



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

**IVONE ROCHA TEIXEIRA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA EM TEMPO INTEGRAL:  
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES E INTERESSES FAMILIARES**

Salvador  
2020

**IVONE ROCHA TEIXEIRA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA EM TEMPO INTEGRAL:  
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES E INTERESSES FAMILIARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Família da Sociedade Contemporânea. Linha de Pesquisa: Família nas Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Gilca Oliveira Carrera.

Salvador  
2020

UCSAL. Sistema de Bibliotecas

T266 Teixeira, Ivone Rocha  
Educação profissional integrada em tempo integral: perspectiva dos estudantes e interesses familiares / Ivone Rocha Teixeira. – Salvador, 2020.  
135 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Gilca Oliveira Carrera.

1. Família 2. Família-Escola 3. Educação Profissional Integrada 4. Tempo Integral 5. Redes de apoio I. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. II. Carrera, Gilca Oliveira – Orientadora III. Título.

CDU 316.356.2:37

TERMO DE APROVAÇÃO

**Ivone Rocha Teixeira**

**“EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA EM TEMPO INTEGRAL:  
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES E INTERESSES FAMILIARES”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 30 de outubro de 2020.

Banca Examinadora:



**Prof.ª. Dr.ª. Gilca Oliveira Carrera**  
Orientador(a) - (UCSAL)



**Prof. Dr. Antônio Almérico Biondi** Lima (UFBA)



**Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos** (UCSAL)

Eu sou aquela mulher  
a quem o tempo muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida  
e não desistir da luta,  
recomeçar na derrota,  
renunciar a palavras  
e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos  
e ser otimista.

(CORA CORALINA)

Dedico esse trabalho a minha família por todos os percalços que passamos e vencemos juntos. E ao meu companheiro, que tem compartilhado comigo a dor e a alegria desta produção.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter permitido que chegasse até aqui e me reconduzido ao caminho, permitindo que terminasse este trabalho e realizasse o sonho de ser mestra e por ter colocado minha orientadora na minha vida.

Agradeço especialmente a minha orientadora por não ter desistido de mim, sem ela nada disso seria possível. Professora Gilca Carrera, muito obrigada pela paciência, dedicação e compreensão.

Agradeço também a minha amiga Natália Figueroa que sempre me ajudou e apoiou com sua experiência desde o início desta jornada e não permitiu que eu desistisse.

Ao meu querido Itamar de Oliveira companheiro de vida que sempre procurou incentivar os meus estudos e pelo apoio sincero compartilhado nos momentos mais difíceis desta caminhada.

A amiga e diretora do CEEP Isaías Alves, Maribel Silva, por ter permitido o desenvolvimento do trabalho de pesquisa na instituição e me apoiado neste momento.

Ao professor Ângelo Dantas, pelas leituras e dicas compartilhadas.

Aos Estudantes do CEEP Isaías Alves que aceitaram participar desta pesquisa, mesmo em um contexto de Pandemia do Coronavírus, agradeço o tempo e atenção disponibilizados.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea, especialmente Andréa Pimentel e Aline Teixeira pela parceria na caminhada.

Aos funcionários do CEEP Isaías Alves, principalmente, as funcionárias do SGE, que sempre forneciam os dados que solicitados.

A minha amiga Ingrid Fideles que nunca me deixa cair, sempre pronta a me ajudar. Amiga a distância nunca me fará esquecer-la.

Aos meus amigos, dos mais próximos aos mais distantes, que em diferentes momentos foram capazes de oferecer carinho e atenção.

## RESUMO

Este estudo examinou a experiência da Educação Profissional Integrada em Tempo Integral no CEEP Isaías Alves. O objetivo geral foi compreender a perspectiva dos estudantes sobre Educação Profissional Integrada em Tempo Integral (EPITI) e verificar os interesses de seus familiares nessa modalidade de ensino. O CEEP Isaías Alves é uma escola pública localizada em Salvador, Bahia, instituição em que a educação profissional integrada foi desenvolvida em tempo integral nos anos de 2016 a 2019. A revisão teórica realizada neste trabalho observa que a família continua sendo uma instituição fundamental no apoio ao processo educativo no que se refere à escolarização formal. Escola e família são instâncias importantes na educação integral dos jovens na contemporaneidade. A escola atua como espaço de produção de conhecimento, também se pautando pelos saberes sistematizados e legitimados, e se apresenta como rede de apoio às famílias. A busca das famílias trabalhadoras pela Educação Profissional e Escola em tempo Integral para além da profissionalização a proteção dos seus filhos. Os dados obtidos durante a pesquisa assinalam a necessidade de profissionalização dos jovens como principal fator que leva as famílias a matricular seus filhos na Educação Profissional Integrada, buscando a inserção no mundo do trabalho mais rapidamente. Para atingir tal objetivo optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa na instituição de ensino de interesse. Participaram da pesquisa através de uma *amostragem por saturação*, 10 estudantes que pertenciam a 3ª série do curso técnico em Computação gráfica na modalidade EPITI. No processo de pesquisa foram utilizadas fontes bibliográficas e documentais que já existiam na escola pesquisada e davam conta das características gerais dos sujeitos. Como instrumento de coleta dados, deu-se preferência a entrevista semiestruturada. Os principais resultados revelam a importância da escola em tempo integral para as os estudantes e suas famílias, uma vez que estas matriculam seus filhos com o objetivo primário de proteção e preenchimento do tempo ocioso, além da profissionalização com a redução do tempo total do curso médio.

**Palavras-chave:** Família. Família-escola. Educação Profissional Integrada. Tempo Integral. Redes de apoio.



## ABSTRACT

This study examined the experience of Full-time Integrated Professional Education at CEEP Isaías Alves. The general objective was to understand the students' perspective on Integrated Professional Education in Full Time (IPEFT) and to verify the interests of their families in this teaching modality. CEEP Isaías Alves is a public school located in Salvador, Bahia, an institution where integrated professional education was developed full-time in the years 2016 to 2019. The theoretical review carried out in this paper notes that the family remains a fundamental institution in supporting to the educational process with regard to formal schooling. School and family are important instances in the integral education of young people today. The school operates as a space for the production of knowledge, also guided by systematized and legitimate knowledge, and presents itself as a support network for families. The search for working families for Professional Education and Full-time School beyond professionalization and the protection of their children. The data obtained during the research indicate the need for professionalization of young people as the main factor that leads families to enroll their children in Integrated Professional Education, seeking to enter the world of work more quickly. To achieve this goal, it was decided to develop a qualitative research in the educational institution of interest. Participated in the research through a sampling by saturation, 10 students who belonged to the 3rd series of the technical course in Computer Graphics in the IPEFT modality. In the research process, bibliographic and documentary sources that already existed in the researched school were used and accounted for the general characteristics of the subjects. As a data collection instrument, semi-structured interviews were preferred. The main results reveal the importance of full-time school for students and their families, since they enroll their children with the primary objective of protecting and filling idle time, in addition to professionalization with the reduction of the total time of high school .

**Keywords:** Family. Family-school. Integrated Professional Education. Full-time. Support networks.

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Distribuição do número de matrículas na Educação Profissional Integrada por ano no CEEP Isaías Alves ..... 72
- Quadro 2.** Distribuição dos Funcionários do CEEP Isaías Alves/Função exercida ..... 75
- Quadro 3.** Distribuição dos Estudantes por idade ..... 78
- Quadro 4.** Matriz Pedagógica curso Computação gráfica para as turmas iniciadas a partir do ano letivo de 2017 ..... 84
- Quadro 5.** Distribuição da Carga horária de professores em REDA e Efetivos 87

## LISTA DE SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CEEP Isaías Alves</b>	Centro Estadual de Educação Profissional Formação e Eventos Isaías Alves
<b>CIEPS</b>	Centros Integrados de Educação Pública
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EP</b>	Educação Profissional
<b>EPITI</b>	Educação Profissional Integrada em Tempo Integral
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica
<b>ETFBa</b>	Escola Técnica Federal da Bahia
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OECD</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PET</b>	Programa de Educação Tutorial
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PNAD Contínua</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>Saeb</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica

