crítico	Até 225	Até 250
Crítico	De 225 a 275	De 250 a 300
Intermediário	De 275 a 325	De 300 a 350
Adequado	Acima de 325	Acima de 350

Fonte: CAEd (2018, recurso online).

A EEEP Francisca Castro participa do Spaece desde o ano de 2009 e sempre se destacou como uma das escolas com melhores índices em sua regional, a Crede 06, estando no nível de proficiência “Adequado” em Matemática e muito próximo do “Adequado” em Língua Portuguesa. Abaixo, temos o quadro especificando as proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática das 3ª séries do ensino médio nas avaliações do Spaece do ano de 2011 a 2019.

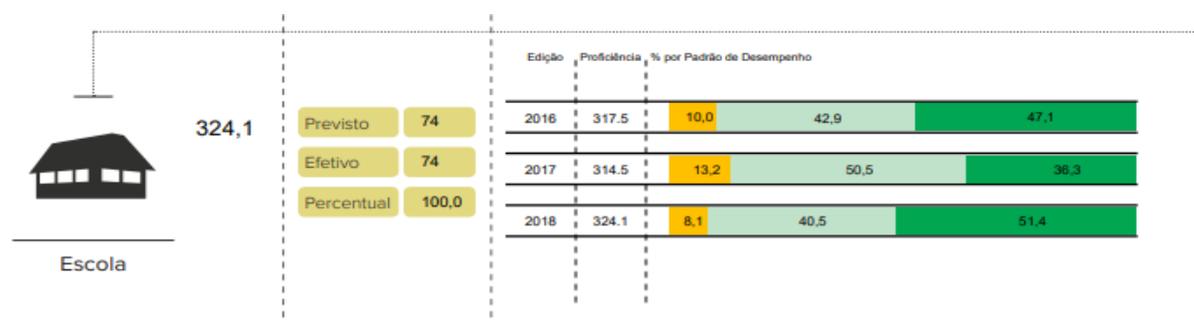
Quadro 9 – Proficiência média dos estudantes da 3ª série do ensino médio da EEEP Francisca Castro de Mesquita no Spaece

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2011	291,2	315,3
2012	301,3	327,7
2013	316,6	364,0
2014	308,2	349,0
2016	317,5	333,9
2017	314,5	350,6
2018	324,1	350,7
2019	323,7	350,7

Fonte: CAEd (2018, recurso online).

Além das proficiências destacadas no quadro anterior, também podemos estabelecer um estudo nos níveis de proficiências em que se encontram os estudantes da EEEP Francisca Castro de Mesquita. A partir desse estudo, podemos ter uma melhor visualização da quantidade de alunos em cada nível de proficiência e o que a escola precisa fazer para melhorar a equidade educacional na instituição. Nas figuras abaixo, podemos verificar a quantidade de estudantes que se encontram nos quatro níveis de proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de 2016 e 2018.

Figura 1 – Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa no Spaece, na EEEP Francisca Castro de Mesquita, entre os anos de 2016 e 2018*

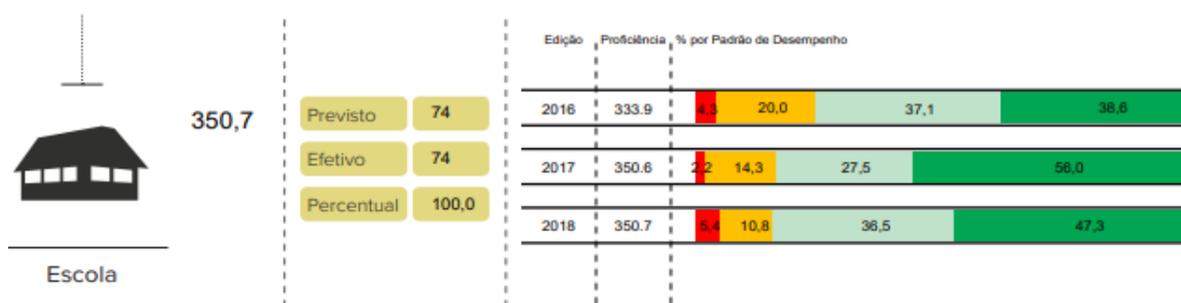


Fonte: CAEd (2018, recurso online).

* As cores a seguir indicam os padrões de desempenho, Verde-escuro: Adequado; Verde-claro: Intermediário; Amarelo: Crítico; Vermelho: Muito Crítico.

Podemos inferir, a partir da figura acima, que a disciplina de Língua Portuguesa não apresenta nos últimos anos nenhum aluno saindo do ensino médio com o padrão de desempenho no “Muito crítico” e tem a maior parte de estudantes alocados nos níveis “Intermediário” e “Adequado”.

Figura 2 – Níveis de Proficiência em Matemática no Spaece, na EEEP Francisca Castro de Mesquita, entre os anos de 2016 a 2018*



Fonte: CAEd (2018, recurso online).

* As cores a seguir indicam os padrões de desempenho, Verde-escuro: Adequado; Verde-claro: Intermediário; Amarelo: Crítico; Vermelho: Muito Crítico.

Com relação à disciplina de Matemática, percebemos que ainda tem uma pequena quantidade de estudantes que está saindo do ensino médio com o padrão de desempenho “Muito crítico”, porém o percentual de alunos alocados nos padrões de “Intermediário” e “Adequado” têm aumentado ao longo dos anos.

Com relação ao Enem, desde o ano de formação das suas primeiras turmas de 3ª série, em 2011, a escola tem participado dessa avaliação. O Inep divulgou os dados do Enem relativo às escolas até o ano de 2015 e os resultados da EEEP Francisca Castro de Mesquita se mostraram bons ao longo dos anos, já que o Inep

atribuiu a nota 500 como valor de referência para representar o desempenho médio dos concluintes do ensino médio da rede pública, a partir dos resultados do Enem de 2009 (BRASIL, 2012). O quadro abaixo traz o percentual de participação dos estudantes no Enem e a proficiência média por área de conhecimento, do ano de 2011 ao ano de 2015.

Quadro 10 – Participação dos estudantes e notas do Enem por área e média geral da EEEP Francisca Castro de Mesquita

Ano	Participação	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação	Média
2011	88 (80%)	439	426	488	487	511	470,2
2012	75 (96%)	534	490	504	520	557	521
2013	71 (98%)	545	475	506	561	584	534,2
2014	98 (97%)	558	501	524	491	533	521,4
2015	67 (100%)	590	501	519	513	621	548,8

Fonte: Adaptado de QEdU (2021).

A partir do ano de 2017, a própria Seduc/CE, a partir da alimentação do Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige) por meio de dados disponibilizados pelas escolas, passou a aferir a média de proficiência das escolas do estado no Enem. No quadro abaixo, temos os dados disponibilizados pela Seduc/CE relativos a EEEP Francisca Castro de Mesquita, de 2017 até o último Enem de 2020.

Quadro 11 – Participação dos estudantes e notas do Enem por área e média geral da EEEP Francisca Castro de Mesquita de 2017 a 2020

Ano	Participação	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação	Média
2017	91	532.23	524.24	512.52	561.98	604.69	547.13
2018	74	592.57	497.70	541.88	555.69	576.82	552.93
2019	70	553.88	518.63	546.15	579.59	653.89	570.43
2020	104	525.76	491.80	533.28	535.46	673.26	551.91

Fonte: Adaptado de Ceará (2020).

Mais recentemente, no ano de 2017, a escola participou pela primeira vez do Saeb. Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a EEEP Francisca Castro de Mesquita teve no ano de 2017 o seu primeiro índice divulgado, atingindo a média 6,1 (QEDU, [2018]). O Inep divulgou o resultado do último Saeb, realizado em 2019, e a escola teve um aumento em seu Ideb, alcançando a nota de 6,4. Segundo o MEC o objetivo é que as escolas de ensino

médio atinjam a média 6,0 até o ano de 2022, média essa considerada pelo Ministério da Educação como correspondente ao sistema educacional de países desenvolvidos (BRASIL, 2018b).

Vemos, a partir dos resultados das avaliações externas, que a missão exposta no Projeto Político Pedagógico da escola, de tornar a educação pública uma educação de qualidade (EEEP FRANCISCA CASTRO DE MESQUITA, 2018) tem sido buscado ao longo dos anos, visto que os índices alcançados pela escola têm apresentado padrões adequados de referência e acima das médias estadual e nacional. Sabemos, no entanto, que as avaliações externas nos dão uma visão limitada de todos os processos concebidos dentro das escolas.

Almeida, Dalben e Freitas (2013) destacam que as avaliações externas não traduzem de maneira fiel a qualidade das instituições, destacando que essas avaliações, como o Ideb, não levam em consideração diversos fatores, como, por exemplo, o nível socioeconômico (NSE) dos estudantes, além de utilizar instrumentos que limitam a percepção da qualidade educacional. Por outro lado, o MEC já destaca o Ideb como um indicador de qualidade do ensino e que permite o monitoramento do nível do aprendizado, permitindo estabelecer metas para a melhoria do ensino (BRASIL, 2018b).

Nesse sentido, percebemos que existe uma dualidade de pensamentos entre pesquisadores e a entidade oficial no que diz respeito à capacidade de tal índice mensurar os aspectos da qualidade da educação. Entretanto, o Ideb é, atualmente, o único instrumento disponível em âmbito nacional para diagnosticar a evolução da qualidade educacional da educação pública. Nesse sentido, percebemos que, ao atingir resultados esperados e estabelecidos em suas metas, a EEEP Francisca Castro de Mesquita tem demonstrado uma certa qualidade educacional, segundo o estabelecido pelo MEC.

Com relação ao PPP da escola, o documento foi atualizado pela última vez no ano de 2018. Nele consta que se almeja uma educação de excelência e que a referida escola tem como principais objetivos:

- (i) Incentivar e fortalecer o protagonismo juvenil, com jovens buscando o autoconhecimento e em processo de conscientização de seu papel transformador;
- (ii) Apoiar a Formação Continuada, com educadores comprometidos com seu aperfeiçoamento profissional e em busca de novas estratégias para o sucesso da aprendizagem e;

(iii) Incentivar a Atitude Empresarial, com gestores trabalhando de forma democrática e inovadora, desenvolvendo ações que integrem sua equipe com o objetivo de construir resultados que garantam a efetiva qualidade de ensino e a promoção humana (EEEP FRANCISCA CASTRO DE MESQUITA, 2018, p. 4).

A partir dos princípios apresentados, podemos constatar a forte influência da Tese na concepção da escola profissional cearense, marcada por uma visão empresarial que se reflete no PPP pelo objetivo de “Incentivar a Atitude Empresarial”. Como já falamos anteriormente, a educação brasileira tem lidado nas últimas décadas com a influência muito grande de instituições privadas na concepção de seus currículos e no processo de gestão escolar.

Percebemos que essas influências têm sido marcantes nas escolas de educação profissional do Ceará, visto que a sua concepção foi toda baseada na Tese, derivada da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), da fundação Odebrecht. Posteriormente, as escolas profissionais têm recebido fortes influências no processo de gestão escolar, a partir do Projeto Jovem de Futuro, gerenciado pelo Instituto Unibanco, aplicado nas escolas cearenses.

Essa influência tem sido vista, principalmente, no desenvolvimento da parte diversificada do currículo. Como vimos anteriormente, todas elas têm uma concepção ou um acompanhamento de alguma instituição de caráter privado, o que pode nos levar a concluir que esse processo de “privatização” do ensino tem sido influente nas escolas profissionais do Ceará.

Também se enfatiza no PPP que a escola se baseia nos quatro pilares básicos da educação de Jacques Delors (1998, p. 90 *apud* EEEP FRANCISCA CASTRO DE MESQUITA, 2018, p. 4): “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. Esses quatro pilares estão ligados ao processo moderno de educação, pensado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para um mundo globalizado. Como destaca Silva (2008, p. 364) “São orientações que se pautam na modernização e ressaltam a importância da educação básica para todos e da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

A autora ainda destaca que, a partir desse pensamento, organismos internacionais, como o Banco Mundial, destacaram que a educação e a geração de empregos seriam os meios dos países chegarem ao seu desenvolvimento. A autora ressalta que:

nesse sentido, a gerência da vida passa a ser definida pelos padrões estabelecidos na esteira da globalização, do neoliberalismo, da modernização das sociedades e sua constante preocupação com a contemporaneidade, contrapondo-se à história e aos sujeitos desta (SILVA, 2008, p. 366).

O PPP da escola destaca essa visão da educação voltada ao mercado de trabalho enfatiza que: “A gestão escolar da EEEP Francisca Castro de Mesquita se alicerça na união de componentes necessários a aquisição de conhecimentos primordiais, promovendo a inserção dos jovens no mercado de trabalho e no convívio social” (EEEP FRANCISCA CASTRO DE MESQUITA, 2018, p. 8).

Considerando os recursos humanos da escola, podemos organizá-la em três grupos: servidores efetivos, temporários e terceirizados. É possível destacar algumas particularidades das escolas profissionais do Ceará, como a alimentação e o serviço de vigilância, que são contratados por empresas terceirizadas, a partir de processo licitatório. No que diz respeito ao vínculo profissional dos docentes da escola, apenas 4 dos atuais professores da Base Comum são efetivos e todos os professores e orientadores da Formação Profissional são contratados como celetistas pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (Centec). Na EEEP estudada, ainda temos funcionários terceirizados das áreas administrativas, de serviços gerais e da portaria. No quadro abaixo temos um resumo da quantidade de funcionários da EEEP Francisca Castro de Mesquita.

Quadro 12 – Funcionários da EEEP Francisca Castro de Mesquita

Função	Nº de funcionários
Diretor	1
Coordenador Escolar	3
Assessor Financeiro	1
Professores – Base Comum	15
Professores e Orientadores de estágio – Formação Profissional	12
Secretária	1
Professor Laboratório de Informática	1
Regente de Multimeios	1
Auxiliar de Multimeios	1
Agente Administrativo	1
Auxiliar de Serviços Gerais	4
Porteiro	1
Cozinheiro	1
Ajudantes de cozinha	3
Vigilantes	4
Total	50

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Desses 50 profissionais que trabalham na EEEP Francisca Castro de Mesquita, apenas 11 têm vínculo efetivo, o que faz com que tenhamos que lidar com a questão da rotatividade em algumas funções, principalmente de professores temporários e da base técnica, além dos orientadores de estágio. Apesar dessa possibilidade de rotatividade, o quadro de funcionários tem se mantido estável nos últimos anos, com apenas algumas eventuais modificações, principalmente no quadro de professores, o que tem permitido à escola manter um fluxo de trabalho e de alinhamento, com uma continuidade de pensamento (CEARÁ, 2020).

Todos os professores da Base Comum têm uma carga horária semanal de 40 horas/aulas. Essa é uma das particularidades das escolas profissionais, visto que os professores desse componente curricular têm dedicação exclusiva. Já os professores da Base Técnica têm uma carga horária variável, dependendo do curso e da orientação de estágio. Atualmente temos, na EEEP Francisca Castro de Mesquita, professores com carga horária de 10 horas/aulas até 44 horas/aulas (CEARÁ, 2020).

Já o Núcleo Gestor é formado de um diretor e de três coordenadores escolares (Quadro 12). Além dessa composição, para uma maior contribuição com os processos administrativos e pedagógicos, há também um assessor financeiro e uma secretária. A seleção dos diretores das escolas profissionais do Ceará acontece em duas etapas: a primeira com uma prova escrita sobre assuntos relacionados à educação profissional e análise de currículo, e a segunda por um curso de fundamentação, seguido de análise comportamental e entrevista (CEARÁ, 2015e). Os coordenadores passam por uma seleção com prova escrita, em que formarão um banco de coordenadores e serão escolhidos pelos diretores de cada instituição.

Na EEEP Francisca Castro de Mesquita cada coordenador se responsabiliza por uma das áreas do conhecimento, ficando um coordenador com o acompanhamento da Área de Linguagens e suas Tecnologias, outro com a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e outro com as Áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Matemática e suas Tecnologias. Além dessa divisão por área, também há uma divisão no acompanhamento de outras tarefas e componentes curriculares: um dos coordenadores acompanha a Parte Diversificada, outro acompanha o Estágio Curricular e o outro acompanha a apropriação de resultados das avaliações externas e internas. Uma outra função dividida é o

acompanhamento das turmas por séries, cada um dos coordenadores acompanham os alunos de séries diferentes.

No âmbito pedagógico, podemos destacar um trabalho muito pertinente por meio de projetos educacionais, que visam articular o aprendizado com as práticas profissionais, além de também trabalhar temáticas transversais e enfatizar o ensino proposto nas diversas áreas do conhecimento trabalhadas na escola. Com relação a esses projetos educacionais, podemos destacar tanto os projetos que são desenvolvidos pela própria escola como também projetos que são desenvolvidos em parceria com a Seduc/CE. Ao longo do ano, temos projetos desenvolvidos tanto de forma individual por algumas disciplinas, como projetos específicos por áreas da Base Comum e da Base Técnica, enfatizando na maioria deles o protagonismo juvenil.

Alguns desses projetos já são desenvolvidos há muitos anos, como é o caso do Projeto Ceará Científico, antes chamado de Feira de Ciências, que já tem nove edições. Outro que podemos destacar com relação ao tempo é o Projeto Geração da Paz, que é realizado desde o ano de 2010. Alguns projetos são mais recentes, mas já estão na cultura e no planejamento anual da EEEP Francisca Castro de Mesquita, como é o caso do projeto Aluno Nota 10, implementado no ano de 2016, a Feira do Empreendedorismo e a Semana de La Hispanidad, projetos que fazem parte do planejamento escolar desde o ano de 2017, dentre outros que são trabalhados frequentemente no ano letivo.

Abaixo, temos um quadro que especifica alguns dos projetos desenvolvidos pela EEEP Francisca Castro de Mesquita ao longo do ano. Esses projetos foram desenvolvidos no ano de 2019 e permanecem planejados para o ano de 2020.

Quadro 13 – Projetos educacionais desenvolvidos pela EEEP Francisca Castro de Mesquita

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização (início e fim)
Geração da paz	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries	Todas	Núcleo Gestor	Iniciado a partir de uma proposta da Seduc/CE, promovendo ações educativas destinadas a valorização da vida e a geração da paz. Hoje esse projeto é uma filosofia de ação escolar.	Sensibilização dos estudantes, de forma a repensar suas ações interpessoais, enfatizando aspectos socioemocionais e familiares.	Durante todo o ano, com encontros com as turmas e a culminância no último dia letivo com um encontro de confraternização entre as turmas e funcionários.
Projeto Aluno Nota 10	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries	Todas	Núcleo Gestor	Premiar os alunos que se destacam, em vários quesitos como: rendimento, frequência, evolução, entre outros, ao longo dos períodos letivos.	Incentivar os alunos a obterem melhores rendimentos, melhores frequências, lerem mais livros, entre outros.	Durante todo o ano, ao final de cada período letivo.
Projeto Natal Solidário	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries	Todas	Coordenadora do curso técnico em Enfermagem	Arrecadar materiais recicláveis para vendê-los e utilizar o dinheiro para compra de brinquedos e lanches a serem distribuídos na época do Natal	Sensibilizar a comunidade escolar para ações ambientais de reciclagem e solidariedade com as comunidades mais carentes de nossa cidade.	Durante todo o ano serão desenvolvidas as ações de reciclagem e a culminância do projeto acontece na semana que antecede o Natal.
Dia T	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries	Disciplinas da Formação Profissional	Coordenadores dos cursos técnicos	Proporcionar aos estudantes maior conhecimento das peculiaridades de diversas profissões,	Envolver todos os alunos da escola nas palestras e minicursos oferecidos; motivar as escolhas profissionais dos	No mês de abril.

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização (início e fim)
				além enfatizar as potencialidades dos cursos técnicos.	estudantes, apresentando diversas profissões e áreas de trabalho.	
Festival Alunos que inspiram – Fase escolar	1ª, 2ª e 3ª séries	Artes	Coordenação Escolar	Projeto proposto pela Seduc/CE, que busca identificar, valorizar e dar visibilidade à produção artística e cultural dos estudantes.	Envolver e estimular a participação dos estudantes nas variadas expressões artísticas do festival.	No mês de maio.
Ceará Científico – Etapa escolar	1ª e 2ª séries	Todas	Coordenação Escolar	Projeto proposto pela Seduc/CE, que busca promover os trabalhos científicos, estimulando a investigação e a pesquisa entre os estudantes.	Envolver todos os estudantes nos projetos de pesquisa.	Setembro
Semana de La Hispanidad	1ª e 2ª séries	Espanhol	Professora de Espanhol	Promover a cultura da língua espanhola e dos países que falam essa língua como oficial.	Envolver os estudantes nas diversas proposições do projeto.	Outubro
Feira do Empreendedor	1ª e 2ª séries	Empreendedorismo	Professora de Empreendedorismo	Despertar nos estudantes o comportamento empreendedor.	Formações de equipes que desenvolverão uma empresa para a venda de seus produtos.	Novembro
Conquistando estrelas	1ª, 2ª e 3ª séries	Todas	Coordenação Escolar	Estimular a frequência diária dos estudantes.	Diminuir a infrequência dos estudantes.	Durante todo o ano, ao final de cada período letivo.
Clube do Inglês	Alguns alunos	Inglês	Professora Regente do Centro de	Estimular os estudantes à prática	Melhorar a fluência dos estudantes no idioma	Durante todo o ano letivo,

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização (início e fim)
	de 1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries		Multimeios	da língua inglesa	inglês.	semanalmente no horário de almoço
Protagonismo literário	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries	Língua Portuguesa	Prof. Regente do Centro de Multimeios e estudantes monitores.	Incentivar a participação dos estudantes em leituras na biblioteca.	Aumentar o número de livros lidos ao longo do ano e de estudantes leitores.	Durante todo o ano, nos horários de almoço da escola.
Protagonismo cooperativo	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries	Todas	Coordenação Escolar	Aprimorar o estudo por meio de células cooperativas; estimular o protagonismo juvenil.	Melhorar o aprendizado dos estudantes e, conseqüentemente, os seus rendimentos internos.	Durante todo o ano, nos horários de estudo de cada turma.
Escola Espaço de Reflexão	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries	Todas	Núcleo Gestor	Projeto proposto pela Seduc/CE, que buscam a formação crítica e reflexiva dos estudantes relacionadas principalmente a temas que abordem os direitos humanos, a diversidade e o respeito ao outro.	Formação de indivíduos com maior criticidade e com maior capacidade de diálogo, tolerância e respeito às diversidades.	Durante o mês de maio.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Podemos perceber, a partir do quadro acima, que a escola desenvolve muitos projetos ao longo do ano. Dentre eles, temos projetos exclusivos da escola e outros que são realizados em parceria e sob a supervisão da Crede e da Seduc/CE, podendo-se destacar o festival Alunos que inspiram, o projeto Ceará Científico e o projeto Escola Espaço de Reflexão. Apesar de esses projetos serem estabelecidos a partir da Seduc/CE, a escola tem toda a autonomia em relação à sua participação ou não nos mesmos e até para estabelecer diretrizes próprias na realização desses projetos no âmbito escolar.

A prática de realização de projetos escolares tem sido uma das ferramentas encontradas pela escola para aprimorar e desenvolver os aprendizados estabelecidos em sala de aula. Prado (2003, p. 2) destaca que com os projetos “o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”. Essa tem sido a intenção da EEEP Francisca Castro de Mesquita ao desenvolver e incentivar os professores a trabalharem diversos projetos durante o ano letivo, conforme indicado no quadro acima. Busca-se uma maior autonomia do estudante no processo de aprendizagem, incentivando-o a procurar soluções aos problemas e desafios propostos.

Nesse sentido, boa parte desses projetos desenvolvidos já acontecem há vários anos na instituição, pois a escola pretende, a partir disso, criar uma relação de pertencimento desses projetos junto aos estudantes, tornando-os uma marca da própria escola. Em conversas diversas com estudantes, alguns relataram que foram atraídos a ingressar na escola por causa desses projetos.

Dentre esses projetos, podemos destacar o Projeto Geração da Paz, que é realizado desde 2010, sendo o mais antigo da escola, em que temos ao longo do ano momentos de acolhida dos estudantes, com palestras, reflexões, momentos de espiritualidade¹¹, dentre outros, e que culmina no último dia letivo com um momento de confraternização entre todos os estudantes e funcionários da escola. Esse projeto visa estabelecer uma cultura de paz na escola, fortalecendo a escola como espaço de inclusão e de respeito à diversidade.

¹¹ Aqui é importante esclarecer que nos momentos de espiritualidade na escola são trabalhados aspectos diversos como combate a homofobia, feminicídio, violência doméstica, depressão, suicídio, dentre outras temáticas de importância social. Não há, portanto, privilégio de uma discussão religiosa nesse momento. Além disso, já foram convidados representantes de todas as religiões estabelecidas na cidade, como padres, pastores, umbandistas e outros.

Atualmente, nenhum desses projetos desenvolvidos pela escola tem as disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, objetos de estudo deste trabalho, com envolvimento direto.

Percebemos que a EEEP Francisca Castro de Mesquita tem desempenhado, ao longo desses anos de sua implementação, diversos trabalhos e desenvolvido múltiplos projetos no intuito de trazer uma educação com mais qualidade e de maneira mais equânime aos seus estudantes. Dentre esses trabalhos, podemos destacar, a partir do currículo estabelecido pela rede estadual, a sua Parte Diversificada. Neste trabalho analisaremos com mais propriedade as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, a partir de suas propostas pedagógicas e curricular.

2.3.1 A proposta pedagógica e curricular das disciplinas de Projeto de vida e Mundo do trabalho na EEEP Francisca Castro de Mesquita

A gestão pedagógica e curricular da EEEP Francisca Castro de Mesquita busca fazer o processo de integração entre a formação profissional e a formação humana dos indivíduos. De acordo com o PPP da escola, essa busca é feita a partir de ações pedagógicas que desenvolvam a autonomia dos estudantes:

[...] possibilitando ao jovem oportunidade de formação profissional, agregada à conclusão do Ensino Médio, assegurando-lhe uma formação geral para a vida, o desenvolvimento de habilidades e competências que possam contribuir para a sua inserção no mercado de trabalho, e nesse mundo globalizado cada vez mais competitivo (EEEP FRANCISCA CASTRO DE MESQUITA, 2018, p. 2).

Porém, o PPP da escola não traz referências ao processo pedagógico e curricular relacionados às disciplinas da base diversificada. Sempre que tratada no documento, essa parte do currículo é desenvolvida de maneira genérica e bastante pontual, sem nenhum destaque quanto a forma como é tratada pedagogicamente e sem referências ao processo de integração curricular com as outras disciplinas do currículo, da base comum e da parte técnica.

O currículo da escola é baseado nos referenciais das escolas profissionais, que utiliza a integração curricular como proposta fundamental na sua estruturação do currículo. Essa proposta é baseada na formação integral do indivíduo:

a construção de uma proposta diferenciada para o ensino médio integrado à educação profissional fundamenta-se na compreensão da necessidade de uma formação que tenha como base a integração de todas as dimensões da vida humana, com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. O trabalho, a ciência e a cultura compõem as dimensões a que nos referimos (CEARÁ, 2013a, p. 16).

Nesse aspecto, a parte diversificada busca fazer uma ligação e complementar as outras partes do currículo, a base comum e a parte técnica. A parte diversificada das Escolas Profissionais busca influenciar a formação estudantil, apresentando disciplinas que visam contribuir com os aspectos socioemocionais e profissionais desses estudantes.

Nesse sentido, o caso aqui apresentado pretende fazer um estudo desse componente curricular, dando ênfase à análise das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do trabalho, disciplinas que começaram a ser introduzidas no currículo da escola a partir do ano de 2013 (CEARÁ, 2013a) em parceria com o Instituto Aliança.

Segundo o relatório do Instituto Aliança (2014), as referidas disciplinas surgiram de um desafio colocado pela Secretaria de Educação do Ceará ao referido instituto no sentido de adequação da metodologia conhecida como Com.Domínio Digital ao currículo das escolas de ensino médio profissionais.

O Com.Domínio Digital é uma Metodologia do Instituto Aliança que tem como principal objetivo a diminuição do desemprego juvenil, a partir da qualificação profissional e da inserção dos jovens no mercado de trabalho (INSTITUTO ALIANÇA, 2014), e foi aplicada em 4 escolas regulares do Estado do Ceará como projeto-piloto em 2004 e, a partir do ano de 2009, se tornou um programa.