<b>SEC</b>	Secretaria da Educação
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SUPROF</b>	Superintendência da Educação Profissional
<b>SUPROT</b>	Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	18
2.1	AS CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA NO DEBATE ATUAL .....	19
2.2	FAMÍLIA, REDES DE APOIO E POLÍTICAS SOCIAIS .....	24
2.3	A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA .....	28
2.4	FAMÍLIA-ESCOLA: REDE DE APOIO MÚTUO .....	32
<b>3</b>	<b>ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: HISTÓRIA DE DESCONTINUIDADES NA EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS DA CLASSE TRABALHADORA</b> .....	36
3.1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TEMPO INTEGRAL: AMPARO LEGAL.....	36
3.2	A INFLUÊNCIA DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX .....	37
<b>3.2.1</b>	<b>As novas exigências educacionais para a classe trabalhadora</b> .....	37
3.3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS DA CLASSE TRABALHADORA A SERVIÇO DO CAPITAL.....	39
<b>3.3.1</b>	<b>O fim do período militar e a perpetuação da dualidade no ensino na redemocratização</b> .....	43
3.4	A ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL: DESCONTINUIDADES HISTÓRICAS .....	50
3.5	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO TÉCNICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: POLÍTICA PÚBLICA OU INTERESSE POLÍTICO? .....	58
<b>4</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	63
4.1	ABORDAGEM DA PESQUISA .....	63
4.2	DESCRIÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA.....	67
4.3	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	74
4.4	CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	75
<b>5</b>	<b>TEMPO INTEGRAL, FORMAÇÃO TÉCNICA E RELAÇÕES FAMILIARES NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES</b> .....	79
5.1	TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO TÉCNICA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO CEEP .....	79
5.1	O ABANDONO ESCOLAR NO TEMPO INTEGRAL.....	86
5.2	TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO TÉCNICA E CONTEXTOS DA FAMÍLIA .....	89
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
	<b>APÊNDICES</b> .....	115
	<b>APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEL LEGAL</b>	
	<b>APÊNDICE 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	
	<b>APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	
	<b>APÊNDICE 4 - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE</b>	
	<b>APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTUDANTE</b>	
	<b>APÊNDICE 6 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática escola em tempo integral surgiu a partir da minha atuação como professora e vice-diretora do Centro Estadual de Educação Profissional Formação e Eventos Isaías Alves (CEEP Isaías Alves)<sup>1</sup>, escola estadual em que fora ampliado o tempo escolar para algumas turmas de 5h/aulas/dia para 8h/aulas/dia. A partir dessa experiência, do convívio diário com os estudantes, sempre refletia sobre o significado simbólico da escola atribuído por eles e suas famílias, pois observava que os pais ou responsáveis abdicam de estarem desfrutando de mais tempo com seus filhos em prol de tal processo educativo que requer o afastamento do estudante do convívio familiar e comunitário de forma mais intensa.

Pensando na carga-horária de curso mais estendida, na proposta pedagógica oferecida e outras particularidades que demarcam a Escola em Tempo Integral, me perguntava o que levava uma família a matricular seu filho nesse desenho pedagógico de ensino e qual a perspectiva dos estudantes, dos pais e responsáveis para a escolha da Educação Profissional Integrada em tempo Integral.

A vivência na educação profissional fez parte da minha formação acadêmica, uma vez que sou Técnica em Química, formada pela Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBa) e, apesar de guardar críticas ao modelo pedagógico dessa instituição, aquela formação representou marco da mobilidade social e acadêmica em minha vida e da minha família. Por ter vivenciado as possibilidades oferecidas pelo ensino técnico, resolvi estudar a educação profissional no seu desenvolvimento na esfera da Educação estadual.

A Educação Profissional Integrada em Tempo Integral (EPITI) foi implantada na rede estadual de ensino da Bahia em 2015. Inicialmente em cinco Centros de Educação Profissional. De início, o objetivo da implantação da EPITI seria a ampliação do tempo escolar, com a redução do tempo total do curso técnico de quatro para três anos, mantendo a carga horária de 4 mil horas. Esta ação do Governo da Bahia se apresentava como uma estratégia de redução dos índices de evasão e repetência

---

<sup>1</sup>O Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA), em 2012, passou a se chamar Centro Estadual de Educação Profissional em Apoio Educacional e Tecnologia da Educação Isaías Alves e em 2018, mudou novamente de nome institucional sendo identificado atualmente como Centro Estadual de Educação Profissional Formação e Eventos Isaías Alves, ou CEEP Isaías Alves.

escolar, uma vez que a permanência dos estudantes por mais tempo na escola supostamente garantiria a aquisição de novas aprendizagens.

A EPITI teve início no CEEP Isaías Alves, no ano letivo de 2016, tendo sido oferecido nesse ano o Curso Técnico em Computação Gráfica. Naquela ocasião, foram matriculados cerca de 43 estudantes. Apesar dessa mudança conceitual, que implicava numa nova gestão pedagógica, a escola não recebeu adequação estrutural para acomodar os estudantes que usufruiriam das suas dependências em tempo integral.

Tal proposta de educação profissional apresentada à sociedade soteropolitana agregou expectativas às famílias integrantes do sistema público de educação estadual. Doravante, o sujeito em formação seria o adolescente em busca de ingresso no mundo do trabalho. Nesse sentido, a intenção da nova proposta de escolarização convencional era, para além da promoção da socialização, da formação geral desse estudante, promover a sua formação técnica.

Com a introdução do EPITI, observou-se que, no CEEP, as famílias passaram a buscar a Escola para além de suas funções formativas mais gerais, pois a formação do estudante para o mundo trabalho se tornou o foco do interesse público. As famílias usuárias da escola buscam na Educação Profissional a qualificação dos seus filhos para que estes possam adentrar mais rapidamente no mundo do trabalho e conseqüentemente possam ascender socialmente (SCHWARTZMAN; CASTRO 2013). Contudo, segundo a Fundação João Pinheiro (2003), as oportunidades de trabalho têm sido escassas para os jovens, devido ao baixo desempenho do mercado. A falta de postos de trabalho para os jovens pode levá-los à procura de novas oportunidades de maior qualificação profissional que visem a sua empregabilidade.

A insuficiência de postos de trabalho para atender a juventude demanda por políticas públicas que possibilitem as oportunidades do primeiro emprego ou do aprendizado profissional com remuneração. A falta de postos de trabalho para a juventude pode levar esse segmento à procura por maior qualificação profissional que visem maiores oportunidades de empregabilidade.

No entanto, a elevação dos níveis de qualificação expõe os segmentos jovens a condições de maiores vulnerabilidades no mercado de trabalho, tendo em vista que os postos de trabalho que requerem maior especialização também sofrem as conseqüências das alterações macrosocietárias que acirram o desemprego estrutural (ANTUNES, 2004).

Para Frigotto (2008), à medida em que o emprego for encarado como um direito de integrar-se ao consumo, firma-se a ideia de que se o mercado privado não o oferece, o Estado tem a obrigação de fazê-lo. Portanto, cabe ao Estado a promoção de políticas públicas que favoreçam a qualificação e a entrada dos mais jovens no mercado de trabalho.

Pochmann (2000) ressalta que o primeiro emprego representa uma situação decisiva na trajetória futura do jovem frente ao mercado de trabalho, isto é, melhorando-se as suas condições de acesso ao primeiro emprego, também será mais favorável à sua evolução profissional.

Para Druck (2011) vivemos num momento em que o trabalho sofre as consequências diretas da globalização e do neoliberalismo, portanto é indispensável contar com trabalhadores que se submetam a quaisquer condições para atender ao novo ritmo e às rápidas mudanças. Segundo a autora:

[...] a mesma lógica que incentiva a permanente inovação no campo da tecnologia e dos novos produtos financeiros, atinge a força de trabalho de forma impiedosa, transformando rapidamente os homens que trabalham em obsoletos e descartáveis, que devem ser “superados” e substituídos por outros “novos” e “modernos”, isto é, flexíveis. É o tempo de novos (des)empregados, de homens empregáveis no curto prazo, através das (novas) e precárias formas de contrato (DRUCK, 2011, p. 43).

Dados sobre o quadro atual do mercado de trabalho no Brasil, corroboram com a argumentação da autora, sobretudo no que se refere às novas configurações do trabalho dentro de um quadro de instabilidade e crises. A PNAD Contínua (IBGE, 2018)<sup>2</sup> realizada entre 2014 e 2017 demonstra um aumento da desocupação em todas as regiões do país no período. No estado da Bahia, a situação da desocupação se aprofundou nos últimos anos com um crescimento de 6,9 pontos percentuais no período monitorado. A Bahia tornou-se o quarto estado brasileiro com maior taxa de desocupação, ficando atrás apenas de Alagoas, Amapá e Pernambuco.

No que se refere ao público de interesse desta pesquisa, isto é, os assim caracterizados jovens, que, pela definição do IBGE estão entre 14 e 29 anos, observa-se ser este o grupo etário, o mais atingido pela desocupação. Percebe-se um crescimento da desocupação atingindo a este público principalmente a partir do ano de 2014, quando da crise da chamada “bolha econômica do mercado financeiro”

---

<sup>2</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.



aliada à instabilidade política do país criou um quadro de volubilidade que atinge mais severamente à população jovem em busca das primeiras oportunidades de colocação profissional.

O aumento de 9,4 pontos percentuais entre os anos de 2012 e 2017 da desocupação da população jovem está também marcado por sua repercussão nas categorias “cor ou raça” e “sexo”. Pessoas assim classificadas como “pretas ou pardas” e mulheres jovens são as mais atingidas pela desocupação no último ano de medição, qual seja, 2017.

À ampliação do quadro de desocupação no cenário nacional acrescenta-se a preocupação do crescimento da chamada população de jovens “Nem, nem”, (ALMEIDA, 2012) isto é, aqueles que não estudam e nem trabalham, fenômeno observado em várias regiões do globo e que se alastra a partir das restrições de postos de trabalho tradicionais, das dificuldades pela busca do primeiro emprego e por condições familiares específicas. Almeida (2012, p. 107) define com melhor precisão o termo como citado abaixo:

O “Nem-Nem” é aquele jovem que não está no mercado de trabalho e também não tem vínculo com nenhuma instituição de educação. Porém, é importante levar em consideração que o Nem-Nem pode ser aquele indivíduo que está afastado do trabalho ou dos estudos por estarem em cuidando dos idosos, doentes ou até crianças. No caso das mulheres, muitas delas, como será dito adiante, deixam de trabalhar para ficar em função dos seus filhos ou de afazeres domésticos.

Tendo em vista as condições complexas do contexto do mundo do trabalho contemporâneo que criou uma disposição para a ampliação irrestrita do chamado “exército industrial de reserva”<sup>3</sup>, sentidas na prática pelas famílias da classe trabalhadora, as mesmas que compõem o público usuário da escola pública, mostra-se crescente o receio do risco iminente de pauperização de seus filhos e das próximas gerações.

A despeito dos flagrantes dos contornos neoliberais que as políticas de Estado vêm intensificando, num quadro em que o mundo do trabalho ruma em direção à

---

<sup>3</sup> Marx (2013, p. 858) destaca o termo “exército industrial de reserva” em seu livro *O capital* no seguinte trecho: “Mas se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta”.

precarização e à escassez a nível global (ANTUNES, 2004) é por meio da Educação Profissional que muitas famílias depositam esperanças para a superação das condições de exclusão e pobreza.

Em tempos de perda de estabilidades, de vínculos precários e voláteis que não permitem o provisionamento de um futuro para a juventude, torna-se uma preocupação primeira das famílias da classe trabalhadora a inclusão de seus membros mais tenros no mercado de trabalho.

À valorização da Educação Profissional, dadas as circunstâncias instáveis do horizonte econômico, soma-se, mais recentemente, a valorização crescente da escola em tempo integral. Apesar do aumento recente de sua implementação nas esferas nacionais e subnacionais, as discussões em torno da educação integral no Brasil movimentam o debate educacional desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito em 1932. Este documento é um importante marco de referência para os estudos que dialogam sobre a relação entre a formação integral dos indivíduos e a escola em tempo integral no Brasil. Neste contexto, os pioneiros apontavam para o dever do Estado em garantir o acesso, a todos os cidadãos, à “sua educação integral” (AZEVEDO, 1932, p. 193).

O Manifesto da Educação Nova representa apenas um marco inicial para os estudos sobre a formação integral dos sujeitos a partir do processo de escolarização, que continua a ser pesquisada e estudada no Brasil por um amplo rol de pesquisadores como Cavaliere (2002), Moll (2010) e Branco (2012), que, por exemplo, convergem para a compreensão de que uma educação de qualidade é o resultado de educação integral, em que consiste no pleno desenvolvimento do educando, assumindo protagonismo como sujeito histórico.

Outros autores como Gomes (1993), Malavazi (2000), Munhões (2005), Oliveira (2010), Polonia (2013), Pirozzi (2015) buscam compreender a formação integral dos sujeitos tendo como foco a relação de corresponsabilidade entre família e escola neste processo. A relação entre essas duas instituições é neste estudo particularmente caro, como dito anteriormente, isto porque tanto a família quanto a escola transformaram-se sobremaneira nas últimas décadas, o que provoca novos arranjos tácitos de poder e uma nova partição de responsabilidades que devem ser examinadas com cuidado e atenção.

Com as mudanças sociais e os impactos promovidos sobre a estrutura das famílias, principalmente quanto à entrada da mulher no mundo do trabalho, a relação

família-escola vem se modificando, haja vista o tempo dedicado ao acompanhamento dos estudantes na escola pelos responsáveis tem se tornado cada vez menor (CARVALHO, 2004).

Segundo Nogueira (2006), as famílias estão desejosas de participar ativamente da vida escolar dos filhos, mesmo diante das suas limitações no tocante à formação educacional dos pais, e, ao tempo cada vez mais exíguo em virtude de suas tarefas laborais. Assim, as famílias têm buscado cumprir o seu dever de educar em parceria com as escolas.

Nessa perspectiva, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas devem abrir a possibilidade de participação dos pais, em certa medida, nas ações pedagógicas de modo a contribuir positivamente com o desempenho dos estudantes.

Para Nogueira (2006), é amplamente difundido o discurso da importância e da necessidade do diálogo e da parceria entre escola e família, em nome do estabelecimento de consensos e de coerências entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização. Porém a autora adverte que do ponto de vista científico não é possível, no estágio atual das pesquisas, estabelecer relações inequívocas entre a implicação familiar e o desempenho escolar.

Neste sentido esta pesquisa tem como interesse primeiro, responder a seguinte questão: **Qual a perspectiva dos estudantes do CEEP Isaías Alves sobre a Educação profissional Integrada em Tempo Integral e os interesses dos seus familiares?**

Para responder à pergunta foi estabelecido como objetivo geral: Compreender a perspectiva dos estudantes sobre Educação Profissional Integrada em Tempo Integral e os interesses de seus familiares nessa modalidade de ensino. Consideramos como objetivos específicos: 1- Verificar como se processou relação família-escolha de curso/modalidade no CEEP Isaías Alves; 2- Avaliar o imbricamento das famílias na participação da vida escolar dos estudantes da Educação Profissional; 3- Analisar a Educação Profissional Integrada em Tempo Integral sob a perspectiva dos estudantes.

Segundo o rastro da questão norteadora apresentada e os objetivos propostos, o tema foi cercado a partir da seguinte estratégia: a princípio, foi estabelecida uma aproximação das abordagens e concepções sobre a família, família-escola, educação profissional e escola em tempo integral, a título de aproximação teórica e revisão da literatura. Num segundo momento foi explorada essa relação no cenário prático do

Centro Estadual de Educação Profissional Isaías Alves (CEEP Isaías Alves), observando como se manifestam estas relações na prática e num contexto local.

Esse estudo está organizado da seguinte maneira: no segundo capítulo com o Família na Contemporaneidade são apresentados os conceitos contemporâneos de família, levando-se em consideração que, para que haja continuidade das funções sociais dessa instituição, é necessária a constituição de uma rede de apoio para sua sobrevivência. Neste sentido, aqui discutirei como a Escola é parte fundamental desta rede de apoio familiar e como se dá a relação de colaboração da família com essa instituição, sendo estas relações importantes para o desempenho escolar. O referencial teórico utilizado neste capítulo respalda-se em autores como Donati (2011), Fonseca (2005), Sarti (2008), Sarti (1994), Kaloustian (1994), Itaboraí (2015), Scott (2011), Scott (1996), Bruschini (2009), Bruschini (2000), Brito e Koller (1999) e Evangelista e Constantino (2013).