Segundo a Secretaria de Educação, o programa tem “ênfase no desenvolvimento de competências comportamentais e habilidades ligadas à Tecnologia da Informação, capacitando-os e inserindo-os no mercado formal de trabalho)” (CEARÁ, 2013c, recurso online).

Segundo a Secretaria de Educação, as referidas disciplinas têm o intuito de promover uma maior participação e diálogo entre estudantes e professores, e desenvolver a cidadania e o profissionalismo do indivíduo (CEARÁ, 2015a; 2015b). Nesse contexto, há uma percepção do Instituto Aliança de que as duas disciplinas têm desenvolvido competências e habilidades importantes para os estudantes e um maior senso crítico e de responsabilidade (INSTITUTO ALIANÇA, 2014).

As duas linhas estruturantes das referidas disciplinas se baseiam na identidade, e entendem que quanto maior o autoconhecimento do estudante, maior será a sua capacidade de realização do seu projeto e o conhecimento da realidade; adicionalmente, quanto maior o conhecimento da realidade que em está inserido, maiores serão as chances de elaboração e implementação do seu projeto (INSTITUTO ALIANÇA, 2019).

Nesse sentido, o próprio Instituto aliança indica que as disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho foram desenvolvidas para o aprimoramento do autoconhecimento, das atividades socializadoras, do papel do estudante na sociedade, das interrelações e da preparação para entrada no universo das profissões (INSTITUTO ALIANÇA, 2019).

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Ceará:

O Projeto de Vida é trabalhado como uma proposta metodológica que modifica a forma tradicional de ensino, privilegiando a participação, o diálogo, a relação de permanente troca de aprendizados entre educador e aluno, a contextualização dos temas no cotidiano dos alunos e a vivência prática dos aprendizados. O objetivo é oferecer uma formação profissional para além da questão meramente técnica, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional. Tem como proposta refletir com os estudantes sobre o que significa o investimento em qualidade de vida em suas diversas dimensões (CEARÁ, 2015a, recurso online)

Com relação à disciplina de Projeto de Vida, percebemos que ela busca trabalhar conceitos relacionados à saúde, na perspectiva de um olhar mais ampliado sobre o indivíduo. Como especificado pela Secretaria de Educação, no Caderno do Professor da referida disciplina, “a metodologia desenvolvida é baseada no conceito ampliado de saúde e de qualidade de vida, no desenvolvimento de competências e na participação e protagonismo juvenil” (CEARÁ, 2018a, p. 4).

Na EEEP Francisca Castro de Mesquita, atualmente, o desenvolvimento da disciplina de Projeto de Vida é feito por um professor, que ministra a disciplina nas três séries do ensino médio. O currículo das escolas profissionais estabelece que a disciplina de Projeto de Vida deve ter uma carga horária total de 180 horas, distribuída nas três séries do ensino médio, sendo 120 horas na 1ª série, 40 horas na 2ª série e 20 horas na 3ª série.

Nesse sentido, ela é organizada em três aulas semanais na 1ª série, uma aula semanal na 2ª série e, na 3ª série, acontece uma aula semanal apenas no primeiro semestre letivo. No 2º semestre letivo, a disciplina não faz mais parte do currículo e os estudantes entram em campo de estágio.

A disciplina é dividida em itinerários formativos com temas de estudo. No quadro abaixo, vemos a distribuição dos temas trabalhados na disciplina de Projeto de Vida e da carga horária trabalhada em cada tema e seu respectivo período letivo.

Quadro 14 – Distribuição dos temas de trabalho e carga horária por período da disciplina de Projeto de Vida

Série	Período	Tema	Carga Horária
1ª	1º	Saúde emocional	30 h/a
	2º	Saúde física	20 h/a
	3º	Saúde intelectual	30 h/a
	4º	Saúde espiritual	30 h/a
2ª	1º	Saúde familiar	10 h/a
	2º	Saúde relacional	10 h/a
	3º	Saúde comunitária	10 h/a
	4º	Saúde ecológica	10 h/a
3ª	1º	Acolhida e entre o sonho e a ação	10 h/a
	2º	Saúde profissional	10 h/a

Fonte: Instituto Aliança (2019).

O conceito saúde foi pensado para ser objeto de estudo por ser um conceito amplo, encontrado em todas as áreas e poder ser percebido de várias formas, assim como sob diferentes olhares. Segundo o próprio Instituto Aliança, essa proposta se justifica porque a saúde se relaciona ao bom funcionamento do corpo e é um dos direitos fundamentais do cidadão (INSTITUTO ALIANÇA, 2019).

No nível da prática docente, a disciplina de Projeto de Vida acontece com dinâmicas e plano de aula preestabelecidos por meio de apostilas desenvolvidas pelo Instituto Aliança. Como vimos, os temas estão relacionados ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes e de uma visão mais crítica e elaborada do relacionamento com os outros indivíduos e com o mundo.

Com relação à outra disciplina, Mundo do Trabalho, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará coloca que ela:

Contempla conteúdos que abrangem o contexto das relações de trabalho. São escolhidos eixos temáticos de interesse dos jovens para desenvolver um processo de discussão e reflexão crítica,

associando conteúdos com situações reais vivenciadas no contexto socioeconômico, cultural e escolar do aluno. A proposta é construir com os estudantes um Plano de Carreira que se complemente com as outras dimensões da vida, que estão sendo trabalhadas em Projeto de Vida (CEARÁ, 2015b, recurso online).

Percebemos, portanto, que a disciplina busca preparar os estudantes para os diversos contextos que encontrarão na sua vida profissional e no mercado de trabalho, seja como empregados ou como autônomos.

Como podemos ver no Caderno do Professor da referida disciplina (CEARÁ, 2018b, p. 4), “na 1ª série, os estudantes terão a oportunidade de pensar no mundo do trabalho a partir de três grandes áreas que funcionam como tripé dessa engrenagem: IDENTIDADE, INTEGRAÇÃO e COMUNICAÇÃO...”. Já na 2ª série, os estudantes são instigados a desenvolverem e aprofundarem seus conhecimentos sobre três outras temáticas: Cidadania, Ética e Trabalho (CEARÁ, 2018b).

A disciplina de Mundo do Trabalho é constituída de uma carga horária total de cem horas, distribuídas nas duas primeiras séries do ensino médio. Na EEEP Francisca Castro de Mesquita, o desenvolvimento da disciplina de Mundo do Trabalho está a cargo de dois professores, sendo um para cada série. Conforme o currículo, na 1ª série, a disciplina é contemplada com duas aulas semanais no 1º semestre e com uma aula no 2º semestre. Na 2ª série, a disciplina é contemplada com uma aula semanal nos dois semestres letivos. Já na 3ª série, não temos a disciplina compondo o currículo. No quadro abaixo, vemos a distribuição dos temas trabalhados na disciplina de Mundo do Trabalho e da carga horária trabalhada em cada tema e seu respectivo período letivo.

Quadro 15 – Distribuição dos temas de trabalho e carga horária por período da disciplina de Mundo do Trabalho

Série	Período	Tema	Carga Horária
1ª	1º	Trabalho, economia e empresas	20 h/a
	2º	Liderança, cultura organizacional, ambiente corporativo, marketing e propaganda	20 h/a
	3º	Cooperação e competição no mundo do trabalho, comunicação e planejamento financeiro	10 h/a
	4º	Motivação, criatividade, empreendedorismo e atendimento	10 h/a
2ª	1º	Acessibilidade, consumo consciente responsabilidade social	10 h/a
	2º	Ética no mundo do trabalho e arrecadação de tributos	10 h/a

Série	Período	Tema	Carga Horária
	3º	Direitos do trabalho, qualidade de vida pessoal e profissional e planejamento de metas	10 h/a
	4º	Perfil profissional, comportamento no ambiente virtual, currículo profissional e processo seletivo	10 h/a

Fonte: Instituto Aliança (2019).

As disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, por serem da Parte Diversificada, têm como propósito estimular processo de integração curricular, como visto nos quadros 4 e 5, trabalhando temas integradores e transversais, e com estudo de algumas temáticas que aliam a teoria e a prática.

O referencial das escolas profissionais (CEARÁ, 2013a) destaca essa integração curricular:

Acreditamos, portanto, que o diálogo entre os saberes que compõem o currículo proposto, a vinculação destes com a prática, e o respeito a todas as dimensões que compreende a vida humana, contribuirão certamente para a formação dos estudantes de modo a prepará-los para a vida, para o exercício de sua atividade técnica e para a busca da continuidade de seus estudos, rumo a uma formação em nível superior (CEARÁ, 2013a, p. 17).

Portanto, a proposta da Parte Diversificada do currículo, dentre as quais estão as duas referidas disciplinas, é fazer uma comunicação entre a Base Comum e a Formação Profissional, fortalecendo a formação integral do estudante, que deve ir além da formação profissional e propedêutica (CEARÁ, 2013a).

Percebemos que as duas disciplinas buscam agregar conhecimentos importantes para a vida dos estudantes, conhecimentos esses que não se restringem apenas a conteúdos, mas que procuram trazer reflexões acerca das vivências de cada um, enfatizando esse trabalho nos processos socioemocionais e na formação do indivíduo para a cidadania e para o exercício de uma profissão.

As disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho são oferecidas nas escolas profissionais em parceria com o IA, que oferece suporte técnico à Seduc/CE, estruturando formações para os profissionais envolvidos – técnicos, superintendentes e professores, além dos materiais pedagógicos para as referidas disciplinas (CEARÁ, 2013a).

Os currículos das duas disciplinas são definidos pelo IA em parceria com Seduc/CE, conforme informado anteriormente. Os conteúdos das referidas disciplinas são repassados por meio de apostilas para professores e estudantes.

As apostilas dos professores, chamadas de Caderno do Professor, são organizadas com os planos das aulas a serem desenvolvidas durante o ano em cada série. No caso da disciplina de Projeto de Vida, temos três Cadernos do Professor, um para cada série do ensino médio.

Cada aula traz a sua respectiva numeração, o tema e os seus objetivos, e as atividades são divididas em três partes: Introdução, Desenvolvimento e Encerramento. Cada uma dessas três partes das atividades tem um tempo predeterminado para a sua realização. Por fim, temos no final do plano de cada aula a relação dos materiais necessários ao desenvolvimento das referidas aulas. Podemos ver no quadro abaixo o modelo de uma dessas aulas da disciplina de Projeto de Vida.

Quadro 16 – Modelo de um plano de aula do Caderno do Professor da disciplina de Projeto de Vida – 1ª série do ensino médio

Aula 01	Tema	Saúde Emocional Conhecendo Nossos Parceiros de Caminhada
	Objetivos	Proporcionar uma integração maior com a turma. Abrir espaço para sensibilização dos estudantes para o que eles vão vivenciar durante o ano. Apresentar para os estudantes a proposta da unidade curricular.
Tempo	Atividades	
25'	<p>Introdução: Vivência: Carrossel*</p> <p>Convidar o grupo a fazer uma grande roda e pedir que todos deem as mãos. Em seguida, explicar a “circulação da energia” – a mão esquerda recebe /a mão direita doa.</p> <p>Atribuir números (1,2) para todo o grupo e pedir que os de número 01 deem um passo à frente. Em seguida, formar dois círculos (um dentro do outro) e explicar que, quando começar a tocar a música, eles devem girar em direções opostas. Quando a música parar, os de dentro devem se virar formando uma dupla com a pessoa em frente a ela, do círculo de fora. Eles vão conversar sobre um tema proposto.</p> <p>Iniciar a vivência, colocando uma música. Sugestão: “<i>Marry You</i>” - Bruno Mars. Cada vez que a música parar, o estudante do círculo de dentro conversa com o estudante a sua frente, do círculo de fora. Assuntos: nome, onde mora, escola de origem, um sonho, algo que gosta, expectativa com o início do ano letivo (o assunto pode estar registrado no quadro). Circular várias vezes. Na última, os pares formam uma grande roda e um apresenta o outro, a partir do que eles conversaram. Depois que a dupla se apresenta, um acolhe o outro num abraço de boas-vindas.</p> <p>*Atividade adaptada de exercício do livro <i>Aprendendo a Ser e a Conviver</i>, SERRÃO, Margarida e BALEEIRO, M. Clarisse. FTD, 1999. Pg.101</p>	
20'	<p>Desenvolvimento</p> <p>Explorar um pouco as expectativas trazidas por eles na apresentação. Explicar a proposta desta unidade curricular e o significado de trabalhar “Saúdes”. Apresentar slides sobre EEEP.</p>	

	Apresentar o itinerário no 1º Bimestre de Projeto de Vida, relacionando com o que a turma trouxe como expectativa. Pode ser por meio do Datashow ou um cartaz.
5'	Encerramento Convidar o grupo a ficar de pé em roda novamente, e cada estudante traz uma palavra que represente o sentimento do dia.
Material necessário PPT sobre EEEP Saúdes. - Itinerário 1º Bimestre Sugestão de música: "Marry You" - Bruno Mars. https://www.youtube.com/watch?v=Zlv1rdcpS9M Kit multimídia	

Fonte: Ceará (2018a, p. 9).

Na disciplina de Mundo do Trabalho temos duas apostilas de planos de aulas para os professores, também denominadas de Caderno do Professor, sendo uma para a 1ª série e outra para a 2ª série. A configuração dessas aulas é semelhante à vista na disciplina de Projeto de Vida, na qual temos a numeração da aula do bimestre, o tema da referida aula e os seus objetivos. As atividades também são divididas em três partes: Introdução, Desenvolvimento e Encerramento.

Por fim, temos a relação dos materiais necessários e algumas orientações necessárias. A apostila também traz anexa a cópia dos materiais que são necessários em algumas aulas, como tabelas, crachás, entre outros. Entendemos, então, que as orientações para essa disciplina demandam que o professor cumpra o plano de aula que foi desenvolvido pela empresa parceira do estado, não há espaço para elaboração própria do plano de aula, por exemplo. Podemos observar no quadro abaixo um modelo de plano de aula da disciplina de Mundo do Trabalho.

Quadro 17 – Modelo de um plano de aula do Caderno do Professor da disciplina de Mundo do Trabalho – 1ª série do ensino médio

	Tema	Eu, minha turma e o mundo do trabalho
Aula 01	Objetivos	Fortalecer os vínculos, fazendo com que os estudantes se aproximem e reconheçam a identidade coletiva da turma. Apresentar para a turma a unidade curricular de Mundo do Trabalho e promover um momento de reflexão.
Tempo	Atividade	
30'	Introdução Iniciar a aula dando boas-vindas com uma fala de apresentação pessoal e da unidade curricular de mundo do trabalho. Atividade: Formando Meu Nome Dizer aos estudantes que, antes de explicar de forma mais detalhada os assuntos que irão aprender durante o ano, é importante se conhecerem melhor. Propor então a atividade "Formando meu nome" (anexo).	

	Após a atividade pedir que os estudantes se organizem em círculo, sentados e falem de forma breve seu nome, sua percepção da atividade. Fazer o fechamento mostrando que é importante o autoconhecimento, e o conhecimento dos colegas, pois compartilharão juntos muitos momentos durante todos os dias da semana.
15'	Desenvolvimento Fazer apresentação dialogada do PPT com o itinerário das aulas de MT, explicando as temáticas de forma simples e resumida, mas procurando relacionar os temas com sua aplicabilidade. É importante nesse primeiro momento tentar despertar nos estudantes a curiosidade e o interesse em aprender. Informar que as aulas irão prepará-los para o moderno mundo do trabalho e terão atividades e estudos relacionados ao comportamento humano, autoconhecimento, integração, comunicação, dentre outros, de uma forma bastante vivencial. Após a apresentação, abrir espaço para as perguntas.
5'	Encerramento Em círculo, de mãos dadas, pedir que cada um traga uma palavra sobre como foi a aula. Finalizar motivando os estudantes para o novo, para as descobertas que estão por vir, dizer que será necessário o compromisso e dedicação de todos e que irá ajudá-los nessa caminhada. Obs.: Fazer uma retomada do Acordo de Convivência, caso já tenha sido elaborado por outro professor.
	Material Necessário
	Orientações
	Cópias do instrumental "Formando meu nome" PPT Itinerário
	Verificar se o acordo de convivência já foi elaborado pela turma e retomá-lo no encerramento.

Fonte: Ceará (2018b, p. 8).

Vemos, portanto, que os professores recebem, no seu Caderno do Professor, todo o planejamento das aulas. Nesse material, são delimitados os aspectos formais e didáticos para aulas que serão ministradas, deixando a percepção de que o professor não tem uma autonomia no seu processo didático, na medida em que lhe resta pouco espaço para dar um aspecto mais específico às suas aulas e aos assuntos abordados. Além do Caderno do Professor, o educador tem acesso ao material de apoio, com os recursos didáticos e de mídia - como vídeos, músicas e outros - que serão utilizados nas suas aulas.

Percebemos, nessa relação, o que Arroyo (2013) denomina de território em disputa, relacionado a essa luta por espaço na concepção do currículo. A estrutura para condução da disciplina que é proposta pelo Instituto Aliança pode afastar o professor da possibilidade de atuar na construção do currículo da disciplina.

Arroyo (2013) traz em sua fala as tensões entre a verdade que vivemos e as verdades que ensinamos, "entro em crise quando tenho de ensinar conhecimentos, visões do real que não coincidem com a minha vida real, com a história de lutas pela vida que aconteceram no meu entorno e em minha vida" (ARROYO, 2013, p. 29).

Vislumbra-se, a partir dessa fala do autor, a necessidade da construção de um currículo que seja da vivência dos seus atores - professores, estudantes, comunidade escolar – que busque trazer criticidade sobre a vivência de cada um deles. Nessa disputa pelo currículo, quando o que é para ser ensinado já vem especificado, a identidade da comunidade é perdida, o professor, como fala o autor, torna-se apenas um aulista, alguém que vai repassar apenas o conteúdo, que não terá nenhum significado para ele ou para os seus estudantes.

Enfatizando esse pensamento, Arroyo (2013) destaca que “os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem” (ARROYO, 2013, p. 71). O autor enfatiza o direito dos estudantes conhecerem os conhecimentos de seus mestres sobre si mesmos e sobre os que com ele convivem, entre eles os estudantes. Esses conhecimentos acabam sendo ignorados nos currículos.

Nesse caso, a atuação do professor se limita à aplicação do material desenvolvido pelo instituto, sendo impossibilitado de dar as suas aulas um olhar mais voltado às necessidades das turmas e da comunidade em que ela está inserida. Essa é, portanto, uma questão que demanda atenção e preocupação do corpo docente, gestor e, também, da Seduc/CE do estado a respeito da estrutura dessa parceria público-privada em específico.

Como vimos nos quadros anteriores, o planejamento das aulas já vem explicitado no Caderno do Professor para cada uma das disciplinas. Percebe-se, inicialmente, que o professor fica responsável apenas pela aplicação da metodologia em sala de aula, sendo esse material o único guia usado por eles nessas disciplinas.

Quando falamos do material que é recebido pelos alunos, chamado de “Caderno do Estudante”, verificamos que ele é articulado com as aulas que serão trabalhadas durante o ano letivo, porém o que se percebe é que não se tem todas as aulas que verificamos na apostila de Plano de Aula dos professores. Nessa apostila, temos apenas aquelas aulas que necessitam de algum conceito fundamental para os alunos ou que tenha alguma atividade proposta a ser feita no material. Abaixo destacamos a reprodução de uma aula de cada uma das disciplinas presente no Caderno do Estudante.

Figura 3 – Reprodução de uma aula da apostila “Caderno do Estudante de Projeto de Vida – 1ª série”

AULA 13 - SAÚDE EMOCIONAL

O QUE É AUTOESTIMA? ²

Autoestima é a avaliação que a pessoa faz de si mesma, envolvendo crenças, emoções e comportamento. É a capacidade que a pessoa tem de respeitar, confiar e gostar de si.

A autoestima é formada na infância, a partir do tratamento recebido, das relações estabelecidas com os pais, uma vez que esses servem de espelho para os filhos, quanto às identificações e sentimento de afeto. É através dessa interação afetiva que os sentimentos positivos ou negativos são desenvolvidos e a autoimagem é construída.

Sendo assim, as experiências do passado influenciam significativamente na autoestima durante a fase adulta.

Situações de perda, bem como frustrações, decepções e o não reconhecimento por parte dos outros e de si próprio podem abalar a autoestima.

A autoestima baixa pode ocasionar problemas psicológicos, como depressão, ansiedade, uma vez que interfere na maneira de ver o mundo e conseqüentemente no comportamento, provocando um sentimento de incapacidade, inadequação e insegurança. A pessoa que vivencia uma autoestima baixa pode investir em relações de dependência, que não são produtivas, já que sente necessidade de sempre ter alguém ao seu lado.

A autoestima influencia em tudo que se faz, na escolha de relacionamentos, na vida profissional.

Nunca se esqueça de agir de forma coerente com o que você pensa e sente. Acima de tudo, **nunca deixe de confiar em si mesmo.** Lembre-se de que cada um de nós temos a nossa própria percepção da realidade, e por isso não precisamos nos preocupar tanto com o que os outros pensam. **Confie na sua voz interior,** aquela que sempre lhe dará o melhor conselho e fará com que você lembre o quão extraordinário você é. **Respeite** os próprios limites. Cada ser humano tem suas características e personalidade, tem um jeito próprio de ser. **Reconheça seus valores, valorize as características boas que você tem** e das quais sente orgulho. Os seus pontos fortes e fracos são um tesouro, pois fazem com que você seja extraordinário e único para qualquer outra pessoa. **Aceite-se pelo o que você é** e nunca deixe de aceitar a si mesmo e aquilo que você é, com suas virtudes e imperfeições. As relações autênticas e sinceras estão ligadas pela aceitação do que realmente somos.

Pessoas que estão com a autoestima elevada encaram a vida de frente e superam dificuldades.

Muitas pessoas perguntam como melhorar a autoestima. Poderíamos pontuar várias dicas. Mas resalto uma: **Para de fazer comparações. Seja você mesmo.** Todos os outros já existem!

Fonte: Ceará (2018a, p. 9).

Figura 4 – Reprodução de uma aula do “Caderno do Estudante de Mundo do Trabalho” – 1ª série

AULA 4

TRABALHO, EMPREGO E OS DESAFIOS DO MERCADO DE TRABALHO

A DIFERENÇA ENTRE TRABALHO E EMPREGO ¹

Você já parou para pensar qual é a diferença entre trabalho e emprego? Apesar dessas duas palavras serem utilizadas para designar ofício, apresentam aspectos práticos distintos. Enquanto o trabalho está ligado a objetivos e realizações profissionais, o emprego designa basicamente uma forma de adquirir renda.

Compreender a diferença entre trabalho e emprego pode ajudar em sua vida profissional.

O trabalho tem relação direta com o estilo de vida do indivíduo, em quem ele é ou deseja se tornar. Está pautado em projetos, metas, objetivos e sonhos. Trabalho vai além da necessidade financeira, trata-se de um caminho para a realização.

Quando a sua busca é somente pela estabilidade financeira, então você tem um emprego. Nesse caso, a chance de acabar infeliz realizando tarefas que não trazem satisfação pessoal e profissional é muito grande. O resultado é estagnação na sua carreira e até mesmo em sua vida.

O emprego é uma atividade em que o profissional atua por necessidade financeira, distante de algum tipo de apreciação. Muitas pessoas passam por essa experiência, seja pelo fato de ser a primeira colocação no mercado, ou por ainda não ter descoberto a própria paixão, o que verdadeiramente está conectado com suas motivações e convicções mais autênticas. É fato que, no caso do primeiro emprego, é importante conhecer o que o mercado oferece e a partir daí fazer uma escolha pensada focando nos seus objetivos, compreendendo esse emprego como uma “porta de entrada” para sua realização.

Já quando você tem um trabalho esse cenário muda totalmente. Bem como já dizia Max Weber “o trabalho enobrece o homem”, o que ressalta a diferença entre trabalho e emprego. Nessa perspectiva, a atuação profissional está atrelada à existência do indivíduo, mais profundamente falando, à construção do seu legado. Por isso é determinante para a plenitude do indivíduo, visto que é uma forma dele se autoconhecer, para identificar e esclarecer o sentido de sua vida.

Levantar-se para exercer suas atividades todos os dias deve ser realizado objetivando crescimento em sua carreira e na sua vida como um todo. Para isso, é fundamental fazer com que essa atividade realmente valha a pena, no sentido de garantir mais do que somente benefícios tangíveis, mas principalmente os intangíveis.

Fonte: Ceará (2018b, p. 8).

Outra característica importante para compreendermos o processo de implementação e gestão dessas disciplinas no currículo das EEEP diz respeito à relação do IA com as diferentes esferas de gestão escolar. Durante os anos de 2013 a 2016, as formações aconteciam em Fortaleza, diretamente com os professores e com os técnicos do instituto.

Nos anos de 2017 e 2018, as formações ocorreram em Fortaleza com a participação de um coordenador escolar representando a escola, posteriormente esse coordenador realizou as formações com os professores da escola lotados nas

disciplinas. Desde o ano de 2019, o Instituto Aliança não trabalha de forma direta com os professores das escolas profissionais.

O instituto tem oferecido formações aos superintendentes das Crede, que repassam as formações recebidas em cada regional para os professores. Essas formações têm acontecido de forma semestral, sendo exclusivas para os professores das escolas profissionais de cada regional. Elas atualmente acontecem em dois dias, sendo destinado um dia para os professores de Projeto de Vida e outro dia para os professores de Mundo do Trabalho.

Não há, portanto, participação de nenhum coordenador pedagógico nas reuniões. A coordenadora Elisângela Brandão, responsável pelo acompanhamento das referidas disciplinas na EEEP Francisca Castro de Mesquita, destaca a importância da participação de coordenadores nessa formação:

A formação deveria contemplar tanto os professores quanto os coordenadores, pois facilitaria o acompanhamento no sentido de que conheceríamos as aulas, suas etapas, o material que foi renovado. Além disso, ouviríamos as dificuldades dos professores e suas experiências exitosas e assim aprenderíamos e ampliaríamos o nosso rol de aplicabilidade dessas disciplinas, levando em consideração a importância das mesmas na formação dos alunos, no que diz respeito às questões emocionais, de autoconhecimento, relacionamento com o outro e aprimoramento do perfil profissional (COORDENADORA ESCOLAR, relato pessoal, jun. 2020).

No contexto da EEEP Francisca Castro de Mesquita, é possível perceber que essa forma de organização das formações tem incidido em um possível distanciamento da coordenação junto às disciplinas, visto que o acompanhamento se torna um pouco mais difícil.

Esse distanciamento se destaca por dois motivos principais: o primeiro, como relatado pela coordenadora, deve-se ao desconhecimento do processo formativo e do material trabalhado nessa formação; o segundo, pela falta de um momento próprio de planejamento das referidas disciplinas, entre professores e coordenação.

A escola não realiza um planejamento semanal específico para as disciplinas, visto que os professores que ministram essas aulas são de áreas do conhecimento diferentes e, portanto, têm dias de planejamentos diferentes. Na EEEP Francisca Castro de Mesquita, os planejamentos são feitos por área do conhecimento, sendo destinadas às terças-feiras para a área de Linguagens e suas Tecnologias, as

quartas-feiras para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as quintas-feiras para Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Essa falta de um planejamento específico é outro problema, pois cria um distanciamento dos processos de ensino e do acompanhamento pedagógico por parte da coordenação, além de engessar a prática pedagógica e a rotina de trabalho simplesmente ao plano proposto pelo IA.

Com isso, o planejamento fica muito a cargo apenas dos professores responsáveis e, como relatado pela coordenadora responsável, o seu acompanhamento acontece de forma esporádica, ficando muito a cargo da confiança no desempenho dos profissionais.

A coordenadora destacou que seria importante se ter momentos semanais de troca de experiência e estudo do material e das aulas programadas para as referidas disciplinas, porém essa articulação tem se tornado muito difícil pelos horários dos professores. No quadro abaixo, temos a quantidade de formações realizadas pelo Instituto Aliança para as disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho.

Quadro 18 – Quantidade de formações das disciplinas e Projeto de Vida e Mundo do Trabalho

Ano	Nº de formações oferecidas pelo IA	Nº de professores da escola que participaram
2013	2	3
2014	2	2
2015	2	3
2016	2	3
2017	2	1 (Coordenador)
2018	2	1 (Coordenador)
2019	4 (Crede)	5

Fonte: Instituto Aliança (2020).

A lotação dos professores nessas disciplinas é feita pela escola, seguindo as determinações da Portaria nº 1.589/2019 de Lotação dos professores para o ano de 2020 (CEARÁ, 2019c) feita pela Seduc/CE, em que estabelece que essas disciplinas sejam ministradas, preferencialmente, por professores que já tenham recebido formação para esse fim.