No terceiro capítulo é abordada a concepção histórica da Escola em Tempo Integral e da Educação Profissional Integrada e as suas discontinuidades como política pública educacional específica no Brasil. O referencial teórico utilizado neste capítulo: Cavaliere (2014), Ciavatta (2005), Frigotto (2012), Gadotti (2009), Kuenzer (2008), Manfredi (2017), Moura (2007), Ramos (2006), Romanelli (2014), Saviani (2014), Moll (2010) e Branco (2012).

O quarto capítulo trata dos aspectos metodológicos da pesquisa, constituídos pelos referenciais teóricos, a caracterização do local e sujeitos da pesquisa, bem como dos instrumentos utilizados para coleta de dados.

Constam, no quarto capítulo, os resultados e discussões encontradas em decorrência da análise dos dados obtidos a partir da investigação realizada em campo.

No quinto e último capítulo são apresentadas as considerações finais, retomando o objetivo geral e os específicos, de modo a sistematizar os achados mais significativos que contemplam tais objetivos. Espera-se que o produto dessa pesquisa se constitua como um estudo capaz de suscitar novos interesses acerca do objeto família e Educação Profissional Integrada em Tempo Integral.

## **2 FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE**

Neste capítulo serão apresentados os conceitos contemporâneos de família, levando-se em consideração que, para que haja continuidade das funções sociais

dessa instituição, é necessária a constituição de uma rede de apoio para sua sobrevivência. Neste sentido, aqui discutirei como a Escola é parte fundamental da rede de apoio familiar e como se dá a relação de colaboração da família com essa instituição, sendo estas relações importantes para o desempenho escolar.

## 2.1 AS CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA NO DEBATE ATUAL

O conceito de família é controverso e possui uma longa história de investigação nas ciências sociais. Muitas vezes compreendido, no âmbito do senso comum, como uma qualidade “natural” e universal, o debate sobre esse conceito tornou-se fundamental na contemporaneidade para as sociedades ocidentais, visto que a partir da noção de estrutura familiar o reconhecimento e distribuição de recursos sociais são manejados.

Ao se pesquisar a temática família deve-se partir do princípio de que tal conceito é forjado nos arranjos sociais, uma vez que por sua plasticidade sócio histórica a família é baseada na experiência dos sujeitos e nas suas formas de articulações. Para Scott (2005) e Donati (2008), a definição de família independe dos processos políticos, uma vez que em qualquer população a construção da família se dá por processos biológicos e sociais entre homens e mulheres em arranjos variados. Segundo Fonseca (2002), as pesquisas antropológicas no final do século XX comprovaram a existência de uma grande variedade de dinâmicas familiares na modernidade. Essa variedade de arranjos familiares são fruto da relação social e cultural, que, segundo Donati (2008), é única e insubstituível.

No que diz respeito à pesquisa sobre família, para Sarti (2004), há uma dificuldade em se trabalhar com essa categoria, pois tem-se a identificação do pesquisador com suas próprias referências, dificultando o estranhamento do objeto de pesquisa. Uma investigação sobre família exige o entendimento de que se trata de relações construídas durante a vida, sendo, portanto, vivências históricas dos indivíduos. Cada organização familiar constrói sua própria história, que será muito influenciada, também, por sua posição social e seu acesso à educação, cultura e consumo (SARTI, 2004). Nogueira (2005, p. 158) adverte: “[...] estudar a família faz o pesquisador incorrer em alto risco de resvalar para a vida privada, para as dimensões do doméstico, da intimidade, da subjetividade dos indivíduos”.

As definições de família também variam no ocidente com a conjuntura econômica. Por muito tempo a definição predominante no Brasil e no mundo ocidental era a da tradicional família patriarcal, que, segundo Kruczevesk e Mariano (2014) e Roudinesco (2003), é um modelo marcado pela dominação hierárquica do pai de família, seguido pela esposa e filhos que lhes devem submissão. O modelo de família chefiado pelo homem com todas as suas prerrogativas e privilégios surgiu, segundo Lyra *et al.* (2002), para assegurar a proteção da herança dos filhos de paternidade irrefragável, sendo também um meio de exercer o controle da sexualidade feminina. Para Scott (2005), com o desenvolvimento capitalista, as famílias extensas e patriarcais tornaram-se famílias pequenas e mais adaptáveis às condições urbanas. Segundo Oliveira (2009), fatores como a ascensão do sistema capitalista, a globalização e a pluralização das relações afetivas, modificaram a maneira da família viver em sociedade.

A mulher, no sistema patriarcal, teve, no ocidente, seus direitos civis e políticos cerceados, uma vez que era impedida de votar e não podiam separar-se do marido legalmente. O patriarcado estava presente na esfera política, já que o treinamento para a docilidade da população impedia manifestações de pensamentos contrários a essas medidas cerceadoras e, segundo Scott (2011), um Estado forte teria sua população obediente e mantenedora de tais hierarquias.

Para Lyra *et al.* (2002), a reprodução era um elemento central do sistema patriarcal e capitalista. Assim, ter muitos filhos era, no ocidente, uma política importante para manter a força de trabalho e o sustento da família, porém a explosão demográfica intensificava ainda mais a pobreza, fazendo com que o planejamento familiar entrasse na pauta política para garantir o controle populacional, sendo necessárias intervenções na esfera reprodutiva das mulheres. Scott (2005) destaca que as mulheres passaram a ser alvos de políticas públicas desenvolvidas para conter o crescimento populacional, associados ao aumento da pobreza, e que supostamente dificultariam a adesão do Brasil aos novos modelos de família interessantes às novas formas de produção do capitalismo.

No que se refere ao Estado, este discurso *malthusiano*<sup>4</sup> repercutiu nas ações de incentivo à redução do tamanho da família, não pelo seu interesse com o bem-

---

<sup>4</sup> Thomas Malthus foi um economista, geógrafo e estatístico inglês, que no século XVIII, segundo Ferraro (1997), formulou uma teoria demográfica em que argumentava que a população cresce em progressão geométrica, enquanto os recursos em progressão aritmética, ou seja, em pouco tempo

estar desta instituição e seus membros, mas, sim, para redução dos gastos públicos na esfera social, uma vez que segundo Cronemberge e Teixeira (2012) havia a crença da “crise do Estado de Bem-estar Social”, difundida por um discurso liberal, que tira a responsabilidade do Estado para os mais pobres, deixando as famílias empobrecidas à própria sorte.

Essas políticas de controle da natalidade afetam principalmente as mulheres de baixa renda, uma vez que as condições de pobreza as impelem a busca por trabalho remunerado. Segundo Scott (2011), os estudos de organização familiar sempre apontam rendas mais baixas, salários menores, empregos mais inseguros, maior participação em unidades monoparentais e casas chefiadas por mulheres. Esses estudos sempre evidenciam a “feminização” da pobreza e a necessidade de se elaborar políticas que conscientemente promovam benefícios para mulheres (SCOTT, 2011, p. 42).

A exigência por novas configurações familiares acima descritas toma mais força na década de 1960, tanto pela incorporação das mulheres no mercado de trabalho, como pelas conquistas públicas que as lutas dos movimentos feministas pleitearam, produzindo alguns direitos para as mulheres. A partir dessa década, com o advento da pílula anticoncepcional, as mulheres passaram a ter mais autonomia reprodutiva – embora a própria existência destes avanços no que diz respeito à contracepção tornem claro que para o discurso público a gestão da reprodução pareça depender exclusivamente da mulher.

A adesão às ferramentas contraceptivas foi um dos elementos que tornou possível um arranjo familiar menor. As famílias que eram extensas foram dando lugar às com poucos membros, denominadas nuclear. Para Sarti (2008) e Itaboraí (2015), a pílula anticoncepcional separou sexualidade de reprodução, com isso aumentou a escolarização das mulheres e sua maior inserção social. Barham e Vanalli (2012) destacam que a participação da mulher tanto na vida familiar, como profissional, foi viabilizada pela queda na taxa de fecundidade, o que reduziu o tempo que a mulher precisava dedicar à educação dos filhos.

Segundo Oliveira (2009) e Donati (2008), mesmo existindo diversificados e inovadores arranjos familiares na sociedade, pode-se afirmar que a forma nuclear e o

---

não teria recursos suficientes para atender a toda população. Para ele seria necessário um controle da natalidade para combater a fome e a pobreza. Por isso as doenças, as guerras e as epidemias são aceitáveis.

casamento monogâmico ainda são os predominantes na atualidade. Porém, para Fonseca (2002), o modelo nuclear não se manifesta com a mesma força de décadas atrás, não sendo mais a forma hegemônica de família.

O movimento feminista, que visava a emancipação feminina, o direito da mulher ao seu corpo na reprodução, de modo que pudesse decidir se iria ou não ter filhos e, ainda, quando tê-los, influenciou diretamente este arranjo que chamamos de família contemporânea, mas é, sobretudo, as novas demandas do capitalismo que tencionam o Estado pela emergência de uma família mais adequada a propósitos específicos.

Scott (2005) argumenta que o capitalismo exigiu que as mulheres fossem alvos de políticas públicas que contivessem o crescimento populacional e, conseqüentemente, a pobreza. Essa compreensão associava a pobreza ao senso comum, não à distribuição equitativa dos recursos produtivos com mais equidade, mas, a partir da ideia preconceituosa de que a “escolha” por uma prole maior seria supostamente uma questão voluntária da mulher, isto é, seria sua responsabilidade.

No cenário brasileiro, diversos estudos sobre saúde da população negra apontam para as diretrizes racistas deste poder estatal sobre os corpos das mulheres em solo nacional, demonstrando que o controle reprodutivo no país é resultado do cruzamento de sistemas patriarcais, racistas, heteronormativos e tem como finalidade a manutenção de certas discrepâncias sociais. Autoras como Silva (2019, p. 99) argumentam que:

O passado colonialista e escravista brasileiro produziu diferenças acumuladas historicamente que se reproduzem mesmo diante do princípio da universalidade presente na democracia brasileira. A política de saúde não escapa dessa herança e o seu princípio universalista não foi suficiente para superar as iniquidades ocasionadas na vida da população negra produzidas pela dificuldade ou acesso insuficiente à saúde pública no Brasil, adicionada às diversas discriminações e estereótipos ao qual esta população está submetida.

Ressalta-se, portanto, que o corpo feminino racializado torna-se alvo ainda mais direto do controle estatal, cuja estrutura constitutiva racista pode ser diretamente notada pela implementação de políticas públicas de embranquecimento, evidenciadas pela discussão sobre “planejamento familiar”.

Para além da invenção de outras formas de concepção, da luta dos movimentos feministas, das demandas de um capitalismo exigente de novas configurações familiares, outra mudança fundamental para a revisão dos contornos históricos da



família tem a ver com a alteração do estatuto do casamento. A legalização do divórcio propiciou à mulher não permanecer submissa a um relacionamento que não era de seu agrado, podendo a mesma formar novas famílias se assim desejasse. Surgem novos modelos híbridos de famílias e com novos casamentos tem-se uma organização familiar recomposta. Ela pode ser agora monoparental, isto é, os filhos podem ser criados por um dos pais, esse modelo pode ser feminino ou masculino.

Quando a mulher é arrimo de família, tem-se a família matrifocal. Esse tipo, segundo Itaboraí (2015) e Scott (1990) é o predominante nas classes médias e pobres, onde a mulher assume o papel de provedora da família e principal fonte de afeto, cuidado e responsabilidade para com a prole. Essa configuração familiar se explica por vários motivos, desde o desemprego do companheiro, abandono paternal, e ressonâncias do discurso patriarcal de responsabilização feminina pela criação dos filhos, dentre outros.

Scott (1990, p. 39), define o termo matrifocalidade:

O termo matrifocalidade identifica uma complexa teia de relações montadas a partir do grupo doméstico onde, mesmo na presença do homem na casa, é favorecido o lado feminino do grupo. Isto se traduz em: Relações mãe-filho mais solidárias que relações pai-filho, escolha de residência, identificação de parentes conhecidos, trocas de favores e bens, visitas etc, todos mais fortes pelo lado feminino; e também na provável existência de manifestações culturais e religiosas que destacam o papel feminino.

Como dito anteriormente, as novas exigências do capitalismo por mão de obra impeliram as mulheres a entrarem no mundo do trabalho, modificando a família tradicional e fazendo com que o modelo no qual o homem chefia a casa torne-se cada vez menos predominante. A família tradicional, segundo Fonseca (2002), aquela com um casal heterossexual, unido pelo casamento e criando seus filhos biológicos, em que cada membro tem seu papel social culturalmente designado, vem perdendo espaço na sociedade atual e, com o desenvolvimento do neoliberalismo, vem surgindo novos arranjos familiares que se desenharam na sociedade contemporânea.

As famílias contemporâneas possuem dinâmicas que influenciam e são influenciadas pela sociedade. Fonseca (2002), ao falar sobre o tema, esclarece que não existe um modelo hegemônico familiar e isso acompanha a proliferação de dinâmicas específicas. Apesar das modificações da família e da sociedade, Donati (2008) afirma que a família é uma solução às necessidades mais fundamentais das pessoas e da sociedade. Neste sentido Fonseca (2002, p. 5) destaca:

[...] as relações familiares, de uma forma ou outra, parecem continuar ocupando um lugar de destaque na maneira em que a maioria de nós vemos e vivemos o mundo. Falar de família é evocar um conjunto de valores que dota os indivíduos de uma identidade e a vida de um sentido. Além dessa função simbólica, a noção de família -- ligada à organização da vida cotidiana -- ainda desempenha um papel pragmático na formulação de políticas públicas.

A família possui um valor simbólico social e individual, deve-se ter em mente que não existe um modelo natural de família, haja vista que ela é uma construção social e que neste núcleo se estabelece relações de afeto e cuidado. A pluralização das famílias, longe de ser seu fim, é uma maneira de se reinventar socialmente, assumindo novos papéis, o que mostra sua importância sócio histórica. Pensar nesses diferentes arranjos familiares é importante na elaboração das políticas de proteção e apoio pelo Estado.

## 2.2 FAMÍLIA, REDES DE APOIO E POLÍTICAS SOCIAIS

Brito e Koller (1999) definem rede de apoio social como conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo. As redes de apoio são importantes para o desenvolvimento social e psicológico dos indivíduos. São as interações que os indivíduos desenvolvem ao longo de sua vida que os apoiam e amparam em suas necessidades, família, amigos, escola e trabalho fazem parte desta rede.

Para Evangelista e Constantino (2013), o termo rede descreve as pessoas com quem o indivíduo possui contato, sendo que os indivíduos dessa interação se ajudam mutuamente de diferentes formas, caracterizando uma situação de troca.

Carvalho e Yunes (2014, p. 136) destacam a importância dessas redes:

As relações entre pessoas e ambientes oferecem possibilidades de apoio nos momentos de crise ou mudança e podem criar oportunidades de desenvolvimento humano através da qualidade dos meios de subsistência, possibilidades de emprego, estudo, amizades, lazer, relações de suporte e de afeto.

As redes sociais são relações positivas à emancipação individual e social do indivíduo. Andrade e Vaitsman (2002) ressaltam os aspectos positivos das redes sociais, como o compartilhar informações, o auxílio em momentos de crise e a

presença em eventos sociais De acordo com Brito e Koller (1999), ao longo do desenvolvimento, família e amigos intercalam papéis de importância na vida da pessoa, sempre relacionados à manutenção do bem-estar e da saúde.

O homem, como ser social, necessita dessa rede para seu desenvolvimento físico e psicológico (EVANGELISTA; CONSTANTINO, 2013). O ser humano não dispõe, ao nascer, de repertório suficiente para sobreviver sem a participação de um outro significativo que supra sua inabilidade para a subsistência, sua falta de autonomia (VICENTE, 2002, p. 49). Portanto, a primeira rede de amparo do ser humano é a família.