Porém, percebemos que existe uma rotatividade maior nos professores que ministram essas disciplinas, visto que são geralmente professores com contratos temporários que as assumem, impedindo, dessa forma, uma continuidade maior do

processo e tendo que ter, frequentemente, novas formações para preparar esses profissionais ao exercício dessas disciplinas. Desde o início das duas disciplinas na grade curricular das Escolas Profissionais em 2013, a EEEP Francisca Castro de Mesquita teve nove professores diferentes para a disciplina de Projeto de Vida, sendo apenas um deles, efetivo; e teve sete professores diferentes de Mundo do trabalho, também sendo apenas um deles efetivo.

Apenas um professor de Projeto de Vida esteve há mais de dois anos ministrando a disciplina (o professor atual da disciplina está desde 2017 vinculado a ela). Em Mundo do Trabalho a rotatividade de professores é maior, sendo que, no máximo, a atuação foi de três anos seguidos com o mesmo professor. Vemos, no quadro abaixo, a quantidade de professores que ministraram as disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho e a respectiva quantidade de anos trabalhados pelos professores dessas disciplinas.

Quadro 19 – Quantidade de Professores que exerceram as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho entre os anos de 2013 a 2020

Disciplina	Quantidade de anos ministrando a disciplina	Quantidade de professores
Projeto de Vida	1 ano	5
	2 anos	2
	3 anos	1
	4 anos	1
Mundo do Trabalho	1 ano	2
	2 anos	3
	3 anos	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Percebe-se que a lotação para essas disciplinas é feita com professores que têm menor carga horária nas suas disciplinas da Base Comum, visto que, com exceção do ano de 2014, sempre estão lotados nessas disciplinas os professores de Educação Física e Língua Inglesa, que são disciplinas com menor carga horária semanal, sendo 1 hora-aula em cada turma. Nesse ano de 2014, porém, foi lotado o professor de Artes, que também tinha uma carga horária muito pequena semanal.

Portanto, não existe uma escolha pelo perfil profissional ou adequação ao que é trabalhado nas duas disciplinas, mas sim a partir da ideia de como um complemento para suprir a carga horária semanal de 40 horas de contratação dos professores. No atual ano, 2020, percebe-se que a prática continua semelhante:

temos três professores lotados nas duas disciplinas, sendo o de Educação Física lotado em Projeto de Vida e os professores de Língua Inglesa e de Física lotados em Mundo do Trabalho, nas 1ª e 2ª séries, respectivamente.

Outro elemento importante para compreender a estrutura e os desafios no desenvolvimento da disciplina em sala de aula se refere ao fato de que essas duas disciplinas não passam por processos formais de avaliação, como provas, trabalhos ou outros, visto que consultando os materiais de escrituração do Sige, podemos constatar que elas não são componentes curriculares com resultado de aprendizagem, ou seja, não compõem o boletim de notas periódicas dos estudantes (CEARÁ, 2020).

As aulas acontecem de forma dinâmica, com o uso de músicas, slides, vídeos, entre outros, e o *feedback* é feito a partir do compartilhamento de ideias e de debates sobre o andamento e a desenvoltura das aulas. No caso da disciplina de Projeto de Vida, os estudantes são instigados à produção de um portfólio individual com suas produções, que serão desenvolvidas em algumas aulas da disciplina.

Esse portfólio será produzido ao longo dos três anos, sendo essas produções apresentadas à turma durante o seu desenvolvimento. Já na disciplina de Mundo Trabalho, os professores motivam os estudantes à produção de um dossiê que, segundo o Caderno do Professor (CEARÁ, 2018b, p. 5), será “uma ferramenta pedagógica que lhe ajudará a protagonizar a construção de uma empresa, realizando um trabalho em equipe, processual e orientado”. Esses dossiês são apresentados ao final de cada bimestre, em que cada equipe apresenta sua empresa fictícia, mostrando a aplicação dos conceitos trabalhados durante as aulas da disciplina.

Ao final de cada ano letivo, o Instituto Aliança desenvolve uma avaliação do desenvolvimento das disciplinas. No ano de 2019, isso aconteceu de forma virtual. Segundo o coordenador do Instituto Aliança no Ceará, esses dados são compilados e devolvidos à Seduc/CE. Os resultados dessas avaliações nunca chegaram ao conhecimento do núcleo gestor da EEEP Francisca Castro de Mesquita, o que poderia ser um fator para melhorar o processo, pois a avaliação de condução da disciplina, mesmo também sendo avaliada pelo instituto, acaba ficando muito mais sob a base de inferências do que de evidências.

Adicionalmente, a própria escola nunca desenvolveu uma avaliação própria sobre o desenvolvimento dessas disciplinas nessa instituição de ensino, e nunca

realizou nenhum tipo de pesquisa de satisfação em relação a elas. Esses processos acontecem de forma muito informal, apenas com depoimentos dos professores de como essas aulas estão acontecendo.

Mesmo as disciplinas não tendo avaliações formais que integrem as notas bimestrais dos estudantes, elas parecem ter uma boa aceitação, tanto de estudantes como de professores. As disciplinas aparentam retratar as vivências dos alunos, tanto em relação aos aspectos pessoais quanto em relação aos aspectos profissionais, o que as levam a ser interessantes, trazendo os estudantes para o seu contexto e fazendo com que as propostas das disciplinas sejam estimuladas e tenham aparente sucesso no que se propõem.

Os relatos dos profissionais que as lecionam, a partir do relatório “Avaliação Processual sob distintos olhares: Professores e Estudantes” (INSTITUTO ALIANÇA, 2015), são de que as disciplinas conseguem dialogar com as juventudes da atualidade, além de repercutir nos demais componentes curriculares, mesmo que muitas vezes de forma indireta, pois permite aos alunos uma maior capacidade de raciocinar, além de aumentar a criticidade deles.

Os docentes também relatam que a forma de ministrar suas aulas apresentaram mudanças, pois as práticas e dinâmicas diferenciadas das aulas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho os instigam a usar materiais diferentes nas suas próprias aulas das disciplinas da Base Comum.

Este foi um monitoramento das duas disciplinas, de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, feito pelo Instituto Aliança, a fim de verificar o processo de implementação dessas disciplinas nas escolas profissionais, realizado com grupos focais e com a aplicação de questionários aos professores e estudantes. Desse monitoramento

Participaram das entrevistas presenciais 1966 estudantes dos 1º, 2º e 3º anos e 270 professores de ETECs sediadas na capital Fortaleza, na RMF (Aquiraz, Guaiúba, Pacajus, Itaitinga, São Gonçalo do Amarante, Cascavel e Pacatuba) e em outros 23 municípios do interior do estado, a saber: Acaraú, Acopiara, Amontada, Bela Cruz, Boa Viagem, Canindé, Crato, Granja, Guaraciaba do Norte, Hidrolândia, Icó, Iguatu, Itapajé, Itapipoca, Juazeiro, Pedra Branca, Redenção, Santana do Acaraú, São Benedito, Senador Pompeu, Tianguá, Trairi e Ubajara. Foram constituídos 42 Grupos Focais congregando 504 estudantes dos municípios supracitados e realizados 03 grupos focais contando com a participação de 35 professores (INSTITUTO ALIANÇA, 2015, p. 4)

O presente relatório se destaca por trazer tanto dados qualitativos quanto dados quantitativos dos processos de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho nas escolas profissionais do Ceará. Segundo o Instituto Aliança (2015, p. 5), “os resultados das avaliações aplicadas junto aos estudantes e professores entrevistados e participantes dos grupos focais demonstram que a proposta está bem sedimentada e com um bom nível de aceitação”.

Em relação aos professores, foram avaliados alguns aspectos importantes da implementação das disciplinas, dentre eles: as formações, as unidades curriculares, o domínio metodológico, os planos de aulas, a relação com os estudantes e a expansão da proposta no universo escolar. Já em relação aos estudantes, foram avaliados aspectos relacionados à qualidade e atualidade dos temas abordados em Projeto de Vida e Mundo do Trabalho e a aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano escolar e familiar.

Neste capítulo, fizemos uma análise histórica do processo de implementação da educação profissional em nosso país, no Estado do Ceará e na EEEP Francisca Castro de Mesquita. Também enfatizamos na última seção a implementação pedagógica e curricular das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, que são objetos de estudo deste trabalho.

A partir do que foi exposto, trazemos, no próximo capítulo, os desafios no processo de implementação dessas disciplinas na escola estudada, fazendo um estudo com base em referenciais teóricos que corroborem abordagem sobre a gestão pedagógica e curricular das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, além de desenvolvermos a proposta metodológica de pesquisa de campo para investigar as principais dificuldades, encontradas a partir de evidências, da gestão pedagógica e curricular das disciplinas estudadas, na EEEP Francisca Castro de Mesquita.

3 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA PARTE DIVERSIFICADA: A GESTÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR

O presente capítulo tem como objetivo analisar a implementação das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, a partir do enfoque aos desafios de implementação das disciplinas, da formação continuada e das gestões curricular e pedagógica a elas relacionadas.

Como forma de atingir o objetivo proposto, no início do capítulo abordamos os aspectos metodológicos de pesquisa, apresentando os seus instrumentos com o propósito de obter dados relevantes ao processo de análise da implementação das gestões curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho na escola.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Nesta seção trazemos os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Utilizamos a entrevista e o estudo de teóricos como os principais procedimentos metodológicos. Esse instrumento, a entrevista, de natureza qualitativa, foi utilizado como uma maneira de ouvir os principais atores responsáveis pela implementação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho.

Brito Júnior e Feres Júnior (2011, p. 238) ressaltam que a “pesquisa é, portanto, o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento”. Nesse sentido, buscamos, a partir deste trabalho, saber mais sobre as duas disciplinas pesquisadas. Com isso, acreditamos ser mais adequada a utilização de entrevistas para buscarmos conhecer melhor a realidade e os ângulos de percepção dos diferentes atores que acompanham essas disciplinas, objetos desta pesquisa.

A princípio, pensamos em utilizar questionários e grupos focais com os estudantes da escola para ampliar os horizontes da pesquisa, porém, com a chegada da pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, do ensino remoto, vimos a impossibilidade desta pesquisa ser feita junto aos estudantes, visto que não teríamos possibilidades de utilização de tais instrumentos na modalidade a distância. Portanto, percebemos que entrevistar os atores que estão em contato direto com as duas disciplinas seria a possibilidade mais viável para fazermos uma análise do processo estudado.

Richardson (1999) nos traz, a partir da construção da palavra entrevista, a importância que tal instrumento pode exercer dentro de uma pesquisa. Com ela, podemos perceber as entrelinhas que não estão nos documentos oficiais: “Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas” (RICHARDSON, 1999, p. 207).

O processo de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho pode ser percebido a partir de documentos oficiais, mas principalmente será entendido por meio do olhar daqueles que são responsáveis por elas. Nesse sentido, Ribeiro (2008) destaca que a entrevista é:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

As entrevistas realizadas nesta pesquisa foram do tipo semiestruturada, em que elaboramos previamente algumas questões a serem trabalhadas, mas que possibilitaram uma abertura tanto ao pesquisador e quanto aos entrevistados de ampliarem a troca de informações a partir do andamento dessas entrevistas.

Com relação aos atores escolhidos para participarem desse processo de entrevistas, supomos dar voz a maior diversidade possível de indivíduos que fossem responsabilizados pela implementação e acompanhamento das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho nos diferentes níveis de responsabilização e gestão das disciplinas.

Nesse caso pensamos inicialmente em viabilizar uma entrevista com o coordenador estadual do Instituto Aliança, responsável pelas formações e pelo material didático das disciplinas, que traria, para a pesquisa, uma perspectiva ligada diretamente ao instituto parceiro da Seduc/CE na construção da proposta de tais disciplinas. Entretanto, não obtivemos respostas aos contatos por e-mail e por tentativas telefônicas junto a esse coordenador, fato que impossibilitou sua participação na pesquisa.

Pensamos que outra função muito importante nesse processo de implementação das disciplinas estudadas seria a dos professores de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, pois são os responsáveis por implementarem o currículo e

desenvolverem as atividades propostas. Todo o contato com os professores se deu a partir de conversas e de mensagens por *WhatsApp* por conta de situação de teletrabalho decorrente da pandemia de Coronavírus, em que trocamos informações e marcamos um dia para que as entrevistas acontecessem. Foram entrevistados dois professores, um de cada uma das disciplinas. As duas entrevistas foram as primeiras a acontecerem, em 26 de fevereiro de 2021, porém em horários diferentes. As entrevistas aconteceram pelo aplicativo *Google Meet* e foram gravadas e arquivadas para posterior transcrição e uso dos dados na análise de implementação das disciplinas.

O cargo da coordenação escolar, que tem como principal atribuição o acompanhamento dos professores no desenvolvimento pedagógico e curricular das disciplinas da escola, também se colocou como imprescindível para ser ouvido na pesquisa. Assim como no caso dos professores, o contato aconteceu via mensagens e conversas pelo aplicativo *WhatsApp* e, em 19 de março de 2021, conseguimos realizar a entrevista, também pelo *Google Meet*, fazendo a gravação e posteriormente transcrevendo a entrevista para usá-la como fonte de informação na análise dos dados.

Outra função elencada inicialmente para compor o grupo de sujeitos de pesquisa foi a de articulador escolar da Crede responsável pelo acompanhamento das disciplinas na regional. O articulador foi contatado por telefone e via *WhatsApp* e, por mensagens, marcamos e desmarcamos algumas vezes a entrevista devido a demandas urgentes da regional que impossibilitaram o encontro. No dia 12 de abril de 2021, conseguimos realizar a entrevista de forma remota via *Google Meet* devido a questão do distanciamento social por causa da pandemia de Covid-19. A entrevista foi gravada e posteriormente foi feita a sua transcrição, para uso nas análises da implementação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho na escola estudada.

Fizemos também entrevista com o gestor escolar, em que buscamos um o olhar da gestão escolar no nosso estudo de caso. A entrevista seguiu os mesmos moldes utilizados na realizada com o articulador escolar da Crede, em ambiente virtual, o *Google Meet*, em que gravamos tal procedimento e transcrevemos para posterior análise dos dados obtidos. A entrevista também foi realizada no dia 12 de abril de 2021, em horário diferente ao do articulador.

Pensando nessa diversificação e democratização de pensamentos, corroboramos com Miguel (2010), que enfatiza a importância da entrevista e da pluralidade de pensamentos, afirmando que:

a entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação (MIGUEL, 2010, recurso online)

O instrumento escolhido, a entrevista, visa trazer e ouvir as experiências de cada dos atores envolvidos no processo de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho na EEEP Francisca Castro de Mesquita, para buscarmos uma melhor compreensão desse processo e conseguirmos interpretar porque temos os problemas identificados anteriormente. A partir disso, construímos um plano de ação educacional, em que nos propusemos pensar em estratégias que fortaleçam a implementação das disciplinas na escola.

Como vimos anteriormente, as entrevistas aconteceram remotamente, por meio de videochamadas pelo aplicativo chamado de *Google Meet*. As entrevistas tiveram uma duração que variou de 40 minutos a 1 hora e 25 minutos, foram gravadas e armazenadas para posterior transcrição e análises que nos nortearam nas próximas seções do texto. Caracterizamos os entrevistados na análise dos dados conforme Quadro 20.

Quadro 20 – Caracterização dos profissionais entrevistados

Quem são	Referência no texto	Formação Acadêmica	Experiência profissional
Professor de Mundo do Trabalho	Professor 1	Graduado em Física, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. cursando pós-graduação em Ciências da Natureza pela Faculdade Delta.	Ensina a disciplina de Física na rede estadual do Ceará há 8 anos. Ministra a disciplina de Mundo do Trabalho há 3 anos. É professor temporário da rede estadual.
Prof. de Projeto de Vida	Professor 2	Graduado em Educação Física, pela UVA.	Professor temporário da rede estadual desde 2010. Já trabalhou em várias escolas da rede, tanto escolas regulares como escolas profissionais. Desde 2012 trabalha com disciplinas da base diversificada. Em 2017 começou a

Quem são	Referência no texto	Formação Acadêmica	Experiência profissional
			ministrar aulas de Projeto de Vida.
Coord. Escolar	Coordenadora Escolar	Graduada em Letras pela UVA, com especializações em Psicopedagogia e em Literatura.	Professora de Língua Portuguesa efetiva da rede estadual desde o ano de 2004. Desde o ano de 2009 até os dias atuais trabalhou em duas escolas de educação profissional como coordenadora escolar. Acompanha as disciplinas da base diversificada desde o ano de 2018.
Diretor da Escola	Gestor Escolar	Graduado em Química e Biologia pela Universidade Vale do Acaraú. Possui pós-graduação em Biologia. Possui cursos de extensão em formação humana e socioemocional	Professor de Biologia e Química da rede estadual desde o ano de 2004 como temporário, efetivando-se no ano de 2010, quando também assumiu a direção de uma escola profissional, exercendo essa função até os dias atuais.
Articulador Escolar da Crede	Articulador Escolar	Graduado em Letras pela UVA, possui pós-graduação em metodologia do ensino em Artes.	Professor efetivo em Língua Portuguesa da rede estadual desde o ano de 2010. De 2010 a 2014 também foi PDT. No ano de 2014 assumiu a coordenação escolar em uma escola regular. No ano de 2017 e 2018 foi diretor dessa escola. No ano de 2019 foi trabalhar na Crede como articulador escolar, trabalhando com a base diversificada e com as formações continuadas das escolas da regional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Vimos nesta seção o processo metodológico utilizado para colher dados a serem analisados sobre o processo de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho em uma escola profissional do Estado do Ceará. Na próxima seção trazemos a análise dos dados, a partir da bibliografia escolhida e das entrevistas realizadas com os principais atores responsáveis pela implementação das disciplinas do estudo de caso.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro eixo está relacionado à gestão do currículo das escolas profissionais, em que trazemos autores que enfatizam as ideias de integração

curricular e de itinerários formativos da educação profissional e do novo ensino médio.

O segundo eixo teórico propõe uma discussão sobre a gestão pedagógica das disciplinas estudadas, Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, enfatizando os processos de formação docente, o planejamento das disciplinas e os processos de avaliação empregados.

3.2.1 A Gestão do Currículo

Ao analisarmos a gestão curricular da escola e das disciplinas estudadas, pretendemos refletir sobre as ideias de: (i) integração curricular, (ii) formação integral do indivíduo e, (iii) disputa de currículo entre a escola pública e a iniciativa privada.

Iniciamos, portanto, nossa análise explorando o tópico relativo à integração curricular a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo, buscando também tecer um diálogo com a produção acadêmica da área de currículo escolar.

É consenso afirmar que as políticas educacionais brasileiras que incentivaram a demanda por reformas curriculares tiveram grande influência de organismos internacionais, especialmente a partir da década de 1990, devido a uma agenda de mudanças nos processos educacionais em dimensão mundial. Chades (2011) destaca que esses organismos internacionais recomendam que sejam investidos recursos em políticas relacionadas à integração do currículo, como uma forma de melhorar a competitividade do país perante os demais, como também para trazer um crescimento social à população.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), ao falarem da reforma curricular e da organização do ensino médio, repercutem essa questão da integração do currículo no cenário da educação brasileira a partir da seguinte perspectiva:

o currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 2000, p. 15).

Nesse contexto de desenvolvimento educacional, reconhecemos as potencialidades da promoção de uma integração curricular, a fim de se procurar oferecer uma educação de qualidade e que utilize de forma eficaz a proposta de tempo integral. Ramos (2008) define como primeiro sentido da integração a formação omnilateral, pois assim o ser agregará as dimensões fundamentais da vida, segundo o autor, que estão relacionadas ao trabalho, à ciência e à cultura.

As escolas profissionais do Estado do Ceará têm na sua concepção a proposta de integração do currículo, em que se propõe que as diferentes partes dialoguem entre si a partir de um trabalho interdisciplinar, viabilizando, assim, um trabalho com temas transversais, aliando à teoria e à prática (CEARÁ, 2013a).

De acordo com os referenciais das escolas profissionais do Estado do Ceará (2013a), essa proposta de integração se baseia na vinculação entre os saberes do currículo com a prática. Nesse sentido, a Seduc/CE, em 2013, buscou uma atualização curricular, principalmente da parte de formação profissional, reequilibrando as disciplinas dentro das três séries do ensino médio, em que se levou em conta a complexidade dessas disciplinas e a interdependência entre elas (CEARÁ, 2013a).

Além disso, algumas disciplinas da base comum que apresentam um maior diálogo com disciplinas da parte técnica ganharam maior carga horária no currículo em algumas séries. Um exemplo citado é a disciplina de biologia, que recebe maior carga horária no currículo dos cursos do eixo de saúde, como o curso de técnico em enfermagem. Essa proposta visa estabelecer uma maior aproximação entre os currículos da base comum e da base técnica.

A partir dessa perspectiva de uma maior aproximação entre as diferentes partes do currículo, podemos destacar o trabalho de Oliveira (2019), que nos traz a ótica de Regattieri e Castro (2010) ao acentuar a importância da integração do curricular e da articulação do ensino profissional ao ensino médio numa proposta educacional de qualidade:

Interpretando os mandamentos constitucionais, concebe-a como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo o educando ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Sob a ótica da LDB, a essência da educação profissional está em sua especificidade, que, ao mesmo tempo, deve estar articulada com a educação básica – a educação profissional de nível técnico deve,

portanto, articular-se com o ensino médio (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 21).

Oliveira (2019) ainda salienta que a formação geral não deve ser desarticulada da formação específica, apesar de os professores da formação geral se voltarem mais a uma formação teórica enquanto os professores técnicos priorizam, geralmente, a formação prática. A autora acredita que existe possibilidade de se estabelecer propostas de integração que tornem possível a compreensão da realidade em que o indivíduo está e a produção da vida por meio do trabalho.

Percebemos a integração curricular como um caminho importante e essencial na formação dos estudantes. A partir dos autores vistos anteriormente, estabelecemos uma percepção de que existe uma necessidade da educação caminhar em busca da formação do indivíduo de forma integral e integralizada. As áreas do conhecimento e as diferentes partes do currículo precisam caminhar de maneira coesa para que haja esse tipo de formação, mais humana e crítica.

Santos *et al.* (2018, p. 186) destacam sobre esse processo que “o currículo integrado propõe uma ruptura com a lógica disciplinar e tem como fio condutor, a interdisciplinaridade como mediadora da integração entre os saberes gerais e específicos, abrangendo o conhecimento com uma totalidade”.

Nesse sentido, aqui já vemos uma das grandes dificuldades do processo de integração do currículo. Ainda existe na concepção da educação brasileira uma forte defesa, principalmente por parte dos professores, relacionada ao trabalho por meio de disciplinas, que geralmente são trabalhadas de forma individual e desarticuladas, fragmentando o saber.

Os autores ressaltam que não existe uma forma única de se conceber práticas integradoras em uma instituição de ensino. Porém destacam que experiências exitosas de integração curricular podem ser encontradas de várias formas, como projetos interdisciplinares, pesquisas, oficinas, aulas de campo, entre outras (SANTOS *et al.*, 2018).

Nesse sentido, percebemos na fala dos entrevistados um consenso com relação à importância da promoção da integração curricular, visando, principalmente, a formação integral dos estudantes, corroborando com os autores estudados.

A coordenadora escolar, ao falar sobre o processo de integração curricular, enfatiza que a importância da construção de currículo que agregue tanto a parte

cognitiva dos estudantes como os demais saberes, principalmente socioemocionais e humanísticos. Destaca que, por mais que os estudantes estejam em uma escola profissional, sendo preparados para o mercado de trabalho, é fundamental que eles tenham postura humana na sua profissão, como empregado ou como empregador.

Os professores entrevistados destacam que as disciplinas da base diversificada conseguem agregar valores às outras disciplinas, principalmente com um trabalho voltado para a formação profissional e socioemocional dos estudantes, o que, segundo a ótica dos entrevistados, faz com que o estudante tenha uma melhor participação nas disciplinas das bases comum e técnica.

O articulador escolar da Crede acredita que a integração curricular e formação integral dos estudantes sejam um caminho para a diminuição da evasão escolar, que muito aflige o ensino médio. Ele ressalta que a desarticulação do currículo com os interesses das juventudes provocou a discussão de mudança no ensino médio.

No ensino médio, inclusive é o que levantou a discussão a nível nacional que o ensino médio deva mudar, então começou-se a olhar para o ensino médio e percebeu-se que nós do ensino médio estávamos com um currículo totalmente desarticulado com a juventude, era um currículo propedêutico na sua grande carga horária e que não trazia para a juventude nenhum tipo de identificação [...] (ARTICULADOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

A partir dessa fala e da percepção que temos no cotidiano de uma escola profissional, vemos que o processo de integração curricular e a busca de um currículo que proponha as juventudes uma melhor compreensão da sua vida e de suas potencialidades são estímulos para os estudantes permanecerem no ensino médio.

O gestor escolar da escola analisada deixa claro que as disciplinas da base diversifica do currículo, como Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho em específico, auxiliam na integração curricular principalmente no que concerne ao desenvolvimento valores e princípios que contribuem para a formação do sujeito, além de ajudarem as outras disciplinas, por trazerem uma formação que irá preparar melhor os jovens para o aprendizado.

Assim sendo, o gestor escolar corrobora com a fala de Ramos (2008), quando relata que as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho agregam na formação para o trabalho e na formação do ser:

[...] nós trabalhando valores e princípios de maneira bem holística desses meninos, numa formação integral, por exemplo, organização, Mundo do Trabalho trabalha muito isso, disciplina, que são pressupostos de um bom profissional no mercado de trabalho. [...] as características das disciplinas ou do que exige as disciplinas ajudam como um todo. Quando a gente está falando de pedagogia, a gente está falando de fazer e de formas de chegar a resultados. Então eu acredito que essas disciplinas ajudam pedagogicamente porque os conceitos que estão por detrás delas, Projeto de Vida, por exemplo, que trata mais dessas questões de emoção, de conhecer um ao outro, de respeito por exemplo, essa questão de formação mais integral, é importante para o convívio o Aprender a Ser, o Aprender a Conviver, o Aprender a Fazer e o Aprender a Conhecer, os pilares da educação (GESTOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Percebemos, a partir dessa fala do gestor, que as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho apresentam uma potencialidade muito grande na proposta de integração curricular e de formação integral dos estudantes.

Quanto ao propósito de integração curricular, ressaltamos que as duas disciplinas agregam valores às disciplinas da base comum, ao trazerem debates sobre temas da atualidade, o que pode potencializar as disciplinas das áreas de linguagens e de ciências humanas. Além de reunir conhecimentos que se integram às perspectivas da base técnico-profissional, pois apresentam temáticas que englobam aprendizados para a formação do estudante enquanto profissional e como cidadão, trabalham aspectos socioemocionais que serão de muita utilidade nas relações interpessoais, tanto na escola quanto no ambiente de trabalho.

Porém, podemos analisar que o processo de integração curricular ainda se constitui como um dos pontos críticos da escola profissional estudada. Percebemos, por meio das falas, principalmente do gestor escolar, que a integração entre as diferentes partes do currículo, por mais que se tenha tentado ao longo dos anos, não conseguiu ser efetiva.

Regattieri e Castro (2010) sugerem algumas indicações que podem subsidiar os gestores no processo de integração do ensino médio com a educação profissional.

Primeiramente as relacionadas ao plano legal, que se estabeleçam legislações que facilitem o processo de integração curricular, visto que a quantidade de leis, normas, decretos, pareceres e resoluções, acrescidas de normas específicas de cada unidade da federação fazem com que aumentem a complexidade no processo de integração do currículo do ensino médio com o currículo do ensino profissional. A segunda é que exista uma compatibilidade entre as diretrizes curriculares e as regulamentações ministeriais. A terceira está relacionada ao processo de formação continuada para os atores que implementam a política de integração curricular, para que haja a compreensão desse processo e que isto se reflita no planejamento e no desenvolvimento do currículo da escola.

Nesse sentido, percebemos que a política de integração curricular precisa de melhores e maiores articulações, que o processo seja pensado de forma em que os professores das diferentes partes do currículo consigam estabelecer caminhos que possam realizar esse processo de integração, a partir de melhores orientações e, principalmente, com formações que consigam estabelecer parâmetros a serem utilizados na escola.

O gestor escolar destaca que várias propostas foram apresentadas pela Seduc/CE, até com seminários voltados a esse assunto, com formações no ambiente escolar, mas nunca houve uma verdadeira efetivação desse processo na escola.

Isso é uma grande falha do nosso processo, que já teve alguns indícios, a gente já foi chamado algumas vezes para formações em Fortaleza [...]. Eu não sei se a palavra certa é falha, eu tenho uma crítica que deve ser de maneira conjuntural da Seduc/CE, acho que também pode ser nossa interna, como são muitas ideias, elas não têm começo, meio e fim. Elas têm começo e meio, às vezes só começo [...] (GESTOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Essa perspectiva trazida pelo gestor escolar nos leva a refletir que falta uma política em dimensão estadual que oriente de forma eficaz a proposta de integração curricular. Percebemos que houve em vários momentos tentativas de estudar e implementar de forma eficaz essa proposta, porém a falta de continuidade no planejamento das ações e de uma reformulação curricular e de materiais didáticos acabam impedindo a continuidade plena da integração do currículo.

Ao analisarmos as falas dos entrevistados com o contexto encontrado na escola, percebemos que existe um distanciamento da percepção de importância da integração curricular com a prática estabelecida no cotidiano escolar. Regattieri e Castro (2010) corroboram com a visão que temos de que a escola acaba agindo por conta própria, a partir das poucas orientações que são oferecidas pelos órgãos superiores

no plano real, as escolas agem pragmaticamente, segundo a força da motivação que recebem dos órgãos superiores de seu sistema de ensino, bem como conforme seus meios, sua cultura e o entendimento que puderam ter dessa modalidade de curso (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 80).

Evidenciamos que a proposta estabelecida pela Seduc/CE de se buscar essa maior integração e diálogo na prática não acontece a contento, visto que mesmo havendo uma aproximação dos currículos, eles acabam apresentando sequências didáticas que acabam distanciando essa integração. Observamos que alguns conteúdos necessários na 1ª série do ensino médio do curso de técnico em enfermagem só serão abordados no livro didático de biologia na 2ª série do ensino médio. Esse problema acaba distanciando o planejamento interdisciplinar e dificultando a integração do currículo.

O gestor escolar ainda aborda outro ponto importante nesse processo, que é falta de continuidade das formações continuadas, que poderiam ajudar implementação da integração na escola, corroborando com a fala de Regattieri e Castro (2010), anteriormente vista no texto, que estabelece como uma necessidade importante ao processo de implementação da integração curricular as formações curriculares que possibilitem aos professores e à gestão escolar uma melhor compreensão da proposta.

O entrevistado deixa claro na sua fala que a falta de conhecimento para desenvolver ações que busquem essa integração de uma forma mais plena faz com que a escola se distancie dessa prática, além da falta de uma continuidade nessa política *“é falta de conhecimento e falta de uma continuidade de trabalho, e assim acontece com a base diversificada, nós não temos estudo aprofundado para dar continuidade [...]”* (GESTOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Quando analisamos as disciplinas desse estudo, de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, percebemos, por meio de suas propostas curriculares, que elas

têm grande potencialidade nesse processo de integração do currículo entre as diferentes partes, principalmente a profissional, por trazer conteúdos que ajudam o estudante a ter uma maior percepção do mundo do trabalho e das relações intra e interpessoais.

Porém, o que percebemos, a partir das entrevistas com professores e com a gestão escolar, é que os conteúdos e os planejamentos são realizados de uma forma muito individual, sem que haja uma cooperação e uma integração do currículo. Mesmo havendo compatibilidade entre os conteúdos, acaba não havendo uma real integração, podemos dizer que se faz uma interdisciplinaridade, mas não uma integração curricular.

Um outro ponto que buscamos analisar na gestão do currículo é o processo de formação integral do indivíduo, procurando evidências da importância do currículo nessa formação a partir dos autores analisados e das entrevistas com alguns atores educacionais.

Podemos perceber nos autores como Pinheiro, Sant'anna e Pinho (2016) e Teixeira *et al.* (2017) a preocupação que é estabelecida com a relação à formação de indivíduos críticos para o mundo do trabalho. Essa criticidade é refletida na capacidade de se relacionar, de tomar decisões, de ter controle das próprias emoções, entre outros fatores importantes ao desenvolvimento do indivíduo, tanto pessoalmente quanto profissionalmente.

Nesse sentido, a formação integral dos estudantes é vista como muito importante ao entendimento do contexto de mundo atual. Um contexto em que existe uma preocupação na formação de indivíduos que sejam capazes de superar as dificuldades impostas e que consigam estabelecer soluções para os problemas sociais e ambientais do mundo contemporâneo.

A coordenadora escolar, ao ser indagada sobre a relação das duas disciplinas com o processo de formação integral dos estudantes, corrobora com a ideia de que as duas têm muito a contribuir, destacando, em sua fala, que ambas, além de despertarem a parte cognitiva da aprendizagem dos estudantes, também são de grande relevância no que se refere aos aspectos socioemocionais.

Então essas duas disciplinas, elas contribuem sim com a nossa formação integral, no sentido do cognitivo, do despertar da aprendizagem, e no sentido emocional, é tanto que hoje está aí a questão das competências socioemocionais sendo trabalhadas

dentro da escola de uma forma muito intensa, que enquanto nós, enquanto educadores, nós não compreendermos isto, acharmos que o menino é só cognitivo (COORDENADORA ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Pinheiro, Sant'anna e Pinho (2016) também nos trazem a ideia de formação integral do indivíduo a partir dessa integração curricular, defendendo a ideia de uma escola que procure associar a formação humana e social, que seja capaz de formar um indivíduo integral, profissionalmente e cientificamente.

O trabalho de Pinheiro, Sant'anna e Pinho (2016) também enfatiza a importância do currículo integrado, estabelecendo uma integração entre as diversas partes do currículo e a proposta de formação de um indivíduo capaz de exercer sua cidadania por meio do trabalho. Os autores dizem que:

o trabalho, assim como a ciência, a cultura e a tecnologia, devem estar articulados às demais disciplinas da formação propedêutica, compreendendo que o ensino médio, como prevê a Constituição e a própria LDB, deve relacionar-se ao mundo do trabalho, atribuindo a essa etapa e modalidade uma identidade social e buscando qualificar o estudante para o trabalho (PINHEIRO; SANT'ANNA; PINHO, 2016, p. 92).

A percepção que temos a partir das observações cotidianas e das entrevistas realizadas é a de que a escola profissional estudada tem conseguido alcançar, em sua maioria, essa proposta apresentada por Pinheiro, Sant'anna e Pinho (2016), visto que os relatos dos entrevistados nos mostram aspectos de mudança nas perspectivas das juventudes.

O articulador escolar da Crede, em sua fala, relata que os estudantes que estão na escola integral e com uma formação integral têm olhado de forma diferente para a concepção de escola. Eles têm percebido, segundo o participante, que ela tem se integrado mais às suas perspectivas e aos seus anseios, buscando um maior diálogo e uma maior proximidade com o cotidiano deles. Ou seja, nesse sentido a escola vem desenvolvendo uma cultura de pertencimento àquele ambiente.

o primeiro impacto é a cultura da permanência, estimula a cultura da permanência, porque é uma escola para mim; o segundo impacto é uma formação humana que pega o ensino médio não mais como etapas, mas um curso que dura três anos e faz com que o aluno vá percebendo a razão dele estar ali. Esses diálogos só funcionam nos componentes Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, na Formação

para a Cidadania. Você acaba tocando em muitos aspectos que são fundamentais para juventude de hoje, não somente os aspectos cognitivos, mas os emocionais e os sociais. E sem falar na descoberta de talentos também, muitos talentos que acabam usando dessas disciplinas como ponte para criar seus negócios, criar os seus projetos, ou para reforçar a sua identidade (ARTICULADOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

A necessidade de uma formação integral também aparece no trabalho de Teixeira *et al.* (2017), que discorre sobre a exigência do mundo do trabalho atualmente, de formar indivíduos críticos em relação ao seu contexto de vivência, destacando a necessidade de oferecer uma formação técnica específica e, de maneira concomitante, humanística dos estudantes. Eles destacam que “a educação profissional e tecnológica deverá formar cidadãos mais críticos e reflexivos, visando uma formação mais completa para o mundo do trabalho” (TEIXEIRA *et al.*, 2017, p. 16029).

Os mesmos autores trazem a concepção de educação profissional que orientam as instituições federais de ensino técnico e seus itinerários formativos, que se baseia em um processo de integração entre ciência, tecnologia e cultura como partes inseparáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, construindo, assim, uma autonomia intelectual (TEIXEIRA *et al.*, 2017).

Nesse sentido, a percepção da formação integral e da importância das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho na formação integral dos estudantes é percebida na interpretação da fala do articulador escolar da Crede. Essa fala corrobora com Teixeira *et al.* (2017) quando relata que as disciplinas conseguem dialogar entre o processo cognitivo do saber e com a dimensão de formação humana, formando o ser integralmente.

Então o que eu quero te dizer é que existem coisas a médio e longo prazo que impactam esses componentes. A médio prazo o que nós estamos vendo de impacto é a vontade de instaurar a cultura do pertencimento, uma escola que olha para mim, uma escola que pede para desenhar o meu sonho, por mais absurdo que seja o meu sonho, mas tem alguém que acredita, então isto acaba estabelecendo um vínculo e a cultura do pertencimento, não é uma escola que apenas transmite o conhecimento, mas é uma escola que olha para mim como pessoa, meus desejos, minha iras, acolhe minhas iras, meus devaneios (ARTICULADOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Nos últimos anos temos debatido no Brasil o novo ensino médio e, dentre essas discussões, temos visto uma que está relacionada ao processo de formação integral do indivíduo. Percebemos que essa proposta estabelecida para a reformulação do nosso ensino médio tem sido muito criticada por ir de encontro a vários pensamentos estabelecidos na LDB (BRASIL, 1996), principalmente aos relacionados à concepção de formação integral dos estudantes.

A percepção que temos a partir da proposta é que ela trará um esvaziamento do currículo, uma formação mais tecnicista e menos crítica dos estudantes.

Teixeira *et al.* (2017) trazem essa diferenciação nessas concepções de ensino profissional adotadas pelos Institutos Federais, diferenciando do modelo adotado para o chamado novo ensino médio:

enquanto o modelo de ensino médio integrado, desenvolvido pelos Institutos Federais, é aquele preocupado e organizado em sintonia com os arranjos produtivos locais e comprometido com princípios pedagógicos emancipatórios, o modelo do novo ensino médio secciona o ensino em itinerários formativos, certificações parciais, e professores sem formação e evidencia a preocupação com uma educação voltada para demandas imediatas do mercado e a não efetiva vinculação com a formação humana e cidadã (TEIXEIRA *et al.*, 2017, p. 16038).

O modelo de ensino profissional conduzido pelos Institutos Federais, segundo Teixeira *et al.* (2017), se caracteriza por sua oferta de ensino se voltar para a educação profissional desde a formação inicial até continuada, passando por cursos de graduação e de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*. Com isso, toda a organização curricular pode ser pensada de uma forma ampla, em que a integração curricular ocorra de forma a organizar o caminho do estudante.

Já no caso do novo ensino médio, Ferretti (2018b) traz a concepção de que os itinerários formativos relacionados à educação profissional se separam da formação geral, que ocorrerá na primeira parte do curso. Desse modo, podemos conceber que o processo de integração curricular tão necessário e exposto aqui como um processo que aumenta a qualidade e o sentido da educação profissional acabará se esvaziando e não acontecendo, visto que os currículos estarão desconexos e acontecendo em tempos diferentes.

A escola profissional no Estado do Ceará apresenta um modelo em que as três partes do currículo – base comum, parte diversificada e base técnica –

trabalham de forma integrada e concomitante, ou seja, nas três séries do ensino médio é ofertado aos estudantes um currículo que contém disciplinas das três partes. Com isso, esse modelo se assemelha mais a essa proposta que vimos nos Institutos Federais, logicamente sem o ingresso no curso superior como acontece nesses institutos.

Ainda temos muitas dúvidas relacionadas ao novo ensino médio. Mesmo a proposta trazendo um itinerário destinado a cursos profissionalizantes, ela não se assemelha às escolas profissionais do Estado do Ceará, porque percebemos que esse itinerário, segundo a proposta, pode ocorrer de forma não integrada ao currículo ou até mesmo ser oferecido por outras instituições credenciadas, distanciando os estudantes de uma formação integral e integrada.

Costa e Coutinho (2018) também apresentam a preocupação de uma escolha precipitada do jovem estudante, visto que a indecisão quanto ao itinerário a ser escolhido pode ser um fator importante, além de também ser um fator limitante no futuro, pois pode diminuir as opções de escolhas profissionais e de cursos de graduação. Os autores destacam que “essa forma de organização do ensino médio engessa a possibilidade da superação entre as fronteiras do conhecimento, posto que a organização curricular se limita a escolhas por itinerários desconexos e solitários” (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1642).

Lima e Maciel (2018) corroboram com essa visão ao destacarem que dificilmente um estudante terá oportunidade de ter contato com outros itinerários formativos. Nesse sentido, os autores destacam que:

um estudante que opte por determinado itinerário dificilmente terá contato com outra área nem poderá compensar seu desconhecimento em outro campo, obtendo uma formação por meio da BNCC cada vez mais escassa epistemológica e temporalmente (LIMA; MACIEL, 2018, p. 17).

Uma outra preocupação é trazida por Reyes e Gonçalves (2020), ao enfatizarem que, mesmo depois de três anos de sua promulgação, ainda não se tem estabelecido como se organizará esses itinerários formativos. Há a possibilidade de diversos arranjos de organização dos itinerários formativos ao longo do ensino médio. As autoras destacam que:

a lei da Reforma do Ensino Médio, apresentada como flexível, permite que as instituições educativas organizem os itinerários de diferentes modos, sendo possível que o estudante inicie o itinerário no primeiro ano do Ensino Médio, ou no segundo ano. Também é permitido que a parte comum ocorra na escola e o itinerário em outra instituição parceira. Entre as atividades realizadas pelos estudantes que podem ser computadas como parte da carga horária do Ensino Médio, segundo as DCNEM/2018, estão aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas por docentes. Assim, podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (REYES; GONÇALVES, 2020, p. 6).

Essa preocupação pode ser acentuada com a percepção de que itinerários formativos estão mais associados às disciplinas priorizadas nos exames e avaliações externas, como no caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que avalia Matemática, Linguagens e Ciências. Ferretti (2018b) analisa que a reforma do ensino médio, trazendo apenas Matemática e Língua Portuguesa como componentes curriculares obrigatórios em todo o ensino médio pode demonstrar essa visão de forte caráter instrumental, defendida por empresários que influenciaram na construção da Base Nacional Comum Curricular.

Apesar de a influência das avaliações externas nas concepções de gestão escolar e curriculares das escolas da rede Estadual do Ceará - vista pelos vários programas instituídos, como, por exemplo, o Jovem de Futuro, apresentado no capítulo anterior, em que a gestão por resultados é praticada nas escolas -, hoje percebemos que há uma preocupação em vários aspectos que não só os cognitivos. A rede estadual trabalha vários outros aspectos, como os socioemocionais, humanos e profissionais, não prevalecendo ou priorizando as disciplinas que são base para essas avaliações externas.

Nesse sentido, o articulador escolar da Crede ressalta que hoje as escolas estaduais do Ceará que trabalham com a base diversificada do currículo, como as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do trabalho, entendem e ressaltam a importância das disciplinas da base diversificada na formação integral dos estudantes:

Você pode perguntar a qualquer gestor hoje: troca esses componentes por mais matemática, por mais português? Eles não vão querer, porque muitos conflitos, inclusive emocionais, eles são ali tematizados, abordados, problematizados, e isso faz com que os jovens se identifiquem, por que eventualmente eles podem estar vivenciando um conflito daquele, de insegurança do trabalho, de se achar incompetente, de não ter uma autogestão, de não saber fazer uma propaganda de si mesmo, uma boa propaganda (ARTICULADOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Assim sendo, percebemos que as mudanças propostas por esse novo ensino médio podem distanciar dessa formação integral e privilegiar apenas os aspectos cognitivos na formação dos estudantes, afastando-os dos processos que encontramos hoje nas escolas profissionais e de tempo integral cearenses, que buscam uma maior diversificação do currículo e uma formação omnilateral do indivíduo.

Ferretti (2018b) ainda destaca que a reforma “alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal” (FERRETTI, 2018b, p. 33). Podemos interpretar que a não obrigatoriedade de disciplinas, como sociologia e filosofia, reforça a ideia de formar indivíduos com capacitação ao mercado de trabalho, mas com menos capacidade de crítica e questionamentos, principalmente os concernentes às relações trabalhistas.

Nesse sentido, Ferretti (2018b) corrobora com essa visão ao destacar que tanto a BNCC quanto a reforma do ensino médio vieram servir a essa lógica capitalista no processo de formação estudantil:

É sobre tal noção que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços (FERRETTI, 2018b, p. 34).

Um outro ponto que podemos debater nessa reforma do ensino médio é trazido por Teixeira *et al.* (2017) que destacam a volta do pensamento de ensino médio integrado ao ensino profissional como uma forma de diminuir a pressão de estudantes que almejam o ensino superior, visto a crise nos últimos anos dessa modalidade de ensino. Os autores destacam que:

a precoce formação profissional técnica e a inserção do estudante no mundo de trabalho têm como objetivo diminuir a demanda pela educação superior. Além disto, a falta de condições estruturais - equipamentos, laboratórios, espaços de trabalho – no caso dos itinerários na educação profissional, são elementos que inviabilizam a proposta, principalmente ao se considerar o quadro contraditório em que o mesmo contexto político acaba de aprovar por 20 anos o congelamento dos investimentos (TEIXEIRA *et al.*, 2017, p. 11).

Percebemos que muitos autores criticam esse novo formato de ensino médio, muito pelo fato de ele repetir configurações já vistas no passado, de fragmentação do ensino e da tentativa de se esvaziar a procura pelo ensino superior. Vemos que a implementação dessa reforma será uma tarefa complexa e de difícil execução, pois será necessário muito investimento para suprir a necessidade do aumento da carga horária e da criação de laboratórios e melhoramento da estrutura física das escolas.

De encontro a essa necessidade veio a PEC nº 55/2016 (BRASIL, 2016) que limita um teto para os gastos públicos, impedindo na prática com que se aumente os gastos públicos, incluindo os investimentos necessários à implementação da reforma do ensino médio, o que pode levar a um sucateamento das escolas públicas e a um aumento na utilização de capital privado e de instituições privadas no desenvolvimento das propostas curriculares e de gestão das escolas públicas.

Nesse sentido, o terceiro aspecto relativo à gestão do currículo que destacamos nesta seção diz respeito à disputa do currículo estabelecida entre as entidades privadas, que articulam as disciplinas da base diversificada do currículo – entre elas as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho – e a escola pública, que tem o pressuposto de autonomia na construção e desenvolvimento do seu currículo.

Podemos perceber que essa disputa acontece muitas vezes de uma forma silenciosa e imposta de tal forma que muitas vezes passa despercebida por muitos dos atores que implementam as políticas públicas educacionais, dentre elas as políticas curriculares.

Antes de estabelecermos essa disputa no âmbito escolar e das disciplinas que estamos estudando, precisamos entender essa disputa em sua forma macro. No Brasil nos últimos anos se tem estabelecido um processo de criação e implementação da BNCC. Percebemos que, ao longo da sua construção, diversos

atores agiram para influenciar nesse processo. Vimos que entidades privadas ou ligadas à sociedade civil ganharam muita força nesse processo.

Essas entidades buscam, seguindo uma lógica neoliberal, influenciar na educação, pois para elas vivemos uma crise na qualidade educacional. Costola e Borghi (2018) destacam que, pelo pensamento neoliberal, a solução para essa crise não se daria por mais investimentos públicos e sim por modelos gerencias advindos da lógica privada e por melhorias nos processos de formações de professores, além de métodos avaliativos eficientes e de maior participação privada na educação pública.

Nesse sentido, essas entidades se organizaram para ter voz e influência no processo de construção e de implementação da BNCC. Podemos destacar ainda que o silenciamento e a pouca participação das entidades públicas e dos professores na construção da BNCC acabaram fortalecendo as entidades privadas e seus anseios.

Peroni e Caetano (2015) enfatizam que a BNCC se tornou um campo de disputas de diferentes sujeitos e de coletivos. A autora destaca que “a disputa pelo currículo se torna importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 341). Percebemos que, nessa disputa, se destacam projetos distintos de educação: de um lado a escola pública, financiada e gerida por agentes públicos, do outro as entidades privadas que buscam influenciar no currículo e na gestão das escolas públicas, imprimindo uma concepção capitalista ao ensino público.

A autora corrobora essa visão ao destacar que:

As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado, pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado (PERONI; CAETANO, 2015, p. 347).

Quando trazemos essas concepções de disputas para o nosso estudo de caso, percebemos que essas influências das entidades privadas têm agido na escola pública cearense a algum tempo, principalmente na implementação das disciplinas da base diversificada do currículo, em que temos a participação do

Instituto Aliança, do Instituto Ayrton Senna e do Sebrae; e no processo de gestão escolar, com o Projeto Jovem de Futuro.

Peroni e Caetano (2015) corroboram essa percepção, quando enfatiza que a responsabilidade pelo acesso continua sendo do Estado, porém cada vez mais tem a influência de instituições particulares que influenciam no conteúdo pedagógico e na gestão, estabelecendo uma lógica mercantil, na justificativa de contribuir na qualidade da educação pública.

Pedon e Corrêa (2019) concebem a escola como um território em que seus principais atores – estudantes, professores e gestores – atuam de forma individual e coletiva. Enfatizam que o professor é um protagonista, atuando no processo de preparação do aluno para o exercício da cidadania.

Os autores destacam que ter poder para influenciar a atuação do professor no processo educacional se mostra como uma das principais alternativas a projetar o futuro. Os autores ainda enfatizam que

os agentes do capital, representantes máximos do status quo, têm uma grande necessidade de garantir os meios de sua reprodução, um dos caminhos é projetar para dentro das novas gerações da classe trabalhadora sua concepção de mundo (PEDON; CORRÊA, 2019, p. 89).

Nesse sentido, percebemos que ter a capacidade de influenciar e impor um currículo sem a participação dos professores, principais atores no processo educacional, na sua construção, mostra-se como uma alternativa importante na influência da iniciativa privada na concepção do ensino público.

Como já discutimos no capítulo anterior, o currículo das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho são elaborados pelo Instituto Aliança em parceria com a Seduc/CE. O material didático é produzido pelo próprio instituto e aos professores sobram apenas a aplicação dos conteúdos que estão disponibilizados.

Nesse sentido Arroyo (2013) destaca que:

em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns e,

únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2013, p. 17).

Corroborando com a fala do autor, percebemos, apesar do pensamento em contrário dos atores ouvidos de que exista uma autonomia dos professores, que os currículos das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho se mostram fechados e sem aberturas para que os docentes implementem assuntos que reflitam a necessidade dos estudantes e da comunidade em que a escola está inserida.

Percebemos que os professores têm que cumprir os cronogramas e conteúdos estabelecidos nos materiais disponibilizados pelo Instituto Aliança. Segundo o articulador escolar da Crede, o professor pode utilizar algum tipo de material, texto, música ou vídeo que vá ao encontro das necessidades das suas turmas, porém os assuntos abordados devem seguir o estabelecido previamente pelo instituto.

Veja bem, se você traz um texto em Projeto de Vida que fale lá de uma praia ou de uma coisa que naquele momento não vai estabelecer um vínculo apreciativo com o aluno, o professor pode substituir aquele texto por um texto que traga um vínculo mais participativo do aluno, uma música ou aquilo que a gente, depende muito do grau de envolvimento ou intimidade com a turma[...]. Agora partir de uma organização prévia é mais interessante para os professores, mas essa organização prévia ela não é engessadora, ela não aprisiona, ela é uma base e a partir daquilo ali o professor vai construindo mais formas de interagir com o material (ARTICULADOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

O que analisamos é que o currículo a ser trabalhado é o estabelecido pelo instituto, ficando o professor apenas com a possibilidade de adaptar os materiais e os recursos a serem utilizados em suas aulas.

Arroyo (2013) denomina essa prática de apenas seguir o que já está determinado nos livros e manuais com o termo 'aulista', em que é exigido que o professor cumpra apenas a função de conteudista, levando o conteúdo, no tempo delimitado, sem processos de reflexão sobre essa prática, renunciando um atendimento completo das necessidades de nossos estudantes.

O autor faz uma indagação a cerca dessa prática conteudista:

Em que momento estamos? Não em tempos de reconhecimento dessas identidades profissionais ampliadas, nem de repensar políticas de trabalho, mas em tempos de retomada conservadora de

tentativas de reduzir a identidade docente à condição de aulista, de meros transmissores de conteúdos, dos conteúdos do currículo, da disciplina (...) As políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais (ARROYO, 2013, p. 30).

Nesse sentido, o autor defende que o professor tem o dever de “abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados” (ARROYO, 2013, p. 37).

Ainda sobre a autonomia curricular que deve ser exercida pelo professor, o autor discorre que:

ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em funções de opções políticas, éticas (...) resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado (ARROYO, 2013, p. 51).

O articulador escolar da Crede, em sua entrevista, disse que, nos processos formativos, os anseios e críticas dos professores são ouvidas e que mudanças curriculares às vezes ocorrem a partir dessas demandas. Entretanto, em contraposição a essa fala do articulador da Crede, o que é possível perceber a partir da fala dos professores é que a estrutura curricular e metodológica das disciplinas é fechada, sem grandes aberturas para a introdução de assuntos ou de conteúdos que não estejam no currículo das duas disciplinas.

O professor 1 destaca, em sua entrevista, que as aulas são muito fechadas para possíveis mudanças e que às vezes sente dificuldade em seguir o cronograma devido a vários motivos que podem impedir que a aula seja dada, como feriados, avaliações escolares, entre outras. Além disso, destaca que também sente dificuldades em conseguir realizar as atividades propostas no tempo estabelecido dentro da aula, indicando que muitas vezes poderia utilizar outros assuntos ou materiais que não sejam aqueles relacionados no manual do professor, mas se sente tolhido na sua perspectiva pedagógica.

O que acontece muito, como eu falei, é aquele cronograma. O coordenador lá do curso, o rapaz que ministrou a formação pediu para a gente realmente seguir, não ficar pulando ou pegando coisas que não é para pegar [...]. às vezes a gente acaba pensando assim, pô a gente tem uma imaginação, a gente pode, será que se eu pegar tal coisa para cá não vai deixar a aula mais rica? Ou uma informação a mais, né? (PROFESSOR 1, Entrevista, 2021).

Sob esse aspecto, retomamos o argumento de Peroni (2013), que destaca que esse tipo de parceria entre instituições privadas e as redes de ensino público tem implicado na diminuição da autonomia do professor, como enfatizaremos na próxima seção, visto que o educador tem apenas que colocar em prática o que foi determinado, não tendo influência no currículo e sendo apenas um repassador no conhecimento estabelecido nos manuais concebidos para as disciplinas.

A autora ainda enfatiza que:

o controle social e a coletivização das decisões, tão importantes para a construção da democracia no país, acabam cedendo lugar ao controle externo de instituições privadas, que determinam o conteúdo das políticas públicas de educação, desde o âmbito da legislação e da organização do sistema educacional nacional até as práticas escolares cotidianas (PERONI, 2013, p. 28).

Percebemos, a partir das falas da autora e do professor, uma clara manifestação dentro da escola dessa disputa de território entre as instituições privadas e o professor da escola pública. O Instituto Aliança, ao ter o poder de construir o currículo das disciplinas de Projeto de Vida de Mundo do Trabalho, coloca a sua percepção de mundo e a sua perspectiva educacional nesses currículos, que, como vimos anteriormente, buscam estabelecer uma visão capitalista e globalizada na formação desses estudantes, uma formação para o mercado de trabalho.

Com isso, percebemos que a escola pública, em particular os professores, diminuem ou perdem a sua capacidade de estabelecer o currículo das disciplinas e o que será nelas ensinado. Além disso, até a metodologia de ensino do professor é afetada, visto que o que será explorado na aula e a forma como será explorado já vem estabelecido pelos manuais do instituto.

Nesse sentido, a autora ainda corrobora a nossa percepção de que a atuação profissional do professor das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho se limita ao repasse do conteúdo estabelecido pelo Instituto Aliança, que determina,

por meio de seus manuais – caderno do professor e caderno do estudante –, o currículo a ser utilizado, sem uma maior participação dos professores na construção desse currículo e sem uma maior percepção das diferentes realidades que encontramos em nosso estado.

Percebemos, então, que a busca pela integração curricular tem sido uma tônica na educação brasileira nas últimas décadas, influenciadas por organismos internacionais e pela sociedade civil.