Segundo Brito e Koller (1999), a família como primeira rede de apoio, permite desenvolvimento dos seus membros com as primeiras relações de apego, tornando as interações familiares muito importantes nas relações sociais de uma pessoa. Evangelista e Constantino (2013) defendem também a família como primeira rede de apoio social da criança, ressaltando que a relação de apego com o cuidador primário é a mais importante para o desenvolvimento dentre as percepções de interação.

Os pais, muitas vezes, não têm como suprir esse papel de apoio direto e terminam franqueando-o a outros membros da família ou da sua rede social, que pode ser um cuidador, a escola ou alguém de sua confiança. Para Moreira *et al.* (2011), o trabalho fora de casa significou para as mulheres uma dupla jornada, pois o serviço doméstico e o cuidado de crianças, são concebidos como próprio do papel de gênero feminino. Bruschini (2000, p. 56), em relação às mulheres trabalhadoras, destaca:

Para a maioria delas, a sobreposição dos afazeres domésticos e da atividade econômica, em que pese a enorme importância desta última para a sua sobrevivência e a da família, assim como para sua autonomia e poder de negociação no grupo familiar, representa uma enorme sobrecarga.

A mulher trabalhadora enfrenta o dilema de conciliar trabalho e os cuidados com a família. Os cuidados com a família vão desde os cuidados com os filhos e idosos ao trabalho doméstico, que muitas vezes é invisibilizado nas suas atribuições. Para Barham e Vanalli (2012), as mulheres enfrentam uma barreira “transparente” em relação à ascensão no trabalho devido a sua maior dedicação à família em relação aos homens.

A família, para se adaptar a essa nova realidade, de não ter a mãe com todas as atribuições do cuidado, teve que buscar apoio tanto entre os familiares como na

comunidade. Segundo Sarti (2008), entre as famílias mais pobres, os papéis femininos quando não podem ser desempenhados pela mãe, são transferidos para outra mulher de dentro ou de fora da casa.

A manutenção dos vínculos familiares é importante para formar uma rede de cuidado para os grupos menos abastados, dada a dificuldade de remunerar cuidadores e a carência de creches públicas. As dificuldades enfrentadas pelas famílias das classes trabalhadoras que contam com empregos incertos desencadeiam arranjos que envolvem a rede de parentesco como um todo, a fim de viabilizar a existência da família (SARTI, 2008). Brito e Koller (1999) destacam que eventos de risco quando vividos com o apoio emocional da família e de amigos colaboram para o desenvolvimento de estratégias mais adaptativas.

Para Sarti (1994), a sobrevivência das famílias chefiadas por mulheres só é possível pela mobilização de uma rede familiar que tem obrigações morais para a sustentação da família. Fonseca (2005) destaca que as famílias negras e pobres, que vivem em condições de grande precariedade econômica, só conseguem sobreviver porque criam extensas redes de ajuda mútua. A necessidade de uma rede de apoio se faz, também, em virtude da falta de assistência pelo Estado às necessidades dessas famílias.

Bauman (2001) chama a atenção sobre a fluidez dos laços ocasionada pelo desenvolvimento capitalista, em que a sociedade busca uma satisfação com “coisas”, individualizando as pessoas, repercutindo, inclusive nos estreitamentos. A sociabilidade da família, mediada por situações que exigem o consumo, denuncia como o capitalismo torna-se também parte da subjetividade da família na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a situação socioeconômica é o fator que mais tem contribuído para o esfacelamento dos arranjos matrimoniais, repercutindo diretamente e de forma vil nos mais vulneráveis desse grupo (CRONEMBERGE; TEIXEIRA, 2013). Sarti (2008) destaca que apesar do desejo de casar e ter uma casa, nas famílias mais pobres é comum a manutenção dos laços familiares, que não se desfazem com o casamento, pois existe, uma instabilidade nas relações conjugais.

Vicente (2002) chama atenção, para a estigmatização das famílias pobres, que além de buscarem sobreviver a miséria, são vistas como incapazes de estabelecerem vínculos com suas crianças e ainda convivem com a retórica de serem pais incapazes.

A privação de direitos para as famílias das camadas populares aumenta a demanda por políticas públicas de trabalho e renda. Para Cronemberge e Teixeira (2013, p. 21):

A ausência do cumprimento da legislação de proteção social, aliada à ausência de políticas públicas de apoio, remete muitas famílias à condição de vulnerabilidade, às quais nem sempre conseguem cumprir sua função provedora e protetora, acarretando muitas vezes na perda da convivência familiar.

De acordo com Vicente (2002), quando a família não consegue dar conta da manutenção e desenvolvimento da criança, o vínculo passa a ter uma dimensão política, uma vez que necessita da proteção do Estado.

Com o modelo capitalista vigente, que termina por acelerar o crescimento aprofundado das desigualdades sociais e pobreza, o Estado, mantenedor das condições estruturais dos vínculos capitalistas, também não se empenha em conceder os direitos sociais imprescindíveis para a saúde, bem estar e segurança das famílias.

O projeto neoliberal em curso retira do Estado a responsabilidade pela mitigação da pobreza, culpabilizando os sujeitos pela sua condição de miserabilidade, atribuindo-lhe a responsabilidade de suprir as suas necessidades básicas de sobrevivência (GASPAROTTO; GROSSI; VIEIRA, 2014). Neste modelo, o Estado faz a transferência à família da total responsabilidade pelo bem-estar de seus membros, de modo a assegurar o enfrentamento da questão social de forma mais rápida, mais eficiente e mais barata para o capital (MESQUITA, 2011).

De acordo com Moreira *et al.* (2011) e Becker (2002), tanto a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) conferem à família o dever de garantir e promover os direitos das crianças e dos adolescentes, mas também afirmam a necessidade do Estado proteger e assistir essas famílias para exercerem adequadamente as suas funções.

Para Mesquita (2011), a proteção social como responsabilidade coletiva é substituída pela individualização e as famílias passam a ser responsáveis pelo bem-estar de seus membros.

As políticas sociais acabam resumindo-se a ações paliativas, focalizadas, assistencialistas, sem a presença do Estado, ou seja, as responsabilidades deste foram repassadas à família, à solidariedade e ao mercado, numa perspectiva de mercantilização da vida social (GASPAROTTO; GROSSI; VIEIRA, 2014, p. 10).

As políticas sociais atendem principalmente quem se encontra na miséria social. Para Gasparotto, Grossi e Vieira (2014), na atualidade houve uma ampliação de políticas sociais focalizadas, as quais visam atender a população em estado de miséria, porém não se alcançou a população em situação de pobreza.

Diante da insuficiente assistência do Estado com políticas de trabalho, saúde, habitação, creche, dentre outras, as famílias travam uma luta pela sua subsistência. Nessa luta todos os membros acabam tendo que procurar maneiras para a sobrevivência coletiva.

Muitas vezes as crianças e jovens acabam, também, dando as suas contribuições através da exploração do seu trabalho, ou servem como pedintes, flanelinhas, ou executam trabalhos informais junto aos pais e em outras vezes os filhos mais velhos ficam responsáveis pelo cuidado dos mais novos para que os pais possam trabalhar. Para Vicente (2002), os jovens na luta cotidiana pela sobrevivência ficam sem perspectiva de futuro, sendo necessária a instituição de medidas que apoiem suas famílias a vencer a pobreza.

### 2.3 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Historicamente, as famílias mais pobres dependem do trabalho dos filhos, além de não possuírem o tempo desejado pela escola para o acompanhamento das atividades escolares e nem para a educação não formal, a qual é aprendida no ambiente privado familiar. De modo geral, nos processos de escolarização das classes pauperizadas, emergiu o desenvolvimento de uma relação escola-família de culpabilização pelo desempenho escolar dos estudantes (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

O processo de escolarização é relativamente novo e carregado de estereótipos para as classes mais pobres, uma vez que nem sempre as camadas mais populares tiveram acesso à escola. Então o diálogo entre família e escola não é tão natural como alguns podem pensar, porém isso não significa que aquelas não se importem com a educação dos filhos. Para Fonseca (1994), a educação formal é valorizada pelos pobres, porém a vida escolar não é uma experiência familiar vivida pelos segmentos mais empobrecidos, já que as suas prioridades se constituem na própria sobrevivência.