Nesse sentido, os documentos e normativas educacionais buscam enfatizar esses processos de integração no currículo das instituições, na busca da melhoria da qualidade educacional. Essa busca se manifesta na proposta de uma formação omnilateral a partir de um currículo diversificado e que se integre no processo de formação estudantil. Porém, vemos que as redes de ensino e as instituições escolares ainda não conseguiram estabelecer de forma eficiente esse processo de integração do currículo pelos vários motivos que vimos anteriormente. Nesse sentido, a BNCC e a reforma do ensino médio buscam ser uma nova tentativa do estabelecimento de um currículo e da sua integração.

Na nossa pesquisa, percebemos que a escola não consegue estabelecer o processo de integração curricular de forma eficiente, principalmente pelo desconhecimento da proposta, pela falta de formação continuada que possibilite maior estudo e debate da propostas e por um currículo que organiza a proposta de integração, porque, na maioria das vezes, os currículos das diferentes partes não caminham juntos, sendo trabalhados em séries diferentes, o que não permite um planejamento coletivo e colaborativo.

Os itinerários formativos, enfatizados na reforma do ensino médio, são vistos como uma opção ao processo de integração curricular, pois, no seu sentido primordial, eles visam estabelecer um caminho a ser escolhido pelo estudante em seu processo de formação no ensino médio. Porém, os itinerários são alvo de muitas críticas, pois ao mesmo tempo em que visam estabelecer um caminho de maior aptidão ao desejo do estudante, delimita o aprendizado de outros itinerários que não foram escolhidos, mas que são muito importantes quanto aos aspectos cognitivos dos estudantes. Além disso, a falta de estrutura de muitas redes e escolas de ensino médio no país podem fazer com que o estudante não tenha opção de escolha, tendo que optar pelos itinerários que sejam oferecidos e não por aqueles de sua preferência.

Nesse sentido, o estudante poderá escolher uma matriz curricular que mais se adeque as suas aptidões ou ao seu interesse. Porém, como vimos anteriormente, essa perspectiva ainda se encontra muito distante de acontecer, pois serão necessários muitos investimentos para adequação das escolas ao especificado na legislação, o que vimos que será difícil de acontecer devido a Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu um teto para os gastos públicos (BRASIL, 2016).

A nossa percepção também é de que tanto a BNCC quanto o novo ensino médio, estabelecido a partir da reforma, se distanciam desse processo de integração curricular, ao limitar e diminuir o currículo estabelecido aos estudantes do ensino médio, distanciando os saberes e fazendo com que os estudantes limitem o seu aprendizado ao ter que escolher por determinados itinerários formativos em detrimento de outros.

A formação integral dos estudantes foi outro ponto discutido e analisado nesta seção. Percebemos, a partir dos autores e dos entrevistados, que é um tema bastante atual e discutido na educação, além de ser um dos preconizados na BNCC, demonstrando ser de muita importância nos objetivos da educação atual.

A formação cognitiva, socioemocional, humana e para o mundo do trabalho têm sido um dos principais objetivos na atualidade, muito pela necessidade de se formar cidadãos com maior criticidade e com capacidade de se inserir na sociedade e no mercado de trabalho com maior qualificação.

Vimos que as duas disciplinas estudadas, de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, têm muita capacidade de ajudar nesse processo de formação integral dos estudantes, pois as duas têm por finalidade fazer com os estudantes estabeleçam perspectivas relacionadas ao desenvolvimento pessoal e profissional, buscando o exercício da cidadania, principalmente por meio do trabalho.

Nesta seção, vimos que os currículos são a base do processo de aprendizagem, a partir deles são trilhados os caminhos a serem percorridos pelo estudante. Sabemos que ele está alinhado ao pensamento de um ou de vários grupos que determinam o que vai ser ensinado.

Nesse sentido, percebemos que esses grupos lutam para que suas ideias sejam colocadas nesse processo. Percebemos que a luta pelo currículo na escola pública é travada pelos atores escolares e por atores externos, geralmente ligados a

instituições privadas, que buscam colocar suas ideias e convicções nas propostas educacionais do ensino público.

Vimos que a participação de instituições privadas têm sido uma crescente nos últimos anos nas escolas públicas, tanto organizando processos de gestão como o currículo. No Ceará elas influenciam e organizam o currículo da base diversificada das escolas profissionais, determinando os conteúdos a serem trabalhados e a forma como esses conteúdos devem ser aplicados pelo professor em sala de aula.

Nesse caso estudado, percebemos que essa disputa pelo currículo entre o Instituto Aliança e os professores das escolas profissionais proporcionam uma diminuição da autonomia curricular e pedagógica, como veremos na próxima seção, fazendo com que a escola seja submetida às propostas curriculares estabelecidas pelo instituto, sem a possibilidade de inserção de conteúdos que se aproximem mais das necessidades dos estudantes e das turmas.

Na próxima subseção, enfatizaremos o processo de gestão pedagógica do ensino médio, destacando alguns pontos que vemos como importantes na condução desse aspecto nas instituições de ensino.

3.2.2 A Gestão Pedagógica

Ao falarmos de gestão pedagógica, pretendemos construir reflexões teóricas a partir de três campos que entendemos ser muito importantes na condução de qualquer instituição educacional: (i) o planejamento dos professores; (ii) o processo de avaliação das disciplinas e dos estudantes; (iii) a formação dos professores.

Iniciamos, então, nossa análise do primeiro campo escolhido para refletirmos sobre a gestão pedagógica das disciplinas de Mundo do Trabalho e Projeto de Vida, qual seja, o processo de planejamento dos professores, a partir dos teóricos e da análise da pesquisa de campo.

Russo (2016) compreende o ato de planejar como sendo o de antecipar o futuro, prevendo ações que serão desenvolvidas para o alcance dos objetivos traçados. O autor ainda salienta que essas ações nem sempre saem a contento, precisando que sejam corrigidas ao longo do tempo. Nesse sentido, percebemos a importância de o professor estar atento às necessidades de seus estudantes, fazendo com que o seu planejamento se aproxime das particularidades de cada turma e de cada aluno, a fim de que se tenha um maior aproveitamento e,

consequentemente, um maior aprendizado. A partir dessa abordagem, Russo (2016) destaca que:

O planejamento é um processo, portanto, dinâmico, que não se confunde com seu produto sob a forma escrita, isto é, o plano. O principal produto do planejamento é imaterial e consiste na melhoria das condições individuais, e de grupo, para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que exige integração de ações para garantir o alcance de objetivos estabelecidos (RUSSO, 2016, p. 195).

O autor ainda ressalta que o planejamento deve ser visto como um ato político-pedagógico, em que o professor tem a oportunidade de lutar contra o modelo tecnocrático imposto à educação. Nesse sentido, o autor aponta para a necessidade de os professores priorizarem:

as questões pedagógicas substantivas e relevantes para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. [...] É imprescindível, portanto, que o planejamento seja um ato coletivo de todos aqueles educadores, que, juntos, irão decidir que escola irão oferecer aos seus alunos (RUSSO, 2016, p. 196).

Percebemos, a partir da pesquisa, que o processo de planejamento das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho seguem muito um modelo pedagógico denominado de tecnicista, visto que os planos de aulas já vêm preestabelecido nas apostilas dos professores, deixando pouca ou nenhuma margem para o desenvolvimento de atividades que olhem para as necessidades específicas dos estudantes da escola.

Segundo Marques (2012), o modelo pedagógico tecnicista se baseia na introdução de práticas que enfatizam o modelo social capitalista, se articulando, nesse sentido ao sistema produtivo. Um modelo que tem preocupação em formar indivíduos competentes para o mundo do trabalho. Podemos ver semelhanças entre esse modelo tecnicista e a prática de planejamento das disciplinas de projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, principalmente quando vemos um nível de controle no processo de planejamento do trabalho e na execução da tarefa, além do treinamento dos profissionais para a execução dessas tarefas, como veremos mais adiante no processo de formação dos professores.

Nesse sentido, observamos que os professores das disciplinas e a coordenação percebem o momento do planejamento mais como um processo de

acompanhamento do trabalho realizado, a partir do que é determinado pelo Instituto Aliança, do que a construção de aulas que sejam voltadas às percepções e necessidades dos estudantes da escola. A percepção que temos, a partir da fala do professor 1, é que o planejamento da disciplina de Mundo do Trabalho se configura, na prática, como um momento de confecção ou organização de materiais necessários à aula, já que o plano de aula é pré-estabelecido:

[...] a coordenação toma conta da parte diversificada e ela nos ajuda muito na construção dessas aulas, principalmente dos recursos que a gente precisa, em relação a material, em relação à escola, a disponibilizar o que a gente precisa, não tem na hora, a gente dá um jeito, por isso é muito importante ter a questão do planejamento, planejar essas aulas antes, por que tem muitas aulas dessas que precisam de determinado material e objetos específicos, e aí a gente tem que tomar muito cuidado no planejar, por que na hora da aula se for subir ou planejar alguma coisa meio avulso, não dá certo, por que ia ter uma aula ou vai precisar um material diferente né (PROFESSOR 1, Entrevista, 2021).

A fala do professor 2 corrobora com a prática de se utilizar o planejamento como um momento de organização de materiais para as dinâmicas que são estabelecidas em algumas aulas das disciplinas:

eu faço um estudo do plano, o plano de aula já vem pronto na apostila, a gente faz o estudo e ver qual a melhor forma, pensa como é a melhor forma de realizar, às vezes é necessário a confecção de algum material, então a gente utiliza esse horário de planejamento para confeccionar esse material e utilizar com os meninos em sala de aula (PROFESSOR 2, Entrevista, 2021).

Essa organização que vemos nas práticas dos professores se mostram importantes, como destacam Fortes *et al.* (2018) quando ressaltam que o planejamento tem a função de facilitação e de orientação do trabalho do professor em sala de aula, sendo um elemento norteador, principalmente “na gestão de imprevistos e de situações complexas que se apresentam permanentemente no contexto das salas de aula” (FORTES *et al.*, 2018, p. 318). Porém, não podemos conceber que o planejamento se restrinja à prática de organização do material a ser seguido a partir do estabelecimento de uma rotina da prática pedagógica.

Com relação ao planejamento, percebemos no cotidiano algumas dificuldades e até incompreensões desse momento tão importante e tão rico ao desenvolvimento

profissional do professor. Alguns percebem esse momento como apenas o de construir material pedagógico para o desenvolvimento das aulas, até porque, como vimos na seção anterior, o currículo e a metodologia são estabelecidos pelo Instituto Aliança. A fala anterior, do professor 2, corrobora com a perspectiva de que o planejamento seja apenas um momento para estudar o plano de aula e de preparação dos materiais necessários.

Essa mesma perspectiva é estabelecida pelo professor 1, que, ao ser indagado sobre o planejamento estabelecido pela escola para as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, as associa à preparação de materiais para as aulas, *“a coordenação toma de conta da parte diversificada e ela nos ajuda muito na construção dessas aulas, principalmente dos recursos que a gente precisa, em relação a material”* (PROFESSOR 1, Entrevista, 2021).

Santos e Perin (2013) destacam que muitas vezes isso acontece pela falta de formação teórica e metodológica, o que faz o professor não conseguir compreender a importância desse ato no seu cotidiano profissional. As falas dos professores nos ajudam nessa percepção de que o planejamento é visto como um espaço apenas de se organizar os materiais para que aula esteja sob controle ou simplesmente um ato burocrático, como podemos perceber na fala do professor 2, quando indagado se não seria melhor um acompanhamento semanal com a coordenação, a partir de um planejamento com os demais professores, assim como acontece com as áreas da base comum do currículo.

Mas eu não sei bem se um acompanhamento semanal seria talvez uma cobrança a mais, uma burocracia a mais, não sei, eu estou falando na minha opinião de professor, por que eu percebo, e é uma crítica do Projeto Diretor de Turma que tem muita burocracia, que as vezes acaba não servindo de muita coisa, então não sei se aumentar essa burocracia, aumentar alguma coisa desse tipo seria mais interessante, eu quando tenho uma dúvida, quando eu preciso de algo eu sempre procuro consultar, perguntar, pedir ajuda (PROFESSOR 2, Entrevista, 2021).

Sabemos que o planejamento é um dos principais instrumentos da prática profissional do professor. Oliveira (2007) evidencia alguns aspectos que devemos considerar no ato do planejamento:

um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser

trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar (OLIVEIRA, 2007, p. 21).

A partir das palavras de Oliveira (2007) percebemos que o ato de planejar, antes de tudo é um ato de percepção. O professor precisa conhecer a realidade de seus estudantes para poder construir a partir disso o seu plano de trabalho, a fim de fazer as intervenções necessárias ao processo de aprendizagem. Libâneo (2013) também corrobora com esse pensamento ao salientar que:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

No planejamento, portanto, o professor pode diagnosticar as necessidades da turma e dos seus estudantes, como também pode usá-lo para adequação do seu currículo a fim de que se possa ter uma maior aprendizagem e um maior desenvolvimento estudantil. Nesse sentido, Luckesi afirma que “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los” (LUCKESI, 1992, p. 117). O autor ainda destaca que o planejamento é um ato político-social e científico-técnico:

na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados (LUCKESI, 1992, p. 119).

Entendemos, a partir do discurso do autor, que o planejamento deve deixar de ser, como percebemos no cotidiano escolar, um simples ato técnico, em que os professores entendem apenas como uma burocracia, e passe a ser um instrumento de mudança de ações no contexto escolar e social. Luckesi destaca, nesse sentido, que o ato de planejar deve tornar-se “o momento de decidir sobre a construção de

um futuro. Será o momento de dimensionar a nossa mística de trabalho e de vida” (LUCKESI, 1992, p. 123).

Nesse sentido, tecemos críticas ao processo que é estabelecido pelo Instituto Aliança, visto que, como já vimos, os materiais já vêm prontos para serem aplicados, em formatos preestabelecidos, na sala de aula. Compreendemos, portanto, que as necessidades individuais dos estudantes, das turmas e da escola não são percebidas por esse formato, em que todas as propostas a serem trabalhadas já vêm determinadas pelo manual de apoio ao professor. Assim sendo não resta ao professor a possibilidade de introduzir reflexões importantes que sejam específicas de uma turma ou escola.

Podemos perceber essa estruturação, a partir da fala da coordenadora escolar entrevistada, em que percebemos que existe pouco ou nenhum espaço para se trabalhar demandas particulares da escola, pois o material já vem estruturado, de acordo com a Seduc/CE e o Instituto Aliança:

[...] que foram entregues para eles todas as orientações, um passo-a-passo, para que aquela disciplina fosse bem ministrada, fosse entendida, como fazer, qual a melhor forma de fazer. Hoje, em tempos on-line foi mandado um material em pdf, um livro, que um dos professores já tinha conhecimento, já tinha recebido formação, a outra professora ainda não, mas que esse material do Instituto Aliança é um material todo estruturado, um material todo organizado [...] (COORDENADORA ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Os professores entrevistados também destacam essa questão de as aulas já virem prontas para “aplicação” do professor e da importância de se seguir, com rigidez, o cronograma estabelecido aula a aula. A nossa percepção é de que com isso a autonomia didática e a inclusão de assuntos que sejam necessidade da turma ou da escola são inapropriados e desestimulados pelo Instituto Aliança nos seus processos formativos. Podemos verificar isso a partir da fala do professor 1, ao dizer que:

[...] a gente segue as aulas de cada bimestre porque sempre uma aula vai ter a continuidade da outra e a gente tem que seguir esse cronograma. Uma das falas do nosso orientador na formação foi essa, de nunca tentar atropelar aula, vamos dizer assim, de nunca tentar passar uma aula da outra, ah é porque não deu tempo, teve um feriado, teve alguma coisa e a gente tem que dar conta, não. Siga realmente o cronograma, o cronograma de aulas. [...] E o plano é esse, a gente ler o material, o material explica o que a gente tem que

fazer, tem as instruções para o professor, o que o professor tem que ajeitar antes dessa aula, qual os materiais que ele precisa recolher, qual materiais ele precisa utilizar, e aí nesse cronograma a gente vai dando uma aula por semana, no caso, e aí a intenção é chegar no final do ano e dar as 40 aulas (PROFESSOR 1, Entrevista, 2021).

Russo (2016) também nos traz a visão da necessidade de que o planejamento não seja tido como apenas um processo burocrático a ser cumprido pelos professores, ele ressalta que esse momento deve ser de transformação, reflexão e apreensão da realidade estudantil, que deve ter acompanhamento contínuo do gestor escolar. O autor ainda ressalta a necessidade de uma gestão focada na dimensão pedagógica, pois tem visto que, geralmente, ela é remetida a segundo plano em detrimento à dimensão administrativa. Nesse sentido, o autor expõe que:

Há fortes evidências de que a maioria dos diretores tem relegado a dimensão pedagógica a plano secundário. Em geral, essa postura decorre de duas vertentes: a) as demandas de natureza administrativa que ocupam significativo tempo do trabalho do diretor; b) a falta de interesse e competência para conduzir as questões de natureza pedagógica da escola (RUSSO, 2016, p. 197).

Ressaltamos que a nossa percepção sobre o entendimento restrito dos educadores quanto ao processo de planejamento está atrelada às proposições estabelecidas pelo Instituto Aliança no que diz respeito à prática pedagógica dos professores, visto que, com um currículo preestabelecido e com as aulas moduladas da forma como estabelece e conceitua o instituto, resta pouco espaço para um olhar mais crítico e apurado dos professores.

Assim sendo, não há a previsão para uma atuação mais apurada e crítica dos professores das disciplinas, ficando a orientação de que o planejamento seria feito com base na organização das tarefas e dos materiais relacionados as aulas das disciplinas. Nesse tocante, podemos entrar nas discussões relativas à autonomia das práticas pedagógicas dos professores. Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010, p. 119) destacam que “a autonomia é compreendida como um processo de relação no qual diferentes grupos que compõem uma sociedade negociam seus diversos interesses, tanto particulares quanto gerais”.

Quando falamos de autonomia em relação às práticas de sala de aula das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, percebemos que os

professores das duas disciplinas entendem que a autonomia está ligada à forma como eles repassarão os conteúdos propostos. Eles veem que, como têm liberdade para aplicar a sua metodologia, a sua forma particular de expressão, isso lhes dá a autonomia necessária, como podemos perceber a partir da fala do professor 2:

[...] apesar do plano já vir pronto, a metodologia mesmo é a do professor, que pensa como é que ele pode trabalhar, acredito que cada professor dentro da sua realidade ele acaba tendo que fazer algumas adaptações para a sua metodologia, não tem como fazer 100% da forma que lá está (PROFESSOR 2, Entrevista, 2021).

Nessa mesma perspectiva, o articulador escolar da Crede entende que os professores possuem autonomia para o desenvolvimento do trabalho, uma autonomia responsável, segundo a sua fala, que não fira os princípios das disciplinas e que não as transformem em conteúdos voltados para a memorização, com avaliações ou atividades com propostas de se estabelecer uma nota para os estudantes.

A coordenadora escolar também traz uma perspectiva de autonomia muito próxima à desenvolvida pelo articulador escolar da Crede, ressaltando que o professor tem que ter a responsabilidade sobre as propostas apresentadas e pelo cumprimento dos módulos estabelecidos para cada turma, porém que pode desenvolver trabalhos extras, como projetos, que complementem as aulas e o currículo estabelecido.

A percepção que temos é que a autonomia do professor está ligada apenas a ações extras, que ele desenvolve além do que é explicitado no planejamento do Instituto Aliança. Essa concepção vai de encontro a autores como Aguiar (2019) e Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010), que estabelecem que a autonomia está ligada aos processos de construção do currículo e aos processos pedagógicos, em que o professor tem a liberdade de escolher caminhos que se adequem às diferentes realidades dos estudantes e das turmas trabalhadas.

Tendo em vista as perspectivas dos sujeitos aqui apresentadas, entendemos que a autonomia do professor pode e deve ser bem mais ampla do que simplesmente complementar o que vem estabelecido nos manuais das disciplinas. Ela deve ser curricular, em que o professor possa estabelecer conteúdos e práticas que sirvam às necessidades específicas de estudantes, turmas e comunidades.

Sabemos que cada turma tem necessidades diferentes e precisam de abordagens e muitas vezes temáticas de trabalho diferentes. Ela deve ser pedagógica, em que o professor tenha liberdade de escolher a forma de dar a aula, os materiais que serão utilizados e o tempo para cada uma de suas atividades.

Aguiar (2019) corrobora com essa ideia de que a autonomia do professor pode ser considerada em um aspecto bem mais amplo do que o considerado pelos professores da escola, enfatizando que essa autonomia não pode ser simplificada apenas no processo metodológico das aulas. A autonomia, segundo o autor, está no processo de mobilização de diferentes saberes, em que se construirá uma práxis mais atenta aos estudantes e às suas necessidades.

Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010) trazem essa concepção de autonomia em um sentido mais amplo, em que se busca uma maior participação nos processos decisórios. No caso dos professores, uma maior participação na construção do currículo, no desenvolvimento dos conteúdos, no processo metodológico, na construção dos saberes, nas necessidades de cada turma e da comunidade, entre outras.

O conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010, p. 119).

A nossa percepção, como anteriormente dito, é de que a autonomia pedagógica é bem mais ampla e complexa, ela deve permitir ao professor refletir sobre o que se faz necessário às individualidades das turmas e às necessidades da comunidade em que a escola está inserida. Nesse sentido, percebemos que a prática pedagógica dos professores está ainda muito condicionada aos processos metodológicos e curriculares que são trazidos pelo Instituto Aliança, a partir das apostilas dos professores e dos estudantes.

Podemos destacar, nessa visão, a fala do professor 1, que nos traz essa percepção de que falta autonomia ao professor, pois ele enfatiza que por ter que seguir todo o procedimento que lhes é proposto no material, às vezes as suas aulas não fluem da forma esperada ou da melhor forma possível.

Uma coisa que acaba sendo relacionada, que não vou dizer que é uma crítica, mas que acaba me bloqueando em relação às aulas de Mundo do Trabalho, é por que às vezes as aulas de Mundo do Trabalho vêm muito cronometradas, né, tipo a gente tem que ter 15 minutos para ler um texto de introdução, aí a gente passa mais 10 minutos e dá a palavra para os meninos, tem aula que os meninos não falam 10 minutos. Aí a gente tem meio que ficar preenchendo espaços para poder dar o tempo correto e na verdade eu poderia muito bem pensar em outra coisa ou pensar em outro sentido, um outro vídeo que trouxesse a mesma informação e levasse essa informação para os meninos de uma forma mais didática (PROFESSOR 1, Entrevista, 2021).

Entretanto, é preciso ressaltar que essa percepção de limitações na autonomia docente não foi compartilhada pelos outros entrevistados. Tanto a coordenadora escolar como o articulador da Crede que acompanham as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho também creem que exista autonomia no processo pedagógico das disciplinas, pois, na visão dos dois, esse processo está muito ligado a liberdade metodológica que pode ser exercida pelos professores.

Então veja bem, os materiais inclusive a princípio foram produzidos materiais e entregues as escolas, então o que foi que se percebeu, que isso limitava o material do professor, aquele material, depois dos depoimentos e da prática dos professores, observou-se que havia uma programação, mas o tempo, a forma de fazer essa programação acontecer era do professor (ARTICULADOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Segundo o articulador escolar da Crede, essa autonomia é até estimulada, pois existe a compreensão de que o professor pode trazer aos estudantes materiais mais vinculados aos mesmos, que percebam e dialoguem com a sua vida e a sua comunidade.

existe, e existe mais do que isso, o estímulo a essa autonomia. Veja bem, se você traz um texto em Projeto de Vida que fale lá de uma praia ou de uma coisa que naquele momento não vai estabelecer um vínculo apreciativo com o aluno, o professor pode substituir aquele texto por um texto que traga um vínculo mais participativo do aluno, uma música ou aquilo que a gente, depende muito do grau de envolvimento ou intimidade com a turma. Então, isso é muito livre. Eu diria uma autonomia responsável, é uma autonomia que não perca os princípios do projeto [...] (ARTICULADOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Por mais que professores, coordenadora escolar e o articulador da Crede relatem que existam autonomia da prática pedagógica, porque os professores podem colocar a sua percepção de mundo no desenvolvimento das aulas, vemos que essa autonomia é mínima, visto que todo o material é pronto para ser aplicado pelos professores da forma como vem nas apostilas.

Contraopondo a fala dos atores que relatam a existência de autonomia, percebemos que algumas falas demonstram que existe um certo engessamento da prática pedagógica dos professores ao que é determinado nos manuais dos professores e nos processos formativos. O professor 1 retrata bem em sua fala essa necessidade de seguir o cronograma e as aulas da forma como especificado pelo Instituto Aliança.

a gente tem um cronograma, existe um cronograma [...]. A gente segue as aulas de cada bimestre porque sempre uma aula vai ter a continuidade da outra e a gente tem que seguir esse cronograma. Uma das falas do nosso orientador na formação foi esse, de nunca tentar atropelar aula, vamos dizer assim, de nunca tentar passar uma aula da outra [...]. Siga realmente o cronograma, E o plano é esse, a gente ler o material, o material explica o que a gente tem que fazer, tem as instruções para o professor, o que o professor tem que ajeitar antes dessa aula, qual os materiais que ele precisa recolher, qual materiais ele precisa utilizar (PROFESSOR 1, Entrevista, 2021).

Com isso, problematizamos que a prática do Instituto Aliança retira dos professores boa parte da autonomia necessária ao desenvolvimento profissional dos educadores em sala de aula e a introdução de temas que sejam necessários aos contextos das turmas e da escola.

Sobre esse aspecto, retomamos a fala do professor 1, que destaca que às vezes os temas que são trabalhados não vão ao encontro dos anseios e das necessidades dos estudantes e das turmas da escola “*Nem todos, a gente sabe que esses adolescentes que a gente dá aula eles têm anseios de vida muito diferentes uns dos outros*” (PROFESSOR 1, Entrevista, 2021). Ressaltamos, então, a necessidade e a importância da autonomia docente para que o professor possa analisar as necessidades das suas turmas e estudantes, que são diversas e diferentes entre as próprias turmas da escola, fazendo-se pertinente que o trabalho seja muitas vezes diferenciado dentro dessas turmas.

Um outro aspecto detectado na gestão pedagógica é que percebemos que as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho não são priorizadas no

acompanhamento da gestão da escola estudada e no planejamento dos professores que ministram essas disciplinas da base diversificada. O Planejamento é colocado em segundo plano, em detrimento das disciplinas da base comum ensinadas pelos professores, e em seu acompanhamento pela coordenação escolar, que fica restrito a encontros esporádicos.

Nos anos de 2020 e 2021, em que a escola pública teve que conviver com o ensino remoto por conta da pandemia de Covid-19, o acompanhamento do planejamento dessas disciplinas ficam restritos a mensagens e orientações por parte da coordenação, não tendo encontros periódicos de acompanhamento e estudo, como acontece com as disciplinas da base comum e da parte técnica.

A coordenadora escolar corrobora essa percepção ao falar que:

Nós não nos sentamos semanalmente. Como são dois professores, eles já participam de outras áreas do conhecimento, como de Linguagens e outro de Humanas, nós não temos um planejamento semanal, nós conversamos de forma isolada, no pv [mensagem privada], quando eu mando um áudio, quando eu mando uma orientação, enquanto coordenadora dessa base diversificada de MT e PV eu mando as orientações, estou sempre orientando no pv [mensagem privada], não temos um momento semanal de sentarmos para planejarmos (COORDENADORA ESCOLAR, Entrevista, 2021, grifo nosso).

Os professores destacam, em sua fala, essa característica estabelecida pela gestão da escola de não desenvolver planejamento periódicos para essas disciplinas da parte diversificada do currículo, ficando apenas por meio de mensagens e de troca de material. Como destaca pelo professor 1, o planejamento:

acontece às vezes apenas. Não tem aquela reunião como se tem por exemplo na Ciências da Natureza e Matemática, toda semana. Não tem essa sequência toda. O que acontece, ela manda muito material para a gente em relação, por exemplo, a teste vocacional, texto que fala sobre mundo do trabalho. A gente não tem aquele cotidiano semanal, mas praticamente, aquele cotidiano semanal que eu digo de estar reunido pelo menos umas duas horas por semana, não, mas toda semana é perguntado se a gente está precisando de alguma coisa, mandando materiais para a gente por fora [...]. Não tem, como eu falei, essa periodicidade em relação às outras disciplinas, mas ela está sempre presente em relação a contato, em relação a trabalho, puxar a gente, saber o que a gente está fazendo (PROFESSOR 1, Entrevista, 2021).

Sob esse aspecto, Russo (2016) destaca que um dos desafios importantes para quem coordena o processo de planejamento nas escolas é fazer com que haja um compromisso na construção do projeto escolar. Os professores devem ser levados a entender que a sua prática pedagógica, a partir do seu planejamento, não deve se limitar apenas aos conteúdos a serem expostos em suas aulas, mas devem ir além, formando um projeto escolar amplo e associado ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Adicionalmente, Fortes *et al.* (2018) também levantam a questão de que o planejamento é um ato de reflexão e de autocrítica do trabalho do professor. No planejamento, o professor pode “desfazer, refazer e ampliar sua possibilidade de realização, desenvolvendo o movimento dialético na ação pedagógica” (FORTES *et al.*, 2018, p. 319).

Os autores destacam que o professor, a cada momento dos processos de ensino e aprendizagem, deve fazer uma reflexão do seu trabalho a partir de anotações em seus planos, para poderem criar e recriar suas práticas pedagógicas. Fortes *et al.* (2018) ainda enfatizam a importância de que o docente compreenda que a realidade é dinâmica e está em constante movimento, por isso, o seu planejamento deve estar ligado a esse dinamismo.

Percebemos, através das reflexões dos autores, a importância do processo de planejamento das disciplinas e das atividades relacionadas à sala de aula. A partir disso, podemos compreender o tipo de contribuição que um momento de planejamento e acompanhamento por parte da coordenação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, em uma periodicidade regular, tem para a condução das disciplinas.

O planejamento periódico dessas disciplinas pode contribuir para o desenvolvimento de uma maior autonomia dos professores frente ao material disponibilizado pelo Instituto Aliança, pois pode permitir uma maior reflexão das práticas pedagógicas adotadas e das necessidades particulares de cada turma. Isso também tem a potencialidade de propiciar uma interação entre o professor e os grupos de alunos, incluindo propostas necessárias ao bom desenvolvimento das disciplinas. Esses acompanhamentos se fazem necessários até para um processo de formação continuada entre os pares e a coordenação.

É, portanto, importante que essa percepção mais ampliada dos objetivos e funções do planejamento esteja inserida no cotidiano e na prática diária dos

professores. Analisamos, pela fala dos entrevistados, que o planejamento ainda é visto como um espaço burocrático de atendimento de questões escolares. Essa percepção é entendida dessa forma na fala do professor 2, ao dizer que a forma como está acontecendo o acompanhamento das disciplinas está, de certa forma, funcionando:

Eu acredito que está dando para suprir, porque sempre que eu tenho uma dúvida, que eu precise de alguma coisa eu procuro perguntar, a não ser que seja um professor que não faça ou não esteja fazendo, eu falo por mim por que eu faço, eu procuro levar bem a sério essa disciplina porque sei da importância dela. Mas eu não sei bem se um acompanhamento semanal seria talvez uma cobrança a mais, uma burocracia a mais, não sei, eu estou falando na minha opinião de professor, por que eu percebo, e é uma crítica do Projeto Diretor de Turma que tem muita burocracia, que as vezes acaba não servindo de muita coisa, então não sei se aumentar essa burocracia, aumentar alguma coisa desse tipo seria mais interessante, porém como eu disse, eu quando tenho uma dúvida, quando eu preciso de algo eu sempre procuro consultar, perguntar, pedir ajuda (PROFESSOR 2, Entrevista, 2021).

Contrapomos a fala do entrevistado 2 à reflexão feita por Luckesi em que destaca que “a atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da Escola” (LUCKESI, 1992, p. 124). Vemos, portanto, a importância da coletividade no processo de planejar, em que o autor destaca que todos são responsáveis por decidir o que fazer e como fazer.

Percebemos, então, que a perspectiva de planejamento apresentada por Luckesi (1992), é bem diferente da perspectiva apresentada pela fala do professor: enquanto o segundo visualiza o planejamento como um momento de resolução de problemas pontuais ou de tirar as suas dúvidas, o primeiro enxerga como um momento de grande importância, trazendo uma dimensão política e científica, em que o professor pode usar desse momento para agregar valores aos processos educacionais, e que parte do pressuposto de que essa dimensão política do planejamento não pode ser feita de forma individual.

Nesse sentido, problematizamos a importância de que o planejamento escolar e da sala de aula seja um momento muito importante da escola, ao permitir aos

professores e outros atores do processo educacional uma troca de conhecimentos que acabam por engrandecer a prática profissional.

Outro ponto que podemos destacar no processo de gestão pedagógica das disciplinas estudadas é o contexto da avaliação das disciplinas e da avaliação da aprendizagem. Quanto à avaliação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, não existe nenhuma avaliação institucionalizada pela escola.

O que geralmente ocorre são momentos de conversas informais entre a gestão, a coordenação, os professores e alguns estudantes, em que são colhidas informações sobre o desenvolvimento das disciplinas e sobre a receptividade delas juntos aos estudantes.

Quando perguntado sobre a existência de um processo avaliativo das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho o gestor escolar disse que nenhuma avaliação era feita pela escola, relatando também que tal medida seria importante para verificação da eficiência e da receptividade dessas avaliações junto aos estudantes.

Não. Ela não é feita, não tem uma forma de avaliar, o avaliar dela é esporádico, não tem nada institucionalizado, assim: ah, vamos avaliar a disciplina aqui, como ela está acontecendo? É mais esse feedback com a coordenação, que a coordenação faz com os professores [...]. Mas não é algo institucionalizado e assim a gente nunca parou para fazer uma avaliação da base diversificada, e é algo que pode se pensar (GESTOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Um outro ponto que merece ser destacado é que ao final de cada ano letivo o Instituto aliança faz uma avaliação das disciplinas, junto aos professores e estudantes, de forma virtual. Porém quando perguntado sobre o feedback dessas avaliações, o gestor respondeu que a escola não recebe nenhum tipo de feedback, acreditando que essas avaliações sejam utilizadas para a reformulação das propostas ou metodologias das disciplinas.

Quanto a avaliação da aprendizagem, Luckesi (1992) destaca a importância da avaliação no processo de planejamento do professor. O autor ressalta que “enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões” (LUCKESI, 1992, p. 124)

Luckesi (2013) reforça que o processo de avaliação é tema relativamente recente entre os educadores. Destaca também que necessitamos aprender a avaliar

a aprendizagem, pois ainda não é uma habilidade para os professores. O autor destaca que estamos acostumados a fazer exames ou provas, mas ainda não aprendemos a avaliar os estudantes. O autor ressalta que o processo de avaliação é caracterizado pelo diagnóstico e pela inclusão.

Nesse sentido, percebemos que tanto a disciplina de Projeto de Vida quanto a disciplina de Mundo do Trabalho buscam um processo avaliativo diferenciado, que vai ao encontro de uma proposta mais ampla de avaliação da aprendizagem, visto que não utilizam métodos quantitativos de aprendizagem, procurando utilizar métodos de autoavaliação e de observações da evolução dos estudantes ao longo das aulas e do ano letivo.

Percebemos que ainda é prática comum nas escolas a utilização dos processos avaliativos como uma forma de seleção, que Luckesi chama de *pedagogia do exame*. A partir do exposto, o próprio Luckesi diferencia as duas práticas:

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000, p. 6).

Perrenoud (1998) corrobora com a visão de que esses exames pouco contribuem para o processo de aprendizagem, visto que se mostra pouco individualizado, em que todos os estudantes são avaliados sob os mesmos aspectos. O autor ainda destaca que “O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham ‘pela nota’: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo” (PERRENOUD, 1998, recurso online).

Conforme relatado pelos autores, observamos que essa conclusão nos faz refletir acerca da importância que o Projeto Político Pedagógico e o planejamento têm na percepção do professor ao avaliar. A escola deve, a partir das concepções mais atuais do processo de avaliação, orientar os professores a se voltarem para uma prática avaliativa mais crítica e formativa.

Nesse sentido, percebemos que as duas disciplinas estudadas, Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, vão de encontro às perspectivas dos autores ao não

utilizarem uma prática avaliativa quantitativa, em que o estudante apenas se preocupa com uma nota ignorando muitas vezes o processo de aprendizagem.

A coordenadora escolar traz em sua fala a percepção de que há uma subjetividade nas disciplinas que faz com que elas necessitem de um olhar mais específico do professor com relação ao desenvolvimento individual do estudante, mas sem uma avaliação formal, por meio de exames ou provas.

essas disciplinas, elas são muito subjetivas. No caso, por exemplo, do Projeto de Vida, só o contato com o aluno, porque as atividades que são ministradas ali, elas são relacionadas ao que o aluno está vivendo, ao que o aluno está sentindo. O acompanhamento seria somente no sentido de uma evolução [...] não como uma coisa de escrita ou objetiva, eu acredito que não tem como, por que assim, quando uma disciplina que fala sobre identidade, eu não tenho como dizer quem eu sou dentro de um padrão, o meu relacionamento com a minha família não tem como eu dizer quem eu sou dentro de um padrão, se cada família tem a sua realidade, tem o seu modo de vida (COORDENADORA ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Observamos que a fala da coordenadora escolar vai ao encontro do que é proposto pelos autores ao buscar um processo mais sensível do professor, em que vai demandar um processo avaliativo mais inclusivo e mais individualizado, em que se tenha a percepção de avanço de cada um dos estudantes a partir do que é dialogado em sala de aula.

Luckesi (1992) faz uma comparação dos processos de planejamento e avaliação, dizendo que

a avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões (LUCKESI, 1992, p. 124).

Nesse caso, percebemos que a avaliação é um subsídio que poderá ser utilizado pelo professor na tomada de decisões e no direcionamento do seu planejamento, visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, Luckesi ressalta seu pensamento de que a avaliação é um recurso importante ao professor e à escola no processo de garantia da aprendizagem dos estudantes, servindo como instrumento do processo de planejamento, ao afirmar que:

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico, da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2013, recurso online).

Ressaltamos que, mesmo não se utilizando de provas e de exames para verificação de aprendizagem, o processo de percepção do desenvolvimento dos estudantes e os momentos de debates dentro de sala no desenvolvimento das aulas são muito importantes para que o professor possa estabelecer uma relação entre o que está sendo trabalhado e as necessidades de cada turma e da comunidade em que a escola está inserida.

Nesse sentido, percebemos que se faz necessário um processo avaliativo das disciplinas, a ser realizado pela escola, em que os estudantes e os professores possam fazer uma autoavaliação do aprendizado, das temáticas e do processo de ensino das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho.

O gestor escolar enfatiza que um processo avaliativo da qualidade dessas disciplinas se faz necessário no contexto escolar “porque se ele é importante e a gente acredita que faz parte do sucesso da qualidade da escola a gente tem que ter um parâmetro, e o parâmetro ele é avaliativo, tem que ter o parâmetro da avaliação” (GESTOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Como a avaliação é um reflexo do planejamento e um instrumento que também permite ao professor diagnosticar o aprendizado e traçar estratégias que permitam a efetivação do aprendizado pelos estudantes, é necessário que a escola encontre estratégias de fazer um processo avaliativo das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, estendendo essa avaliação a todas as outras disciplinas da base diversificada, visto que nenhuma delas têm processos avaliativos que analisem a aprendizagem por parte dos estudantes ou o percurso formativo das próprias disciplinas.

Faz-se necessário que a escola trace estratégias avaliativas que possam verificar a qualidade do ensino, das propostas estabelecidas pelos estudantes e do processo de aprendizado. Como entendemos que as disciplinas da base diversificada apresentam propostas menos cognitivas e mais relacionadas a uma preparação para vivência, para a cidadania e para o mundo do trabalho,

percebemos que avaliações de qualidade e processos de autoavaliação são mais adequados a essas propostas.

Assim, entendemos que a autoavaliação tem a potencialidade de oferecer um suporte ao processo de planejamento dos professores, fazendo com que eles consigam estabelecer essa relação necessária ao desenvolvimento das disciplinas.

Nesse sentido, voltamo-nos para a importância de um bom planejamento de todo o processo educacional, e entramos em outra necessidade do profissional da educação: a formação inicial e continuada, que são também aspectos muito importantes à qualidade do ensino e da aprendizagem estudantil. Sobre essa associação, os autores Cavalcanti Neto e Aquino (2009) discorrem que:

podemos afirmar que o processo avaliativo tem relação direta com a significação que o professor construiu sobre avaliação da aprendizagem e que, em decorrência disso, a formação de uma concepção de avaliação como instrumento de comunicação que facilita a construção do conhecimento, como proposto por Luckesi, depende de uma coerente formação inicial e continuada dos mediadores do processo educativo (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 225).

Assim sendo, podemos destacar um outro ponto no estudo da gestão pedagógica - com base nos teóricos e da análise dos dados gerados por meio da pesquisa de campo: o processo de formação dos professores, destacando a formação inicial e, principalmente, a formação continuada.

Partimos do pressuposto de que momentos pedagógicos também podem ser utilizados como um importante alicerce à prática da formação continuada. Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010) destacam que as formações continuadas “também possam dedicar atenção ao desenvolvimento da autonomia do professor para que haja uma sustentabilidade de ações que se busca implementar em nossas escolas” (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010, p. 118).

Com relação à formação de profissionais da educação, tanto a inicial como a continuada são garantidas pela Lei LDB (BRASIL, 1996). Os artigos 62 e 63 abordam esse tema, incentivando o processo de formação profissional a partir de cursos superiores e a partir da formação continuada oferecida pelas redes de ensino (BRASIL, 1996).

Placco e Silva (2015) buscam trazer uma questão muito importante ao indagar: o que é formar? As autoras buscam trazer a perspectiva da formação para

a necessidade de uma formação abrangente, que busca trazer diversos olhares aos assuntos propostos:

O terreno das representações surge como fundamental quando indagamos acerca dos pressupostos que orientam as ações no campo da formação docente: a perspectiva do formar como um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única e que oferece um continente e uma matriz a partir das quais algo possa vir a ser (PLACCO; SILVA, 2015, p. 25).

Peres *et al.* (2013) abordam a temática da formação inicial e continuada de professores, ressaltando que esse tema tem sido muito debatido nos últimos anos no cenário nacional, visando a busca de melhorias da educação e da qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Os autores destacam que a temática da formação de professores é debatida por muitos outros estudiosos, destacando Nóvoa (1999) e Saviani (2009).

Saviani (2009) destaca que a formação de professores no Brasil está baseada em dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em que a formação do professor está voltada para a cultura geral e o domínio de conteúdos, e o modelo pedagógico-didático, em que a formação é voltada ao sentido pedagógico. Percebemos, a partir da fala do autor e da percepção dos processos de formação de professores nas universidades, que esses modelos se contrapõem. As faculdades de licenciatura pouco preparam o profissional para o seu trabalho em sala de aula. O autor destaca que “ela [a universidade] nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Gatti (2008) destaca que nos últimos anos há uma preocupação com o processo de formação dos professores, motivado, segundo a autora, por dois movimentos. O primeiro seriam as pressões do mundo do trabalho por trabalhadores mais qualificados, com isso a necessidade de professores com maior qualificação para a formação desses trabalhadores, o segundo estaria relacionado ao desempenho abaixo da média da maioria dos estudantes brasileiros na educação básica.

Gatti (2008) enfatiza que documentos do Banco Mundial nas décadas de 1990 e de 2000 enfatizam a formação continuada como renovadora e prioritária ao

desempenho do professor. Outros documentos de órgãos internacionais, trazem a ideia de que a escola e o professor não estão preparados para formar os estudantes de acordo com as novas demandas impostas pela economia mundial. A autora destaca que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores enfatizam o desenvolvimento de competências, tanto de professores como de estudantes.

Tanto Projeto de Vida quanto Mundo do Trabalho são disciplinas da base diversificada, que não têm professores formados academicamente. Isso faz com que o processo formativo seja ainda mais importante, visto que todos os educadores, por não possuírem formação específica para as disciplinas, têm desconhecimento inicial das propostas de cada uma delas.

Os processos de formação continuada de professores para as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho ocorreram de diferentes modos ao longo dos anos. Segundo o articulador da Crede 6 (Entrevista, 2021), nos primeiros anos de concepção das disciplinas os professores eram capacitados pelo próprio Instituto Aliança durante dois ou três dias na cidade de Fortaleza. Posteriormente, no ano de 2018, houve uma formação dos coordenadores escolares que acompanhavam as disciplinas e estes repassavam as formações aos professores da sua escola.

Por último, em 2019, ano da última formação presencial, antes da pandemia, a dinâmica do processo foi modificada, os professores eram formados pelos próprios professores da rede estadual que já tinham passado por outras formações e já conheciam as dinâmicas. Segundo o articulador da Crede, essa formação é denominada entre pares, em que os professores formam uns aos outros a partir da sua prática.

Eu articulei em 2019 uma formação entre pares, convidava professores que trabalhavam com as disciplinas de Mundo do Trabalho e de Projeto de Vida das escolas profissionalizantes e professores do NTPPS das escolas de tempo integral, e nós fizemos um rodízio de formações durante um ano todo em 2019, e em 2020 chegamos a fazer o início, mas aí deu a pandemia e ficou suspensa e atualmente essas formações estão online e muito de compartilhamento de experiências de boas práticas e dentro da possibilidade de cada escola (ARTICULADOR ESCOLAR, Entrevista, 2021).

No ano de 2019, segundo o articulador escolar (Entrevista, 2021), as formações aconteceram em quatro momentos na Crede, e a cada dia era formado um grupo de professores nas diferentes disciplinas.

Os dois professores entrevistados relatam que nessas formações eles vivenciam as práticas das aulas dos cadernos dos professores das disciplinas, fazendo um processo de “treinamento” ou “ensaio” de como seria a recepção dos estudantes a essas aulas, um processo de treinamento desses profissionais para as metodologias desenvolvidas pelo Instituto Aliança para as aulas programadas. Percebemos a estrutura das formações a partir da fala do professor 2:

todas as formações que eu participei, tanto de Mundo do Trabalho como de Projeto de Vida, a dinâmica é sempre a mesma, a gente vivencia as próprias aulas dos planos de aula do professor. O professor dá a aula, lógico de forma resumida, pra nós professores como se a gente fosse os alunos e eles estivessem na sala de aula da EP. Então a gente vai pra lá para vivenciar essas aulas [...] (PROFESSOR 2, Entrevista, 2021).

Segundo os demais entrevistados, há uma troca de conhecimento, ideias e de metodologias entre os professores dessas formações. Porém, percebemos que essa formação continuada, estabelecida pela Seduc/CE e conduzida pelo Instituto Aliança, tem se manifestado como uma formação com características tecnicista, com o propósito de desenvolver, nos professores, habilidades para seguirem o cronograma e a didática estabelecida pelo Instituto Aliança nos seus manuais de apoio do professor.

Trazemos, como exemplo, a fala do professor 1 ao relatar o processo de como aconteceu a sua formação pelo Instituto Aliança:

a gente praticou as vivências das aulas, a gente mesmo, professores, fomos na prática fazendo as aulas, como nós alunos, pra gente saber o jeito correto de quando fosse chegar na sala de aula como mostrar para os alunos aquela aula (PROFESSOR 1, Entrevista, 2021).

Como vimos anteriormente, no início desta seção, percebemos que a fala do professor caracteriza a formação estabelecida pelo Instituto Aliança como uma pedagogia tecnicista, dialogando com Silva (2016), que traz a concepção de que, nessa abordagem tecnicista, aos professores resta apenas a aplicação do que lhes

são trazidos a partir dos manuais e programas desenvolvidos por outros sem a sua participação.

Nesse sentido, essa formação vai de encontro com o que Placco e Silva (2015) nos trazem como um entendimento de formação continuada:

É importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência e toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2015, p. 27).

Além do relato dos professores que participaram diretamente das formações oferecidas pelo instituto, temos a experiência da coordenadora escolar que participou da formação do ano de 2018 e que teve a incumbência de repassar as orientações aos professores diretamente na escola. Percebemos que a metodologia adotada pelo Instituto Aliança para essa formação de formadores em 2018 teve a mesma estrutura, voltada para o treinamento das aulas e da forma como os professores devem se portar na sala de aula.

Nessa sala nós estudávamos o material, era muito dinâmico, era uma dinamicidade muito grande, a gente não parava de andar no espaço, elas apresentavam o conteúdo, trabalhavam tudo o que tinha em MT, tudo o que tinha em Projeto de Vida, a gente começou com Projeto de Vida e terminou com MT, eram sempre as formações assim. Ela explicava como tinha que explicar, aquilo que tinha no livro, no material que eles criavam, que chegavam até a nossa escola, nos módulos, e era praticando, do jeito que estava no livro, do jeito que o professor iria aplicar, do jeito que o aluno iria fazer dentro da sala de aula nós fazíamos lá (COORDENADORA ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Supomos, a partir dos relatos advindos da pesquisa de campo, que essas formações têm um caráter maior de preparação e de treinamento para as práticas necessárias à condução das aulas do que a momentos de construção do saber e de criticidade ao que vai ser visto e estudado pelos estudantes. Falta nesse caso o que Freire (1996) ressaltou sobre a formação de professores, que é a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão

crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Acreditamos que o processo formativo deve levar o professor a ter criticidade sobre o processo educacional. O professor só terá autonomia se tiver a capacidade de refletir e de criticar a sua prática pedagógica, além de conduzir a sua prática metodológica, identificando as necessidades e prioridades de sua comunidade. Nesse sentido, a formação deve levar o professor a uma reflexão contínua de suas práticas pedagógicas e metodológicas. Percebemos, através das entrevistas com os professores, que essa criticidade não é tão atingida no processo formativo, pois vemos que eles reproduzem o processo metodológico estabelecido pelo Instituto Aliança, tendo poucas percepções de mudanças em torno da realidade própria de suas turmas.

Nesse sentido, é importante que a formação oferecida pelo Instituto Aliança busque uma maior troca de ideias entre os professores, além de buscar um canal de comunicação contínua em que possa ouvir os professores e receber sugestões constantes de processos metodológicos e curriculares, que possam atender aos anseios mais urgentes das juventudes e das comunidades.

Apesar disso, a coordenadora escolar consegue enxergar algo mais do que tecnicismo às formações oferecidas pelo Instituto Aliança. Na sua concepção, esse processo é mais do que treinamento, pois consegue fazer uma interiorização de ensinamentos, acreditando que o treinamento é algo mais superficial:

mas a formação é quando eu me entrego para aquilo, eu vou em busca de me formar, de aprender e de interiorizar os ensinamentos que estão sendo repassados para serem replicados dentro da escola, tanto para os colegas quanto para os alunos que eu vou tocar, para as vidas que eu vou tocar. Quando eu falo de projeto de vida, a gente está falando de vida mesmo, de sonhos, de planos, então eu acho que uma formação, o sentido da formação, no sentido de eu interiorizar aquilo que eu preciso aplicar dentro da minha escola vai além do treinamento, porque o treinamento eu acho muito superficial, eu acho que aquela mesma história do descritor do Spaece, que a gente vê, vamos só treinar! (COORDENADORA ESCOLAR, Entrevista, 2021).

Nesse sentido, mesmo pensando a formação oferecida pelo Instituto Aliança mais como um processo de treinamento para as práticas de sala de aula do que uma formação para o desenvolvimento profissional e para uma real compreensão do

que é trabalhado nessas aulas, percebemos que os professores veem essas formações como boas e diferenciais para as suas práticas pedagógicas.

O professor 1 nos traz a perspectiva de que a sua atuação como professor da disciplina foi melhorada a partir da sua formação, trazendo-lhe direcionamentos importantes para a condução de suas aulas:

a gente conseguiu se instruir, saber por que que aquilo existe, e a gente como professor conseguiu vivenciar as aulas como a gente fosse aluno ficou muito mais fácil de quando a gente chegasse na sala de aula a gente saber o que tinha que fazer, analisar quais as reações dos alunos, as indagações que talvez eles possam fazer pra gente, né, a gente já vai se preparando para isso, então a formação foi o que me deu o norte pra me consolidar na disciplina e é muito construtiva realmente (PROFESSOR 1, Entrevista, 2021).

O professor 2 destaca que essas formações foram muito importantes à sua prática pedagógica, além disso ressalta a importância das trocas de experiências entre os professores:

Extremamente importantes, como eu mesmo relatei, nós professores estamos, eu acredito que não só eu, estamos sentindo muita falta de uma formação pra gente poder trabalhar de forma remota, por que, como eu disse, durante essas formações, além de vivenciar as práticas, a gente tem uma troca de experiências, e falando como professor a gente sai de lá muito motivado para ministrar essa disciplina, por que a gente vê a motivação dos outros professores também para ministrarem (PROFESSOR 2, Entrevista, 2021).

Além da formação inicial que, como sabemos, é muito importante na prática pedagógica dos professores, destacamos a formação continuada, que é continuidade de aperfeiçoamento dos profissionais da educação ao longo da sua vida profissional, principalmente nesse caso estudado, visto que temos duas disciplinas que não possuem uma formação acadêmica inicial, sendo, portanto, muito importante essa prática constante de aprimoramento e de formação.

Nesta seção estudamos e debatemos a gestão pedagógica no processo de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho em uma escola de educação profissional do Ceará. Primeiramente, analisamos o planejamento dos professores, ressaltando a sua importância no processo de aprendizagem e concluindo que ele precisa de melhorias, principalmente relacionadas a atuação entre coordenação e professores, visto que existem poucos

momentos de troca de ideias e de debates relacionados a melhorias das práticas pedagógicas.

Posteriormente, analisamos o processo de avaliação das disciplinas do estudo de caso e de avaliação dos estudantes. Verificamos que as disciplinas não passam por uma avaliação formal de desempenho por parte da escola, além dos estudantes também não terem nenhum tipo de avaliação de seu processo de aprendizagem. Ao final do ano, o Instituto Aliança faz uma avaliação das disciplinas junto aos professores e estudantes, porém o resultado dessas avaliações não chegam à gestão da escola, o que acaba não permitindo uma visão ou abordagem diferentes desses instrumentos nos anos subsequentes.

Por último, tratamos do processo de formação dos professores, analisando que ainda é uma das principais necessidades desses profissionais, principalmente da formação continuada, visto que as duas disciplinas estudadas não dispõem de formação inicial, necessitando que a formação dos professores seja eficiente. Porém, vimos que esse processo ainda se mostra tímido e baseado em metodologias em que prevalece o repasse dos conteúdos e o treinamento dos professores para as aulas propostas.

A partir deste capítulo, em que analisamos a gestão curricular e a gestão pedagógica na implementação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho propomos um plano de ação educacional, em que trazemos propostas que visam a melhoria dessa gestão por parte da escola.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Com a presente pesquisa, tivemos como intuito estudar o processo de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, enfatizando os principais desafios encontrados na gestão curricular e na gestão pedagógica dessas disciplinas em uma escola de educação profissional do Estado do Ceará.

Essa pesquisa foi motivada primeiramente pela curiosidade em saber sobre o impacto que essas disciplinas têm tido nos nossos estudantes, porém, com a pandemia de coronavírus e a necessidade de um distanciamento social, afetando o cotidiano escolar e distanciando os estudantes da escola, foi necessário um novo olhar para a pesquisa. A partir disso, optamos por concentrar nossa análise nos desafios de gestão dessas disciplinas e nas complexidades de sua implementação no âmbito escolar.

No capítulo 2 procuramos estabelecer um percurso histórico da educação profissional, traçando um caminho, partindo dos aspectos mais amplos aos mais específicos que descrevem essa proposta educacional, começando pelo histórico no país, passando para o histórico no Estado do Ceará e, finalmente, o histórico da escola estudada.

Quando traçamos o histórico no Brasil, percebemos que a educação profissional já é uma modalidade que aparece há mais de um século, perpassando por diferentes concepções, além de estabelecer diferentes objetivos ao longo da história, dependendo da visão de quem a implementou.

Ao falarmos de educação profissional no Estado do Ceará, temos uma perspectiva mais recente, muito influenciada pelo Decreto nº 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007). A partir disso, em 2008, o Ceará instituiu as escolas estaduais de educação profissional. Vimos que o número de escolas profissionais aumentaram ao longo dos anos, tornando-se uma política pública do estado.

Na terceira parte do capítulo, descrevemos a implementação da educação profissional em uma escola do interior do Ceará, passando pelo seu histórico de escola regular a, posteriormente, escola profissional. Fizemos uma descrição de sua parte física, de recursos humanos, pedagógica e curricular. Posteriormente,

enfaticamente a descrição das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, que compõem a parte diversificada do currículo.