A experiência escolar é um processo moderno que surge com a ascensão capitalista e sua necessidade de formar mão de obra especializada para o trabalho. Segundo Patto (2015), no início do capitalismo, a escola não tinha papel socializador e manipulador da consciência do explorado, uma vez que as instituições religiosas davam cabo de justificar as desigualdades existentes. Não cabia a instituição de educação justificar o fracasso escolar dos indivíduos, uma vez que a Igreja já incutiu nos fiéis a submissão a um sistema em que as classes sociais eram estabelecidas pelo sangue.

Com o desenvolvimento do capitalismo, e o predomínio das ideias liberais, foi imposto aos indivíduos a crença que com esforço e mérito pessoal, todos poderão ser bem-sucedidos. Com a consolidação desse discurso, a escola passou a ser parceira do sistema, pregando o mérito individual como maneira de superação da pobreza, e como consequência o indivíduo é responsável unicamente pela condição social que se encontra (SOARES; BACZINSKI, 2018).

Para justificar a contradição no discurso do mérito, a escola passou a se utilizar das teorias que justificavam o porquê de as crianças pobres não obterem os mesmos resultados das crianças de outras camadas sociais. Essas teorias enfocavam principalmente as famílias dos indivíduos. Para Nogueira (2011), sob essa perspectiva, se usava a origem familiar dos educandos para justificar as desigualdades escolares existentes.

A atenção à origem social também se dava sob o corte racial. Inicialmente a teoria racial que colocava o negro em situação de inferioridade em relação ao branco e era justificada através de modelos médicos que afirmavam a crença de que aquele não possuía a mesma inteligência deste (SCHWARCZ, 1993). De acordo com Moraes (2015) para dar cientificidade às teorias racistas da cognição lançou-se mão de estudos antropométricos que tinham como finalidade comparar traços físicos dos dois grupos étnicos e também suas supostas capacidades e habilidades intelectuais. Na Bahia, o médico Nina Rodrigues<sup>5</sup> foi um dos entusiastas destes métodos pseudocientíficos do século XIX (CARRERA, 2014).

Posteriormente outras teorias substituíram o discurso evidentemente racista por outros mais sutis, como a retórica da “deficiência cultural” das famílias, o qual

---

<sup>5</sup> Nina Rodrigues foi médico notório por suas teorias eugenista. Nasceu no Maranhão, mas teve sua carreira consolidada na Bahia, como professor na Faculdade de Medicina (RODRIGUES, 2015).

embutia que negros e latinos não alcançavam o mesmo desempenho social que os brancos em virtude das deficiências culturais das famílias.

De qualquer forma, o fracasso escolar é justificado por problemas inerentes ao indivíduo ou às suas famílias, não pela falta de oportunidades pelas condições desiguais da sociedade. Para Patto (2015, p.107), apesar das diferentes concepções, tanto a eugenista, como a teoria da deficiência cultural guardam em si, a ideia de que “as dificuldades de aprendizagem que as crianças pobres costumam exibir na escola, decorrem de distúrbios contraídos fora dela”. Por muito tempo, a escola não mobilizou esforços para a ascensão dos indivíduos, uma vez que o discurso do “incapaz” era naturalmente mais fácil e aceitável. Para Oliveira (2015) a instituição se prende à concepção de que nada poderia fazer para reverter a situação do estudante que nela ingressa.

Na contemporaneidade, as mudanças nas leis, influenciaram a escolarização das crianças, algumas delas contribuíram para a manutenção da criança na escola através das famílias. Para Nogueira (2005), esses fatores incluem, sobretudo a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social. A criança não tem mais valor econômico para suas famílias, pelo contrário ela agora traz mais custos, sendo necessário um investimento na sua educação para almejar um futuro e para atender às novas necessidades do mercado.

Embora muitos professores ainda creditem apenas na deficiência cultural no desempenho escolar dos estudantes, tal fator não favorece o processo ensino-aprendizagem e nem a formação dos sujeitos enquanto cidadãos, sendo necessário a escola desenvolver uma visão mais humanista e social dos estudantes e de suas famílias. A bolha na qual a Escola tentou se manter, com o discurso que a ela cabia a educação formal, se rompeu, pois o que ocorre na sociedade lhe afeta diretamente.

A sociedade vem cobrando uma escola mais efetiva, creditando nessa instituição, nas famílias e no Estado a responsabilidade pela Educação. A instituição escolar passou a ser um dos entes responsáveis por preparar o jovem-adolescente para a vida e o trabalho, e cabe ao Estado zelar por esse direito, como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer,



à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL 1990).

A Constituição Federal (1988), também estabelece a responsabilidade do Estado em relação à Educação, em parceria com a família em seu artigo 205 afirma 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.

Portanto, a legislação estabelece que o cuidado para com a criança e o adolescente não é somente um dever da família, mas também é de responsabilidade da sociedade e do Estado. Ao estabelecer a Educação como direito de todos, a Escola Pública passou a ter encargo no processo educativo em cada etapa evolutiva da criança e do adolescente em parceria com seus familiares. Nesse sentido a LDB/96 corrobora também com o ideal de que essas duas instituições - família e escola - não estão sozinhas, mas sim num regime de corresponsabilidade na educação.

A escola, como espaço de construção e socialização do saber pedagógico, deve orientar as famílias sobre a melhor maneira de prestar acompanhamento dos seus estudantes, respeitando os diferentes arranjos familiares e promovendo uma maior interação entre essas duas instituições. Em geral, as famílias são entendidas como corresponsáveis em caso de indisciplina, o que afasta ainda mais a família da escola. Segundo Castro e Regattieri (2009), quando os estudantes se tornam indisciplinados ou têm baixo rendimento escolar, inicia-se a divisão de responsabilidades das instituições pelo insucesso, ocasionando frustração dos pais por não conseguirem que seus filhos tenham sucesso na escola.

Dazzani e Faria (2009) argumentam que o desempenho do estudante não pode ser tomado como um dado estatístico e estático, isolado dos demais aspectos da realidade da escola e do seu contexto sócio histórico, mas como referência importante do sentido da escola em cada sociedade das suas práticas desempenhadas. Portanto, o mau desempenho do estudante na escola pode nos trazer reflexões sobre a escola e/ou outros indicativos da vida pessoal/social dos indivíduos e a necessidade de maior atenção às suas subjetividades.

Apesar da família ser importante na escolarização, não se pode reduzir a importância de uma boa escola na vida dos estudantes. Para Andrade e Laros (2007), a realidade das condições socioeconômicas dos estudantes influencia no desempenho escolar, porém tem-se evidências de que a escola também faz diferença. “Esse fato é verificado uma vez que alunos oriundos de um mesmo contexto socioeconômico podem apresentar desempenho escolar diferenciado em razão de estudarem em escolas distintas” (ANDRADE; LAROS, 2007, p. 34).

Tendo essas duas instâncias socializadoras como protagonistas da responsabilização primária na Educação, é desejável que cada vez mais se busque o envolvimento e o desenvolvimento de uma boa relação entre elas.

#### 2.4 FAMÍLIA-ESCOLA: REDE DE APOIO MÚTUO

É no seio familiar que se estabelece a educação moral e social. Para André e Barboza (2018), a educação familiar deve servir como alicerce para formar a personalidade da criança, além de ajudá-la a se relacionar socialmente, pois a família tem o papel de transmissora da herança cultural e social dos indivíduos, devendo inseri-los na sociedade. Muito mais que prover a função social e sustento dos filhos, ela deve exercer a sua função psicossocial, ou seja, deve promover um ambiente afetivo para o bom desenvolvimento da criança.

A função da escola, segundo Oliveira (2010), é promover a socialização do saber sistematizado, ou da transmissão do conhecimento elaborado e da cultura erudita. Polonia e Dessen (2005) acrescentam que para além do conteúdo, a escola tem a função de promover a formação de um cidadão inserido socialmente, crítico e agente de transformação, já que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.

De acordo com Polonia e Dessen (2005), a família em colaboração com a escola, possui a responsabilidade da socialização da inclusão da criança no mundo cultural com o ensino da língua materna, além das regras de convivência em grupo.