No capítulo 3, capítulo analítico, analisamos os dados obtidos no percurso metodológico, utilizando pesquisa bibliográfica e documental. Optamos por estabelecer como metodologia as entrevistas, visto que, como dito anteriormente, a pandemia de coronavírus impossibilitou uma análise mais efetiva da implementação das disciplinas, principalmente em relação aos estudantes, pois os processos escolares de aprendizagem passaram a acontecer de forma virtual.

Com isso, buscamos um processo de análise qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com os principais atores responsáveis pelo processo de gestão curricular e de gestão pedagógica das disciplinas. Foram entrevistados os professores que acompanham as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, a coordenadora que acompanha as disciplinas da parte diversificada do currículo na escola, o gestor escolar e o articulador escolar da Crede, que acompanha e realiza o processo de formação continuada dos professores das disciplinas.

Além do processo metodológico da pesquisa, este capítulo traz outras duas seções, uma que fala da gestão do currículo e outra que traz a gestão pedagógica das disciplinas estudadas nesse trabalho. Optamos por desenvolver o trabalho estruturado nessas duas linhas de pesquisa por entendermos que são partes preponderantes no processo de implementação das duas disciplinas estudadas. Isso porque, quando falamos do currículo, estamos trazendo o que será estudado pelos estudantes e como esse aprendizado estará relacionado a outros saberes ensinados na escola e, quando falamos do pedagógico, estamos trazendo como esses saberes serão transmitidos e ensinados aos nossos estudantes e de que forma eles serão aprendidos.

A partir das entrevistas, procuramos analisar as falas desses atores e dialogar com os autores escolhidos para a análise. Encontramos, no decorrer da análise desses dados, situações e problemas que debilitam a atuação da coordenação escolar e dos professores na gestão curricular e pedagógica das disciplinas de projeto de Vida e de Mundo do Trabalho. Com isso, procuramos desenvolver ações que possam mitigar ou resolver os problemas encontrados, que serão propostas no próximo capítulo.

Neste capítulo 4, apresentamos um Plano de Ação Educacional, com ações que possivelmente possibilitem melhorias na atuação da gestão curricular e da gestão pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, a partir dos dados encontrados na pesquisa, conforme o quadro 20.

Optamos por trabalhar neste capítulo com quatro frente de ações, com o propósito de atuar junto à gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho. Nesse sentido, cada uma dessas subseções traz ações que visam ajudar a gestão escolar na condução e desenvolvimento das disciplinas estudadas no caso, além de propor uma qualificação melhor aos professores que ministram essas disciplinas.

Quadro 21 – Dados da pesquisa e ações propositivas (por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa)

Questão da pesquisa	Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
Quais os principais desafios na gestão curricular e pedagógica das disciplinas "projeto de vida" e de "mundo do trabalho" na EEEP Francisca Castro de Mesquita?	Integração Curricular	Dificuldades de implementar a integração entre as partes do currículo da educação profissional.	1. Estudo das concepções de integração curricular entre a equipe gestora e professores por meio de formações periódicas com todos os professores da escola sobre os currículos das EEEP e mudanças estruturais das sequências didáticas para uma adequação curricular.
	Planejamento dos professores	As disciplinas estudadas no caso não têm horários estabelecidos para um processo de planejamento, além de não ter encontros pedagógicos com a coordenação escolar.	2. Criação de horários de planejamentos específicos para as disciplinas para o estabelecimento de estratégias, troca de ideias e avaliação das necessidades de acompanhamento de cada turma, como ocorre nas disciplinas da base comum
	Avaliação das disciplinas de projeto de Vida e de Mundo do Trabalho	As disciplinas estudadas não passam por nenhum processo de avaliação por parte da instituição de ensino.	3. Estabelecimento de uma avaliação qualitativa das disciplinas bimestralmente ou semestralmente, feita pelos estudantes e professores, em que se avaliará a qualidade das propostas dos currículos, as aulas dos professores e propostas de abordagens a serem trabalhadas nas disciplinas.
		Verificamos que os	4. O estabelecimento, por parte

Questão da pesquisa	Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
	Gestão de Professores	professores designados para as disciplinas de projeto de Vida e de Mundo do Trabalho geralmente têm menor carga horária no currículo, não se verificando uma melhor qualificação para o trabalho com essas disciplinas.	da gestão escolar, de critérios para escolha dos professores das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, a partir do grupo de professores da escola. A partir disso, trabalhar com esses professores por vários anos sem trocá-los frequentemente como tem acontecido nos últimos anos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Essas propostas de ações do Quadro 21 serão mais bem detalhadas nas quatro subseções subsequentes. Buscamos trazer propostas que sejam viáveis à execução por parte dos atores escolares. Nesse sentido, sabemos que alguns dados da pesquisa perpassam por instâncias superiores, o que não há possibilidade de ser feito para uma efetiva ação escolar. Dito isso, buscamos mitigar problemas que encontramos no âmbito escolar, em que a resolução pode ser empreendida pela gestão da escola e pelos professores.

Para o detalhamento dessas ações propostas, utilizamos a ferramenta de gestão conhecida como 5W2H. Nakagawa (2014) indica essa ferramenta para qualquer profissional que necessite organizar um plano de ação, orientando-o na implementação desse plano.

A nomenclatura da ferramenta 5W2H deriva de termos da língua inglesa, conforme podemos verificar no Quadro 22, logo abaixo.

Quadro 22 – Termos da ferramenta 5W2H

5W	What	O que será feito?
	Why	Por que será feito?
	Who	Por quem será feito?
	Where	Onde será feito?
	When	Quando será feito?
2H	How	Como será feito?
	How Much	Quanto vai custar?

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Paula (2015) destaca que essa ferramenta 5W2H nos permite trazer uma objetividade da execução de uma ação, sendo muito utilizada nas diversas áreas de

gestão, portanto se enquadrando na nossa proposta de gestão curricular e gestão pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho.

O autor ainda enfatiza que essa metodologia, quando aplicada, ajuda no processo de execução e controle das tarefas, economizando tempo e recurso, além de aumentar a produtividade da equipe. Além de todos esses benefícios, Paula (2015) destaca a criação de um clima organizacional de colaboração, o que pode trazer um aumento nos processos de cooperação entre os profissionais.

Essa ferramenta se mostra importante nesta pesquisa, porque ela consegue responder às principais demandas do planejamento e da execução do trabalho, diminuindo as incertezas do percurso. Apesar de ser uma ferramenta de gestão empresarial, ela pode ser muito bem adaptada aos processos da gestão educacional, pois permite agilizar os procedimentos e tarefas. Além disso, por ser bem simples, ela pode permitir a verificação ágil de todas as etapas a serem realizadas.

A partir da escolha desta ferramenta que servirá de suporte ao nosso trabalho, traremos, na próxima seção, o detalhamento das proposições que serão utilizadas como possíveis ações a serem realizadas pela escola como forma de melhorar a sua gestão curricular e a sua gestão pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho.

4.1 DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES

Após a descrição das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho e a análise das entrevistas feitas com os principais atores responsáveis pela implementação e pela gestão das referidas disciplinas, foi possível perceber algumas dificuldades nesse processo de gestão curricular e gestão pedagógica das disciplinas estudadas.

A partir disso, traremos algumas proposições que visam melhorias nas práticas escolares, principalmente relacionadas aos problemas de gestão curricular e gestão pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho.

4.1.1 Estudo das concepções de integração curricular

O processo de integração curricular, como visto nos capítulos anteriores, mostra-se como sendo umas das bases da educação profissional no Estado do Ceará e como sendo uma importante concepção na melhoria da qualidade educacional.

Porém, verificamos uma inexistência dessa integração curricular na prática. Pelo que percebemos, a partir das falas de professores e, principalmente, do gestor escolar, que existe uma distância do que é proposto ao que é realizado na prática, nunca tendo se conseguido estabelecer uma integração verdadeira, como poucos momentos de estudo e de algumas poucas tentativas da rede de ensino e institucional, como falado pelo gestor escolar em sua entrevista.

Podemos evidenciar, a partir dos relatos, que existem vários motivos para a ausência dessa integração, entre eles, podemos citar: a falta de uma política pública mais consistente que forme os profissionais para esse processo; a falta de conhecimento por parte da gestão e dos professores de como se deve acontecer esse processo de integração curricular; a não adequação do material didático, a partir dos conteúdos didáticos, entre outros.

A partir disso, verificamos duas necessidades principais que podem ser estabelecidas pela escola: a de entendimento dos processos de integração curricular, a partir de formações e oficinas; e a de adaptações nas sequências didáticas entre as disciplinas que trabalhem um mesmo eixo temático, fazendo com que elas dialoguem em um mesmo período e série. O Quadro 23, logo abaixo, nos permite ter uma melhor visualização dos processos.

Quadro 23 – Estudo das concepções de integração curricular

Ação	Etapa 1	Etapa 2
What? O que?	Formações sobre as concepções de integração curricular entre Núcleo Gestor e professores.	Mudanças da sequência didáticas dos currículos com vistas a uma adequação entre as diferentes partes
Why? Por quê?	Necessidade de entendimento dos processos de integração curricular	As sequências didáticas das diferentes partes do currículo não dialogam
Were? Onde?	Na escola	Na escola
When? Quando será feito?	Na semana pedagógica, no início do ano letivo e durante 8 meses em encontros formativos.	Na semana pedagógica e ao início de cada bimestre nos planejamentos dos professores.
Who? Quem?	Núcleo Gestor e professores.	Coordenação escolar e professores.
How? Como?	Estudo de artigos e matérias que retratem processos de integração	Estudo das diferentes partes do currículo. Fazer uma adequação das

Ação	Etapa 1	Etapa 2
	curricular e sua importância no desenvolvimento do aprendizado. Realização de oficinas, seminários e planejamentos coletivos.	sequências didáticas, a partir do estudo das coleções didáticas das áreas do novo ensino médio e das apostilas e manuais da base técnica e diversificada.
How much? Quanto?	Custos de impressão de materiais, como textos e artigos; folhas, canetas e lápis	Custos de impressão dos materiais necessários.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A proposta é que essas ações sejam desenvolvidas na própria escola, sendo que tanto as formações quanto o estudo e adequações das sequências didáticas aconteçam durante todo o ano.

Primeiramente, com dois dias dedicados a esses assuntos na semana pedagógica, equivalendo a 16 horas, em que se possa estudar a proposta de integração curricular entre eixos da base técnica, a base comum e a parte diversificada, e levar esse conhecimento aos professores, visto que, pelo que foi relatado pelo gestor escolar, ainda há um certo desconhecimento da proposta.

No primeiro dia da semana pedagógica, 8 horas distribuídas em dois turnos, faremos o estudo de artigos relacionados às propostas de integração curricular. Além disso, também há a possibilidade de trazer técnicos da Crede e/ou Seduc/CE para melhor orientação das propostas da rede estadual para a integração curricular, trazendo os objetivos e a importância do diálogo entre as diferentes áreas do currículo para o processo de formação integral dos estudantes. Esperamos que, com esta ação, os professores tenham entendimento mais ampliado sobre a proposta de integração curricular das escolas profissionais, visto que, como relatado pelo gestor escolar em sua entrevista, ainda há uma incompreensão dessa proposta e de como implementá-la junto à realidade escolar.

No segundo dia da semana pedagógica, 8 horas distribuídas em dois turnos, teríamos uma apresentação e análise das sequências didáticas das diferentes áreas do currículo da escola profissional – base comum, parte técnica e base diversificada – para que possamos encontrar os conteúdos que dialogam nas diferentes áreas. Usaríamos as 4 horas do turno inicial para essa análise.

Nas outras 4 horas, no turno seguinte, dividiremos os professores com conteúdos didáticos que dialogam para uma reestruturação das suas sequências didáticas, a partir das coleções do novo ensino médio, dos manuais e apostilas das bases diversificada e parte técnica. A partir disso, temos como objetivo fazer com

que as diferentes áreas do conhecimento e as diferentes disciplinas do currículo da escola estabeleçam um maior diálogo entre os seus materiais didáticos.

Percebemos que, às vezes, o mesmo conteúdo é apresentado para a mesma turma, por duas ou mais disciplinas, em períodos ou séries diferentes. Buscamos, assim, uma melhor compreensão dos estudantes ao conteúdo estudado e mais do que isso, que esse conteúdo seja integrado nas diferentes disciplinas e áreas, aprimorando o processo de aprendizagem e a sua significação perante o estudante.

Posteriormente, na segunda etapa desta ação, seriam trabalhadas as propostas de integração entre as áreas e eixos, ao início de cada bimestre, com a previsão total de 24 horas durante todo o ano. Essas propostas seriam trabalhadas através de oficinas, seminários e planejamento coletivo, conforme o Quadro 24, em que os eixos e componentes curriculares que dialogassem sentariam e discutiriam as melhores propostas para a integração de seus currículos e para a análise das sequências didáticas daquele período.

Quadro 24 – Proposta de oficinas, seminários e planejamentos coletivos da ação sobre concepções de integração curricular

Encontro	Ação	Objetivo	Duração
1º Encontro – março.	Seminário sobre a proposta de integração curricular nas escolas profissionais do Ceará.	Analisar a proposta de integração curricular das escolas profissionais a partir do estudo dos Referenciais das escolas profissionais do estado.	4 horas.
2º Encontro – abril.	Planejamento e estudo coletivo.	Estudar artigo relacionado ao processo de integração curricular e planejar a integração curricular nas diferentes áreas e partes do currículo para o 2º período letivo.	4 horas.
3º Encontro – maio.	Oficina pedagógica sobre integração curricular na prática.	Realizar momentos de interação e de trocas de saberes relacionados ao processo de integração curricular na escola.	4 horas.
4º Encontro – junho.	Seminário sobre as diretrizes curriculares do novo ensino médio.	Analisar e discutir as diretrizes curriculares do novo ensino médio do Ceará.	4 horas.
5º Encontro – agosto.	Planejamento e estudo coletivo.	Estudar artigo relacionado ao processo de integração curricular e planejar a integração curricular nas diferentes áreas e partes do currículo para o 3º período letivo.	4 horas.
6º Encontro – setembro.	Oficina pedagógica sobre metodologias ativas e de ensino e aprendizagem.	Realizar momentos de interação e trocas de saberes sobre metodologias ativas, como aprendizagem por projetos e temas integradores.	4 horas.
7º	Seminário sobre a	Analisar e discutir a importância de um	4 horas.

Encontro	Ação	Objetivo	Duração
Encontro – outubro.	superação da fragmentação curricular.	currículo integrado na formação integral dos estudantes.	
8º Encontro – novembro.	Planejamento e estudo coletivo.	Estudar artigo relacionado ao processo de integração curricular e planejar a integração curricular nas diferentes áreas e partes do currículo para o 4º período letivo.	4 horas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A proposta é que os encontros descritos no quadro 23 sejam realizados pela equipe pedagógica da escola, com eventuais participações de convidados da Crede, da Seduc/CE ou de outras escolas da rede estadual de ensino.

No calendário escolar, geralmente, são colocados dias dedicados ao ‘alinhamento pedagógico’ da equipe, em que os professores são reunidos para tratar de assuntos pedagógicos. Assim, sugerimos que esses horários sejam utilizados para o desenvolvimento desta ação.

Nesse caso, a proposta é fazer com que os professores continuem o seu processo formativo, entendendo a proposta de integração curricular e buscando colocá-la em prática. Estabelecendo um diálogo e um significado entre as diferentes partes do currículo, para que, com isso, possamos estabelecer uma formação integral dos estudantes.

Para esta ação não prevemos gastos financeiros para a escola além da utilização de recursos existentes na escola, como a fotocópia de artigos e equipamentos como Datashow, notebook, entre outros. Trazemos como proposta que esta ação seja realizada na biblioteca da escola, pois possui espaço adequado e mesas para a divisão dos professores em momentos de oficinas e troca de ideias.

4.1.2 Planejamentos específicos para as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho

O processo de planejamento, como foi estudado no capítulo anterior, é de fundamental importância para o desenvolvimento da prática pedagógica. Como vimos, ele está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento metodológico do professor, ao processo de avaliação da aprendizagem e ao estabelecimento do ritmo e das necessidades de cada estudante e de cada turma.

Visualizamos, a partir de nosso estudo, algumas problemáticas no processo de planejamento dos professores das disciplinas da base diversificada do currículo, em especial as de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho. Observamos, a partir da análise dos dados, que não existe um planejamento específico para essas disciplinas, assim como acontece com os planejamentos da base comum, que são especificados no próprio horário dos professores e distribuídos por área do conhecimento, ficando as terças-feiras para a área de linguagens, as quartas-feiras para a área de humanas e as quintas-feiras para as áreas de Ciências da Natureza e de Matemática.

Assim sendo, nesta ação propomos a criação de um horário específico, quinzenal, para planejamento com todos os professores das disciplinas da base diversificada, em específico das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, objetos de estudo deste trabalho. No Quadro 25, abaixo, trazemos a proposta para esta ação.

Quadro 25 – Planejamentos específicos para as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho

Ação	Etapas
What? O que?	Planejamentos das disciplinas de Projetos de Vida e de Mundo do Trabalho com todos os professores das disciplinas.
Why? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de horários específicos para planejamentos das disciplinas. <ul style="list-style-type: none"> • Falta de momentos específicos para os planejamentos e para troca de ideias entre os professores que ministram as disciplinas.
Where? Onde?	Na escola.
When? Quando será feito?	Durante o ano todo, quinzenalmente.
Who? Quem?	Núcleo Gestor, coordenação escolar e professores.
How? Como?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criação de horários específicos para planejamento das disciplinas. 2. Estabelecimento de encontros para planejamento das disciplinas seguindo a sugestão de “Planilha para o desenvolvimento do planejamento das disciplinas” que viabilize a análise do currículo e das necessidades específicas das turmas.
How much? Quanto?	Somente os custos de impressão de materiais necessários, como textos a serem trabalhados com a turma. Além dos custos necessários ao desenvolvimento das aulas, como materiais necessários: cartolina, cola, isopor, folhas, entre outros.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A ação acontecerá na escola, com o intuito de organizar os momentos de planejamento, nesse caso, das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, através de um programa que possibilita organizar em um mesmo horário todos os professores que lecionam essas disciplinas. Como os professores dispõem de 13 horas de planejamento, sendo 9 horas para as disciplinas da base comum em que eles atuam, ficariam 4 horas disponíveis para esse planejamento específico, sendo realizado em um turno, quinzenalmente.

Os professores se reuniriam com a coordenação escolar para planejarem, discutirem e trocaram ideias uns com os outros sobre metodologias e melhores formas de abordagem dos assuntos a serem trabalhados, além de proporem assuntos pertinentes a realidade de cada uma das turmas ou da comunidade em que a escola está inserida. Sugerimos que a coordenação e os professores sigam um modelo de planejamento em que eles possam potencializar o desenvolvimento das disciplinas na sala de aula, conforme o Quadro 26, logo abaixo.

Quadro 26 – Planilha para o desenvolvimento do planejamento das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do trabalho

Plano de aula	
Disciplina	
Tema da aula	
Subtemas desenvolvidos	
Objetivos	
Metodologia	
Proposta de integração curricular com outra(as) disciplina(as) das diferentes partes do currículo.	
Pontos para a reflexão na roda de conversas (resgate dos pontos trabalhados na aula anterior).	
Ações a serem desenvolvidas na sala de aula.	
Ações desenvolvidas na comunidade escolar.	
Avaliação da aula (nível de envolvimento dos alunos).	
Anexos (textos de apoio, músicas, vídeos, tabelas, etc.).	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nesse momento de planejamento, também poderão ser mobilizados, pela coordenação, textos, vídeos, músicas, que ajudarão os professores na percepção

dos assuntos que serão desenvolvidos em sala de aula, além de ajudá-los no processo metodológico com os estudantes.

A escola, nesse caso, terá custos com a impressão de materiais, como textos fotocopiados, e com os materiais inerentes ao desenvolvimento das aulas, como cartolina, folhas, isopor, cola, tesoura, entre outros.

4.1.3 Avaliação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho

O processo de avaliação, como analisado no capítulo anterior, consiste em um dos pilares do fazer pedagógico do professor, pois tem a função de analisar o desempenho e o desenvolvimento do estudante no processo de aprendizagem. Ao avaliar, o professor consegue dados para perceber as diferentes nuances desse processo, além de lhe dar subsídios para a continuidade ou não do currículo programado.

As disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho são disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo e, como vimos, não possuem um processo de avaliação formal da aprendizagem, como as disciplinas da base comum e da parte técnica, que completam o currículo das escolas profissionais.

Vimos também que as referidas disciplinas passam por uma avaliação realizada pelo Instituto Aliança, ao final de cada ano letivo, porém os dados dessas avaliações não chegam até o Núcleo Gestor, que não consegue, a partir da entrevista com o gestor escolar, mensurar até que ponto elas estão conseguindo chegar aos seus objetivos.

Além disso, não conseguimos mensurar também até que ponto os assuntos trabalhados nas disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho são relacionados às necessidades específicas dos estudantes da escola.

A partir disso, nesta ação, apresentamos como proposta a realização de uma avaliação institucional, que tenha como principal objetivo ouvir professores e estudantes, com a finalidade de traçar estratégias que possam melhorar a parte pedagógica e que também possa ajudar no desenvolvimento de um currículo mais próximo das necessidades dos estudantes da escola. No Quadro 27, logo abaixo, estabelecemos o desenvolvimento dessa ação.

Quadro 27 – Avaliação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho

Ação	Etapas
What? O que?	Avaliação institucional das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho.
Why? Por quê?	Pela necessidade de ouvir os estudantes e os professores a partir de suas percepções em relação às disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do trabalho e criar possíveis correções de rota nas disciplinas.
Where? Onde?	Na escola, nos computadores dos laboratórios de informática, de línguas e da biblioteca.
When? Quando?	Ao final de cada bimestre.
Who? Quem?	Coordenador escolar; Professores de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho; Professor do Laboratório de Informática e estudantes.
How? Como?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação feita pelos estudantes, que aconteceria através de formulários do Google. 2. Avaliação feita pelos professores, que aconteceria através de formulários do Google. 3. Análise dos dados feita pelo Núcleo Gestor e apresentação dos dados aos professores.
How much? Quanto?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nesta ação propomos o desenvolvimento de formulários, a partir do aplicativo *Google Forms*, que possam avaliar a condução das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho. As avaliações seriam realizadas por estudantes e pelos professores das disciplinas, ao final de cada bimestre, que corresponde a um período letivo, e teriam sido realizadas, ao final do ano, quatro avaliações institucionais, que ajudariam na condução e desenvolvimento das disciplinas e no planejamento delas para o próximo ano letivo.

Nesse formulário, constariam perguntas sobre a relevância dos assuntos desenvolvidos nas disciplinas, sobre a condução das disciplinas pelos professores e sobre assuntos que seriam importantes a serem trabalhados, além de sugestões para melhorias nas aulas.

Entendemos a importância de se revisar esses formulários a cada bimestre, para que sejam integradas perguntas relacionadas aos conteúdos vistos no período e retiradas as perguntas que tenham sido específicas do período anterior. Sugerimos, também, a análise frequente das perguntas e a inserção de questionamentos necessários ao período e as realidades das turmas e da escola.

Propomos que os integrantes da coordenação escolar elaborem essas avaliações que serão realizadas por estudantes e por professores. Nesse sentido,

trazemos como proposta algumas perguntas que podem ser utilizadas na avaliação realizada pelos professores, conforme o Quadro 28.

Quadro 28 – Propostas de perguntas para a avaliação realizada pelos professores das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho

Perguntas	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente	Inexistente
Como está a sua participação na formação oferecida pela Crede nesse período.					
A contribuição da formação realizada pela Crede nas suas práticas pedagógicas cotidianas.					
Como foi o acompanhamento pedagógico desenvolvido pela escola?					
O conteúdo X desenvolvido nesse período nas unidades curriculares trabalhadas é pertinente as necessidades da comunidade escolar?					
O conteúdo Y desenvolvido nesse período nas unidades curriculares trabalhadas é pertinente as necessidades da comunidade escolar?					
O conteúdo Z desenvolvido nas unidades curriculares trabalhadas é pertinente as necessidades da comunidade escolar?					
O Conteúdo X das unidades curriculares propostas nesse período foi compreensivo?					
O Conteúdo Y das unidades curriculares propostas nesse período foi compreensivo?					
O Conteúdo Z das unidades curriculares propostas nesse período foi compreensivo?					
Como está a sua relação com os estudantes?					
Como está a relação curricular da sua disciplina com os demais professores?					
Como você avalia os planejamentos pedagógicos coordenado pela escola no desenvolvimento da sua prática pedagógica?					
Quais temas você sugere que sejam abordados no próximo período?					

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nesse mesmo sentido, sugerimos à coordenação escolar algumas indagações pertinentes que podem ser realizadas no processo de avaliação realizado pelos estudantes das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, com a intenção de melhorar as metodologias dos professores e os assuntos trabalhados em sala de aula, conforme podemos observar no Quadro 29.

Quadro 29 – Propostas de perguntas para a avaliação realizada pelos estudantes das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho

Perguntas	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente	Inexistente
Como você avalia o desenvolvimento da disciplina de (Projeto de Vida/Mundo do Trabalho) nesse período?					
Como você avalia as práticas metodológicas do professor de (Projeto de Vida/Mundo do Trabalho) nesse período?					
Como é a relação entre o professor e os estudantes de sua turma?					
Como você avalia a sua participação nas aulas de (Projeto de Vida/Mundo do Trabalho)?					
Como você avalia o tema X abordado nas aulas de (Projeto de Vida/Mundo do Trabalho)?					
Como você avalia o tema Y abordado nas aulas de (Projeto de Vida/Mundo do Trabalho)?					
Como você avalia a aplicabilidade do conteúdo de (Projeto de Vida/Mundo do Trabalho) no seu cotidiano escolar e familiar?					
Quais temas você sugere que sejam abordados no próximo período?					
Quais sugestões você pode nos oferecer para a melhoria das aulas de (Projeto de Vida/Mundo do Trabalho)?					

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O intuito é que essas avaliações sejam integradas ao calendário escolar anual, ficando como uma proposta institucional de avaliação permanente das disciplinas, estendendo-se as demais disciplinas da base diversificada do currículo. O próprio

gestor escolar deixou claro, em sua entrevista, que avaliar essas disciplinas é muito importante, visto que ele as considera essencial ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Essas avaliações seriam utilizadas como uma forma de se entender a receptividade das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho junto aos estudantes, com o intuito de se analisar as práticas metodológicas, pedagógicas e as temáticas abordadas ao longo do período analisado, que será bimestral.

Essa análise poderá ser utilizada pela coordenação escolar e por professores como uma forma de se rever as práticas estabelecidas pelos professores e de se dimensionar a importância dos temas estudados e das disciplinas avaliadas no processo de formação integral dos estudantes.

Com relação à dinâmica das avaliações, os estudantes a realizariam em uma das aulas das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, em que seriam encaminhados para os espaços com computadores na escola, como os laboratórios de informática e de línguas e na biblioteca. Nesses ambientes eles acessariam o formulário e fariam a sua avaliação.

Após cada processo avaliativo bimestral, o núcleo gestor faria uma análise dos dados encontrados nas avaliações de estudantes, em que transformaria os dados encontrados em gráficos e os apresentaria nos planejamentos dos professores das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, podendo levar sugestões de melhorias e de assuntos a serem trabalhados.

A partir dos resultados encontrados na avaliação dos estudantes, apresentamos como proposta à coordenação escolar que os utilizem para diagnosticar possíveis falhas nas metodologias adotadas pelos professores, visando a melhoria pedagógica das aulas e dos processos de aprendizagem.

Os professores poderiam realizar suas avaliações por meio dos formulários nos momentos disponíveis de planejamento. Eles avaliariam o conteúdo programático e a sua relevância para os estudantes, avaliariam as turmas e avaliariam a condução da gestão pedagógica e da gestão curricular feita pela escola e dariam sugestões de melhorias para o acompanhamento das disciplinas.

Com relação aos resultados encontrados nas avaliações dos professores, propomos que a coordenação escolar verifique possíveis dificuldades nas turmas e façam intervenções pedagógicas com as turmas, visando uma melhoria no acompanhamento dos conteúdos e na aprendizagem dos estudantes.

Trazemos também como proposta que a avaliação passe por revisões periódicas, por parte da coordenação escolar, com a finalidade de atualização do processo avaliativo e dos questionamentos realizados.

Para esta ação, apresentamos como sugestão a utilização dos recursos tecnológicos da escola, pois as avaliações poderão ser realizadas pelo aplicativo de formulários do Google, que permite que essas avaliações possam ser realizadas de forma virtual, por meio dos computadores da escola ou até pelos próprios celulares dos estudantes, não acarretando custos para a sua aplicação.

4.1.4 Escolha dos professores das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho

As disciplinas da base diversificada do currículo das EEEP, como Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, estudadas neste caso, não possuem professores específicos. Os professores que lecionam essas disciplinas são professores com formação para as disciplinas da base comum do currículo.

Percebemos, a partir dos dados encontrados, que os professores escolhidos nessas disciplinas são geralmente selecionados pela quantidade de carga horária que possuem na base comum e, geralmente, assumem essas disciplinas os professores com menores cargas-horárias, não influenciando muito o perfil do professor, as suas habilidades e nem o seu interesse nessas disciplinas da base diversificada.

O próprio gestor escolar disse que é um dos momentos mais difíceis e complicados essa escolha, pois alguns professores acabam pedindo para não lecionarem essas disciplinas. O gestor escolar acredita que muito se dá por falta de conhecimento dos objetivos das disciplinas e pelo temor em não conseguir desenvolver um bom trabalho.

A partir disso, pensamos em uma ação que pudesse minimizar problemas nessa escolha, mesmo sabendo que a carga horária diferenciada dos professores nas disciplinas da base comum, alguns com muita carga horária e outros com menos, como professores que só possuem uma aula semanal por turma, acabe afetando e tendo maior influência nessa escolha.

Propomos uma ação que possa levar maior conhecimento dos objetivos das disciplinas, pois percebemos que o desconhecimento acaba levando ao temor de

assumi-las. Quando conversamos com professores que lecionam as disciplinas da base diversificada, a maior parte acaba nos relatando que esse temor era infundado e até passam a gostar de lecioná-las. No Quadro 30, podemos perceber o desenvolvimento da ação proposta.

Quadro 30 – Escolha dos professores das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho

Ação	Etapas
What? O que?	Escolha dos professores para lecionarem as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho.
Why? Por quê?	As escolhas dos professores de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho têm sido pautadas principalmente na carga horária que sobra dos professores da base comum. Falta de conhecimento dos objetivos das disciplinas da base diversificada pelos professores.
Where? Onde?	Na escola.
When? Quando será feito?	No início do ano, no processo de lotação dos professores e na semana pedagógica.
Who? Quem?	Núcleo Gestor e professores.
How? Como?	Apresentação do currículo das disciplinas da base diversificada e dos objetivos de cada disciplina para os professores terem um maior conhecimento de cada uma dessas disciplinas. Levantamento do interesse e disponibilidade dos professores em lecionarem as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho. Estabelecimento de critérios para seleção de docentes. A partir da análise dos critérios estabelecidos, o núcleo gestor da escola escolheria os professores com perfil mais adequado para as disciplinas. Conversa com os professores sobre a condução das disciplinas, os processos de formação da Crede e como serão os planejamentos das disciplinas.
How much? Quanto?	Apenas os custos de impressão de materiais, como os currículos e objetivos das disciplinas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A ação proposta no quadro 29 acontecerá na escola, com processos que permitam uma melhor compreensão das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho. A partir disso, começaríamos com a apresentação do currículo dessas disciplinas, enfatizando os seus objetivos, na semana pedagógica. Com isso pretendemos levar ao conhecimento dos professores as propostas que a Seduc/CE traz para essas disciplinas, permitindo uma maior proximidade, pois vimos,

principalmente pela fala do gestor escolar, que muitos professores não desejam ministrá-las por falta de conhecimento dessas propostas.

A partir desse primeiro momento, sugerimos que a gestão faça um levantamento do interesse e da disponibilidade de cada professor em ministrar essas disciplinas da base diversificada o currículo, criando, assim, uma relação de confiança e de parceria, não simplesmente impondo a disciplina ao professor.

Posteriormente, propomos ao Núcleo Gestor criar critérios para a escolha dos professores das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, como: (i) participação em formações dessas disciplinas na Crede; (ii) formações em competências socioemocionais da Crede; (iii) disponibilidade na carga-horária; (iv) conversa para uma análise do perfil pretendido

Nesse sentido, relacionado à análise do perfil pretendido, voltamos à entrevista do gestor escolar, que busca professores com afinidades com as propostas da base diversificada, que tem um aspecto voltado mais para as práticas socioemocionais, como professores que já foram Diretores de Turma. Além disso, são priorizados aqueles que têm um olhar maior para a formação humana e integral dos estudantes, menos voltado apenas aos aspectos cognitivos.

A avaliação dessa afinidade seria realizada a partir de uma entrevista entre o núcleo gestor da escola e os professores habilitados a serem professores das disciplinas da base diversificada do currículo, dentre elas, as disciplinas estudadas neste trabalho. A partir dessa entrevista, o núcleo gestor teria condições de escolher de forma apropriada os professores que ministrariam essas disciplinas.

Por último, propomos que o núcleo gestor escolar se reúna com os professores para uma conversa sobre como será o acompanhamento das disciplinas, as formações que são realizadas pela Crede, assim como a importância de se ministrar tais disciplinas. Além disso, o núcleo gestor poderia oferecer esclarecimentos acerca de como serão os acompanhamentos e realização dos planejamentos, as formações escolares e as avaliações institucionais, mencionadas nas ações anteriores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de educação profissional no Ceará, estabelecida a partir de 2008, busca um processo de integração curricular entre três partes: a base comum, a parte técnica e a base diversificada. Nesse sentido, muito já tem sido estudado sobre a implementação dessa política educacional em nosso estado. Porém, percebemos que poucos trabalhos têm focado na parte da base diversificada do currículo.

A partir dessa perspectiva, tivemos o interesse de aprofundar conhecimentos sobre essa parte do currículo, em especial as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, pois elas são relacionadas à atuação do Instituto Aliança, como entidade que produz o material pedagógico e realiza o processo de capacitação para as formações continuadas dos professores.

Esta dissertação teve como objetivo principal analisar o processo de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, que são componentes da base diversificada do currículo, na EEEP Francisca Castro de Mesquita, no município de Reriutaba-CE, de abrangência da Crede 06. O trabalho foi enfatizado nos aspectos da gestão curricular e da gestão pedagógica dessas disciplinas.

Como pesquisador, esse trabalho se mostrou muito desafiante, principalmente por conta da pandemia de Covid-19, pois, a princípio, a linha de pesquisa era buscar junto aos estudantes os impactos e influências que essas disciplinas proporcionavam no seu desenvolvimento, porém, com o distanciamento social estabelecido e com a mudança do ensino presencial para o ensino remoto, essa linha não pôde ser seguida.

A partir disso, apresentamos como proposta a ênfase no estudo da gestão dessas disciplinas, focando principalmente nos atores que as implementam na escola – professores, coordenadores, gestão escolar e ao articulador da base diversificada na Crede 06. Infelizmente, não obtivemos respostas aos contatos estabelecidos com o coordenador do Instituto Aliança no Ceará, o que não nos proporcionou uma maior abrangência em nosso estudo.

Uma outra dificuldade que podemos enfatizar neste trabalho foi a de tentar ter um olhar separado da função exercida de coordenador escolar, pois, muitas vezes, a percepção que tínhamos de determinados aspectos era diferente da encontrada a partir da pesquisa e das entrevistas realizadas. Ao mesmo tempo em que esse

processo foi desafiador, foi também gratificante, pois nos fez olhar para alguns problemas com olhares diferentes dos habituais.

Ao longo da pesquisa, pudemos estabelecer problemas quanto ao processo de implementação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho e quanto às suas práticas e gestão curricular e de gestão pedagógica. Esses problemas nortearam a construção do referencial teórico que foi baseado em diversos autores, como Arroyo (2013), Oliveira (2019), Pinheiro, Sant'anna e Pinho (2016), Russo (2016), Libâneo (2013), Luckesi (1992), entre outros que muito contribuíram na percepção, no embasamento e no aprofundamento dos estudos sobre gestão curricular e gestão pedagógica.

Conseguimos, a partir deste trabalho, encontrar alguns problemas que influenciam na implementação das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, como: os conteúdos e o processo metodológico das aulas estabelecidos pelo Instituto Aliança; a influência de entidades privadas no currículo da escola pública; os processos formativos das disciplinas, que apresentam um caráter mais de treinamento para aplicação das aulas do que de formação; a falta de planejamentos pedagógicos para as disciplinas; uma alta rotatividade dos professores dessas disciplinas e uma falta de critérios na escolha desses professores; e, por fim, a falta de uma avaliação que diagnostique essa implementação.

Alguns desses problemas, como os conteúdos estabelecido nos manuais de professores e estudantes, a influência de entidades privadas no currículo da escola pública e o processo de formação estabelecido pelo Instituto Aliança e pela Seduc/CE, são problemas que esse trabalho não pode alcançar, visto que já são definidos pela parceria, não cabendo à escola nenhum alcance em sua mudança.

Porém, os outros problemas podem, de certa forma, ser trabalhados e melhorados a partir de um aprimoramento no processo de gestão da escola. Nesse sentido, construímos um PAE, que buscou trazer soluções possíveis para alguns desses problemas encontrados, baseando-se na possibilidade e na capacidade da escola de executar esses processos.

Podemos destacar que a pesquisa demonstra a potencialidade em refletirmos sobre a importância da implementação de algumas das disciplinas da base diversificada, pois percebemos que existe um espaço vazio quando tratamos dessa parte do currículo. Com isso, podemos retratar o seu significado junto aos

professores e a escola, destacando que essas disciplinas precisam ser melhor geridas dentro da escola, com um olhar na importância do desenvolvimento integral dos estudantes.

O PAE apresenta, como principais potencialidades, a sua organização e a facilidade de execução, pois foi desenvolvido a partir de uma ferramenta de gestão que possibilita nortear o desenvolvimento das tarefas, além de possibilitar a identificação de todas as etapas e das pessoas envolvidas naquela ação.

Nesse sentido, defendemos no PAE a necessidade de uma melhor formação profissional para ministrarem as disciplinas. Além disso, vimos a necessidade de um olhar mais apurado e assertivo sobre a necessidade da integração curricular, pois percebemos que as disciplinas da base diversificada não têm tido esse processo de integração junto às outras partes do currículo. Propomos um processo de avaliação constante das disciplinas, tanto por estudantes como professores, na busca de melhorar a condução e o desenvolvimento delas em sala de aula, com a consequência de melhorar o processo de aprendizagem e formação integral dos estudantes.

Entendemos que é importante que novas pesquisas busquem aprofundar as relações entre as entidades privadas, que auxiliam no desenvolvimento das disciplinas da base diversificada, e a escola pública. Percebemos que essa relação pode ser objeto de estudo, visto que essas entidades têm demonstrado que são vozes significativas no desenvolvimento do currículo dessas disciplinas. A partir disso, é possível trazer discussões pertinentes sobre o desenvolvimento do currículo das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D. C. V. **Docência e autonomia no cotidiano escolar**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46079/1/2019_dis_dcvaguiar.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/08.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- AUR, B. A. Educação Profissional: desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 112-123, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/60/47>. Acesso em: 26 set. 2020.
- BALDUINO, M. A. C. Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do terceiro setor. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 2, p. 233-243, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/inter/v21n2/1518-7012-inter-21-02-0233.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. M. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com o ensino médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 17 fev. 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BRASIL. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=opera-gx&q=Lei+nº+5.692%2F1971&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>. Acesso em 15: maio 2020.
- BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19539, 19 out. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=26/07/2004>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 239, p. 4, 13 dez. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=13/12/2007>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 5, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/07/2008&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=80>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 195, p. 52, 13 out. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=52&data=13/10/2009>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 207, p. 1, 27 dez. 2011.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 184, p. 22, 21 set. 2012.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/09/2012&jornal=1&pagina=22&totalArquivos=256> Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014&totalArquivos=8>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 241, p. 2, 26 jun. 2016.

Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base – Ensino Médio. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2017a.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil Profissionalizado**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb – apresentação**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRITTO JÚNIOR, A. F.; FERES JÚNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: https://met2entrevista.webnode.pt/_files/200000032-64776656e5/200-752-1-PB.pdf. Acesso em: 06 dez. 2020.

CAED. **Padrões de Desempenho**. [2018]. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/padroes-de-desempenho/>. Acesso em: 08 out. 2020.

CARVALHO, D. P. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CASEL. **O que é SEL?** [2020]. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 26 set. 2020.

CAVALCANTE NETO, A. L. G.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/G8jSCxDmCMRDnZcY67m5x4m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CEARA. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano 9, n. 245, cad. 1/3, p. 1, 23. dez. 2008. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CEARÁ. Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da secretaria da educação (Seduc/CE), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 1, n. 146, cad. 1/2, p. 1, 05 ago. 2010. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/06/1_decreto_30282_doe_0508_2010.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Referenciais para as EEEP's**. Fortaleza: Seduc/CE, 2013a.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Relação de Escolas Estaduais de Educação Profissional**. Fortaleza, 12 jul. 2013b. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2013/07/12/relacao-de-escolas-estaduais-de-educacao-profissional/>. Acesso em 20 maio 2020.

CEARÁ. Crede 16 – Iguatu. **Com.Domínio Digital**. Iguatu, 17 jan. 2013c. Disponível em: <https://crede16.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/50-nrdea/nucleo-da-tecnologia-educacional/893-com-dominio-digital>. Acesso em: 04 set. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Projeto de Vida**. Fortaleza: Seduc/CE, 2015a. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=155. Acesso em: 18 abr.2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Mundo do Trabalho**. Fortaleza: Seduc/CE, 2015b. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=157. Acesso em: 18 abr. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Projeto Professor Diretor de Turma**. 2015c. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim da Gestão Escolar**. Fortaleza: Seduc/CE, 2015d. Disponível em: <http://www.space.ceaduffj.net/wp-content/uploads/2016/09/CE-SPACE-2015-RG-RE-WEB.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Educação Profissional**. 2015e. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/category/educacao-profissional/>. Acesso em: 02 set. 2020.

CEARÁ, 2016. Lei nº 16.025, 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o plano estadual de educação (2016/2024). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 8, n. 101, cad. 1/3, p. 1, 01 jun. 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Caderno do Estudante: Projeto de Vida – 1ª série**. Fortaleza: Seduc/CE, 2018a. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/new/PROJETO_DE_VIDA_CADERNO_DO_ESTUDANTE_1_SERIE.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Caderno do Estudante: Mundo do Trabalho – 1ª série**. Fortaleza: Seduc/CE, 2018b. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/new/MUNDO_DO_TRABALHO_CADERNO_DO_ESTUDANTE_1_SERIE.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Currículo - Componentes Curriculares**. Fortaleza: Seduc/CE, 2019a.

CEARÁ. Portaria nº 1493/2019-GAB. Estabelece as normas para matrícula dos estudantes nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020 e dá outras providências. **Diário Oficial do estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 11, n. 219, cad. 1/2, p. 31, 19 nov. 2019b. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20191119/do20191119p01.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

CEARÁ. Portaria nº1.589/2019 – GAB. Estabelece as normas para a lotação de professores nas Escolas públicas Estaduais para o ano de 2020, e dá outras

providências. **Diário Oficial do estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 11, n. 241, cad. 1/2, p. 36, 19 dez. 2019c. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20191219/do20191219p01.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CEARÁ. **Sistema Integrado de gestão escolar**: Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Castro de Mesquita. [2020]. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/> Acesso em: 04 out. 2020 (Acesso restrito).

CHADES, A. F. P. A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 172-185, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12334/7110>. Acesso em: 19 fev. 2021.

COSTA, D. C. **A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE)**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1095>. Acesso em: 18 maio 2020.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623676506.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento Todos pela Base Nacional Comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766274006/637766274006.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

DIAS, F. A. R. **O Projeto Professor Diretor de Turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação Escola-Família**: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3068>. Acesso em: 15 fev. 2021.

EEEP FRANCISCA CASTRO DE MESQUITA. **Projeto Político Pedagógico**. Reriutaba, 2018.

ENSINO profissional no Ceará: em 10 anos, número de alunos passa de 4 mil para mais de 52 mil jovens. **Ceará Governo do Estado**, Fortaleza, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/03/20/ensino-profissional-no-ceara-em-10-anos-numero-de-alunos-passa-de-4-mil-para-mais-de-52-mil-jovens/>. Acesso em: 12 set. 2020.

FERRETTI, C. J. A BNCC e a reforma do ensino médio conduzem a um empobrecimento da formação. [Entrevista concedida a] André Antunes. **EPSJV/Fiocruz**, São Paulo, 6 abr. 2018a. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>. Acesso em: 16 fev. 2021.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, Campinas, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FORTES, M. A. S. *et al.* Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas. **Rev. Int. de Form. Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 2, p. 315-324, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1269/953>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M (org.). **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura de mercado no Ensino Médio Técnico. Brasília: Inep, 2006. p. 25-54.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, A. *et al.* Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, Diamantina, ano 7, n. 13, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.

IBGE. **Reriutaba - Panorama**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/reriutaba/panorama>. Acesso em: 25 maio 2020.

INEP. **Nível Socioeconômico (INSE) - 2015**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 25 maio 2020.

INSTITUTO ALIANÇA. **Relatório 2014**. Salvador: Instituto Aliança, 2014. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/relatorio_2014.pdf. Acesso em: 04 set. 2020.

INSTITUTO ALIANÇA. **Avaliação processual sob Distintos Olhares: Professores e Estudantes**. Fortaleza: Instituto Aliança, 2015.

INSTITUTO ALIANÇA. **Escolas Estaduais de Educação Profissional**. Unidades Curriculares Projeto de Vida e Mundo do Trabalho. Salvador: Instituto Aliança, 2019.

INSTITUTO ALIANÇA. **Relatório 2019**. Salvador: Instituto Aliança, 2020. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/relatorio_2019.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão: princípios e método**. Percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro**. 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA FILHO, D. L. É necessário resistir ao empobrecimento do currículo. [Entrevista cedida a] Cátia Guimarães. **EPSJV/Fiocruz**, São Paulo, 06 mar. 2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-necessario-resistir-ao-empobrecimento-do-curriculo>. Acesso em: 25 set. 2020.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100245&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 06 dez. 2020.

LUCKESI, C. C. **Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica**, São Paulo: FDE, 1992. p. 115-125 (Série Ideias, n. 15). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, [s. l.], ano 4, n. 12, p. 6-11, fev. 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1421320/mod_resource/content/1/O_ato_de_avaliar_a_aprendizagem_Luckesi.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uNTDAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=artigos+sobre+avalia%C3%A7%C3%A3o+cipriano&ots=zp05iLo9cP&sig=n02RkVEci-Co2zJ4HgDMF-_QUW0#v=onepage&q=artigos%20sobre%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20cipriano&f=false. Acesso em: 21 nov. 2020.

LUMERTZ, J. S. **A Parceria Público-Privada na Educação: implicações para a gestão da escola**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15337>. Acesso em: 11 set. 2020.

MARQUES, A. A. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. **Itinerarius Reflectiois**, Jataí, v. 1, n. 12, p. 1-10, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20378/19218>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **RBCS**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Odisseia**, Natal, n. 5, p. 1-11, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MONTEIRO, M. A. A.; MONTEIRO, S. C. C.; AZEVEDO, T. C. A. M. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, ed. 3, p. 117-130, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/rkyHJFmFjHGNhSMjfhqLFCQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2020.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta 5w2h: Plano de Ação para Empreendedores**. 2014. Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

NASCIMENTO, S. M. N.; SILVA, J. M. N. Políticas para educação Profissional: o Programa Brasil profissionalizado em cena. *In*: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 4., COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1., Natal. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2017. p. 1-14. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A47.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

NOVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, F. R. **A atuação da gestão pedagógica na integração curricular:** proposta para uma escola cearense. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/10/Fernanda-Ramalho-de-Oliveira.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

PAULA, G. B. O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. **Treasy**, [s. l.], 15 nov. 2015. Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PEDON, N. R.; CORRÊA, R. A. Escola e currículo: um ensaio sobre territórios em disputa. **Nera**, Presidente Prudente, v. 22, ed. 48, p. 85-97, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/6366/4855>. Acesso em: 18 maio 2020.

PERES, M. R. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 289-304, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/4379>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, ed. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 24 dez. 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regularização das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod_resource/content/3/A%20avaliacao%20entre%20duas%20logicas_Perrenoud_Porto%20Alegre%20Artmed%201998..pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

PINHEIRO, D. P.; SANT'ANNA, P. F.; PINTO, T. J. S. Os desafios da integração curricular na Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima. In: BORGES, E. M. *et al.* (org.). **Casos de gestão:** Políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAED – FADEPE/JF, 2016. p. 86-99. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/10/BOOK-CASOS-DE-GESTÃO-V3-2016.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R; CRISTOV, L. H. S (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 25-32. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/5ac7c2c259862->

5ac7c2c259866a-formao-do-professor-reflexes-desafios-perspectivas-pdf.pdf.
Acesso em: 02 dez. 2020.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos**: fundamentos e implicações. [2003].
Disponível em:
https://moodle.ifrj.edu.br/pluginfile.php/24365/mod_resource/content/1/Pedagogia%20de%20Projetos%20-%20Texto%20complementar.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

QEDU. **Ceará**: Matrículas e infraestrutura. [2018]. Disponível em:
https://www.qedu.org.br/estado/106-ceara/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=.
Acesso em: 12 set. 2020.

QEDU. **EEEP Francisca Castro de Mesquita**. 2021. Disponível em:
<https://novo.qedu.org.br/escola/23030046-francisca-castro-de-mesquita-eeep/>.
Acesso em: 15 mar. 2021.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [2008]. Disponível em:
http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 07 nov. 2020.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192356>. Acesso em: 04 jan. 2021.

REYES, L. G. T.; GONÇALVES, S. R. V. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 25, e204577, 2020. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/5720/572064945006/html/>. Acesso em: 04 out. 2020.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, v. 4, n. 4, p. 129-148, 2008. Disponível em:
<http://uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>. Acesso em: 05 mar. 2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUSSO, M. H. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBPAE**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 193-210, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/62356>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SANTOS, F. A. A. *et al.* Práticas pedagógicas integradoras no ensino médio integrado. **Holos**, Natal, ano 34, v. 6, p. 185-199, 2018. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611>. Acesso em: 04 dez. 2020.

SANTOS, J. C.; RIBEIRO, L. A. Uma análise dos estudos atuais sobre a influência privada na educação pública. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E

EDUCAÇÃO (CINFE), 5., Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2010. p. 11-11. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo_tematico1/Uma%20Analis e%20dos%20Estudos%20Atuais%20sobre%20a%20Influencia%20Privada%20na%20Educacao%20Publica.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

SANTOS, M. L.; PERIM, C. S. B. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, p. 1-24, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_maria_lucia_dos_santos.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 173-178, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100016. Acesso em: 11 set. 2020.

SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, ed. 70, p. 197-209, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/15765>. Acesso em: 120 jan. 2021.

SILVA, L. E. **Os desafios para a integração curricular no ensino médio em uma escola pública de educação básica**. 2017. 237 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13885/DIS_PPGPPGE_2017_SILVA_LUIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 dez. 2020.

SILVA, L. R. UNESCO: os quatro pilares da educação moderna. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, p. 359-378, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272>. Acesso em: 12 jan. 2021.

TEIXEIRA, R. F. B. *et al.* Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017. p. 16027-16039. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMÂNCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 207-222, abr./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DE PROJETO DE VIDA E DE MUNDO DO TRABALHO

1. Faça uma breve apresentação e fale um pouco de sua formação e de sua atuação na rede de ensino.
2. Há quanto tempo leciona essa disciplina?
3. Conte um pouco da sua vivência em ministrar essa disciplina.

Formação:

4. Você já participou de formações para essa disciplina em específico? Quantas? Oferecidas por quem?
5. Como ocorreram as formações para lecionar essa disciplina?
6. Como você avalia a contribuição dessas formações para a sua atuação como professor da disciplina?

Planejamento:

7. Como ocorrem as ações da escola para o planejamento dessa disciplina?
8. Como você faz o planejamento da disciplina?
9. Qual a recepção dos estudantes em relação à disciplina?
10. Você sente apoio da coordenação escolar para desenvolver os trabalhos dessa disciplina?

Currículo:

11. O que você acha do material didático disponibilizado para a disciplina?
12. Você sente que tem autonomia no seu trabalho didático?
13. O que você acha do material já vir estruturado? (Com o planejamento da aula para ser aplicado).
14. Você avalia que o conteúdo curricular abordado no material didático vai ao encontro dos anseios dos estudantes?
15. Você acredita que essa disciplina se integra bem ao currículo da escola profissional? Por quê?
16. Você acredita que essa disciplina influencia na formação integral do estudante? Como?
16. Como você avalia o processo de avaliação do aprendizado nessa disciplina?
17. Na sua opinião, o que poderia ser feito para se qualificar ainda mais o trabalho com essas disciplinas?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA ESCOLAR QUE ACOMPANHA AS DISCIPLINAS NA ESCOLA

1. Faça uma breve apresentação e fale um pouco de sua formação e de sua atuação na rede de ensino.

2. Há quanto tempo acompanha essas disciplinas?

3. Qual o seu sentimento no acompanhamento dessas disciplinas?

Formação:

4. Você já participou de formações para essa disciplina em específico? Quantas? Oferecidas por quem?

5. Como ocorreram as formações para lecionar essa disciplina?

6. Como você avalia a contribuição dessas formações para a atuação do professor da disciplina?

Planejamento:

7. Como ocorrem as ações da escola para o planejamento dessas disciplinas?

8. Como você faz o acompanhamento do planejamento das disciplinas?

9. Qual a recepção dos estudantes em relação à disciplina?

10. A coordenação escolar apoia os professores no desenvolvimento dos trabalhos dessas disciplinas? Como?

11. Você acredita que poderia haver um melhor acompanhamento?

Currículo:

12. O que você acha do material didático disponibilizado para as disciplinas?

13. Você sente que existe autonomia no trabalho didático do professor?

14. Você avalia que o conteúdo curricular abordado no material didático vai ao encontro dos anseios dos estudantes?

15. Você acredita que essas disciplinas se integram bem ao currículo da escola profissional? Por quê?

16. Você acredita que há uma relação entre a disciplina e a formação integral dos estudantes? Como?

17. Como você avalia o processo de avaliação do aprendizado nessas disciplinas? É suficiente ou poderia ser aprimorado? Como?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ARTICULADOR ESCOLAR DA CREDE 6 QUE ACOMPANHA AS DISCIPLINAS NA ESCOLA

1. Faça uma breve apresentação e fale um pouco de sua formação e de sua atuação na rede de ensino.
2. Quantas escolas você acompanha como superintendente escolar?
3. Há quanto tempo acompanha as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho na Crede 6?
4. Como ocorre a sua formação para acompanhamento das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho na Crede 6?
5. Como é praticada a formação oferecida pelo Instituto Aliança aos professores da sua Crede?
Qual a sua percepção com relação a formação oferecida pelo Instituto Aliança aos professores?
6. Como é previsto e realizado o acompanhamento pedagógico e curricular dessas disciplinas na Crede 6?
Qual a percepção sobre o currículo dessas disciplinas?
7. Tendo em vista sua função de articulador das escolas da Crede, quais as principais demandas dos professores que lecionam essas disciplinas?
8. Qual a sua avaliação sobre a importância e o impacto dessas disciplinas na formação integral dos estudantes?
9. Na sua opinião, quais os desafios que ainda não foram superados na implementação dessas disciplinas nas escolas?
10. Quais ações você considera necessárias para uma melhor gestão dessas disciplinas?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTOR DA ESCOLA

1. Faça uma breve apresentação e fale um pouco de sua formação e de sua atuação na rede de ensino.
2. Há quanto tempo é diretor da escola?
3. Como acontece a escolha dos professores para lecionarem as disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho?
4. Como você insere essas disciplinas na gestão da escola?
5. Qual a importância dessas disciplinas na formação integral dos estudantes?
6. Em que essas duas disciplinas podem contribuir pedagogicamente na escola?
7. A escola faz algum tipo de avaliação das disciplinas? Se sim, como acontece? Se não, por que não é feita?
8. Você acredita que os professores estão preparados/qualificados para lecionarem essas disciplinas?
9. Em que você, como gestor escolar, pode contribuir com essas disciplinas?
10. Existe a realização de alguma formação ou processo para a boa integração curricular dessas disciplinas? Se sim, como são feitos? Se não, por quê?
11. Existe alguma dificuldade no processo de escolha dos professores para lecionarem essas disciplinas?
12. Na sua opinião, quais os desafios que ainda não foram superados na implementação dessas disciplinas nas escolas?
13. Quais ações você considera necessárias para melhorar a gestão dessas disciplinas?