Para cumprir bem o seu papel, a escola necessita do apoio familiar do estudante. Oliveira e Araújo (2010, p. 101) defende que as duas organizações sociais possuem a educação como tarefa convergente, porém possuem objetivos diferentes no educar:

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

A educação formal é prioridade da escola, porém esta instância transfere parte de sua responsabilidade em regime de solidariedade para a família, em nome de um bom desempenho escolar. Muitas famílias ajudam seus filhos nas atividades programadas pelos professores para casa, porém Castro e Regattieri (2009) alertam que para as famílias pouco escolarizadas, com jornadas extensas de trabalho, ajudar nas tarefas escolares dos filhos é uma tarefa difícil. Assim, a escola deve identificar as condições de cada família, para então negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta.

As famílias e escola podem manter uma relação simbiótica, montando uma rede de apoio mútuo. Para Siqueira (2010), a escola pode ser considerada como uma importante fonte de apoio social e afetivo, pois é parte da rede de apoio dos indivíduos e pode mitigar o processo de vulnerabilidade contribuindo para a sua superação, promovendo processos de resiliência.

Costa (2009) defende que a participação na escola se constitui como um fator de proteção quando proporciona relacionamentos positivos que estimulem a autoestima e a autoeficácia dos estudantes.

Para cumprir esse papel, a Escola deve estar aberta dialogicamente com a família e estudantes e deve manter o olhar ampliado de Educação. Além de promover a aprendizagem também cabe a ela o desenvolvimento moral dos alunos, promover a saúde da criança, seu desenvolvimento afetivo, psicológico e físico, mesmo que essa também seja a função designada às famílias (ANDRÉ; BARBOZA, 2018).

Para Polonia e Dressen (2010, p. 34):

A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

Uma rede mais efetiva pode ocorrer tendo a escola como espaço de construção e socialização do saber pedagógico, orientando as famílias sobre a melhor maneira

de promover o acompanhamento dos seus estudantes, respeitando os diferentes arranjos familiares e promovendo uma maior interação entre essas duas instituições.

Surge então a necessidade da escola estar atenta e ligada diretamente com familiares dos alunos para entender qual a cultura predominante no ambiente familiar do aprendiz e quais os problemas cotidianos que enfrenta, para que a partir dessas informações os professores (a) e coordenadores (a) possam fazer a elaboração do currículo escolar, tornando assim, o conteúdo atrativo para que a criança se interesse cada vez mais pela escola e, conseqüentemente, fornecendo aos aprendizes novos conhecimentos que são planejados a partir de conhecimento prévio que a criança já traz consigo por meio de seu lar (ANDRÉ; BARBOZA, 2018, p. 16).

Como qualquer relação, a relação família-escola pode ser estabelecida de uma maneira estremecida, principalmente a partir de algumas ações da escola, em que, muitas vezes, o primeiro contato com a família se dá para tratar da indisciplina ou do baixo rendimento escolar.

Em razão do acesso a renda, bens e consumo, os pais das camadas médias e altas podem investir nos filhos, uma vez que possuem meios econômicos e grau de escolaridade que permitem intervenções no processo educativo. Porém os pais das camadas populares, muitos possuem baixos níveis de escolaridade e não têm condições efetivas de promoverem acompanhamentos extraclasse, restando apenas a cobrança por desempenho, que muitas vezes pode ocorrer de forma violenta.

Thin (2006, p. 215) argumenta que os motivos dessa relação é desigual e depende de como se estruturam as famílias envolvidas:

Ela é desigual no sentido de que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual no sentido de que os pais, tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar, são, não obstante, obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. Ela também é desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola (pelo menos às mais elementares entre elas). Ela é desigual, ainda, porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores.

Talvez, essa relação entre pais e estudantes se torne desigual pelo fato de os pais sentirem-se desconfortáveis ou até mesmo constrangidos em acompanhar o que não dominam. Segundo Munhoz (2012), observa-se maior interesse, participação e frequência na escola pelos pais das camadas média e média alta, do que nas camadas mais baixas da população. O autor destaca a crença de que a família

influencia a escola nas classes médias e existe uma relação de dependência mútua, na qual os pais são consumidores e os diretores são proprietários. Nogueira *et al.* (2015, p. 768), pesquisando sobre a escolha da instituição escolar pelas famílias, demonstra o porquê de as famílias populares não conseguirem acompanhar os filhos.

[...] várias mães entrevistadas assumiram explicitamente suas dificuldades concretas, de natureza cultural (baixa escolaridade) ou socioeconômica (excesso de trabalho, falta de tempo e de condições objetivas mínimas), para acompanhar a escolaridade dos filhos.

[...] quando se tem de pensar se a família terá o que comer naquele dia, é difícil pensar em dever de casa.

Segundo Nogueira, Resende e Viana (2015) o principal critério de qualidade apresentado pelos pais seria a organização da instituição escolar, havendo rejeição pela escola mais próxima, por quase sempre ser considerada “sem disciplina” ou “uma bagunça”, na qual “entra quem quer”.

A escola deve propor maneiras de atender famílias em suas especificidades procurando cumprir a sua função social que é a emancipação dos sujeitos. A escola pública vem se modificando, abrindo espaço a democratização dos processos internos e externos principalmente dialogando com a comunidade, através de espaços paritários e deliberativos como os conselhos escolares e colegiado escolar.

Para André e Barboza (2018) para que a escola seja significativa é importante que suas ações sejam planejadas e tomadas no sentido de beneficiar o desenvolvimento dos estudantes em todos os seus aspectos psicossociais.

### **3 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: HISTÓRIA DE DESCONTINUIDADES NA EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS DA CLASSE TRABALHADORA**

Neste capítulo, será abordada a concepção histórica da Escola em Tempo Integral e da Educação Profissional Integrada e as suas descontinuidades como política pública educacional específica no Brasil, partindo-se do pressuposto de que tal descontinuidade afeta diretamente às famílias pertencentes a classe trabalhadora que dependem da escola pública não somente para formação, mas também como proteção social.

#### **3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TEMPO INTEGRAL: AMPARO LEGAL**

Atualmente, a escola em Tempo Integral está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a partir do que está estabelecido no artigo 34º§ 2 que ressalta que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

De forma objetiva, a Escola em Tempo Integral para o Ensino Médio entrou na pauta das políticas públicas para Educação no Brasil recentemente, com ênfase a partir do projeto de lei do Novo Ensino Médio, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), no governo do presidente Michel Temer. O projeto foi aprovado, regulamentando o Ensino Médio em Tempo Integral através da Lei 13415/2017<sup>6</sup>, que alterou a LDB/96, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A Educação Profissional foi, inicialmente, regulamentada na LDB/96. O decreto 2208/1997<sup>7</sup> trouxe algumas reformulações apontando para a separação entre ensino Técnico do Ensino Médio e a formação propedêutica, proibindo a sua oferta de forma integrada. No entanto, essa modalidade de Educação foi reformulada a partir de 2004,

---

<sup>6</sup> Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 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.

<sup>7</sup> Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

com a revogação do decreto 2208/1997 - que fora substituído pelo decreto 5154/2004<sup>8</sup> - e, retomou-se a possibilidade da oferta da modalidade profissional e sua integração ao Ensino Médio.

Ainda nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014)<sup>9</sup>, decênio 2014-2024, coloca como meta para a política educacional brasileira a consolidação do Ensino em Tempo Integral e a Educação profissional:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: 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 pública (PNE, 2014).

Nesta perspectiva, Escola em Tempo Integral, bem como a Educação Profissional Integrada devem ser formuladas como políticas públicas com uma visão da formação integral dos sujeitos e formação profissional para os filhos da classe trabalhadora com vistas a sua emancipação social, cultural e política.

### 3.2 A INFLUÊNCIA DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Esta seção tem por objetivo traçar, sob o ponto de vista teórico, a relação entre o modelo educacional e as demandas exigidas nos processos produtivos dos estágios do sistema capitalista. Tendo em vista que as modalidades de ensino aqui discutidas perpassam por diversos eventos históricos do século XX, é neste período que se concentra a minha atenção.

#### 3.2.1 As novas exigências educacionais para a classe trabalhadora

No Brasil, o acúmulo de capital por parte da cultura cafeeira, bem como a vinda dos imigrantes europeus no século XX impulsionou o estabelecimento de indústrias e

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

fez crescer os centros urbanos. No início, nesse período histórico, a indústria brasileira fora também impulsionada com o advento da I Guerra Mundial. Desse modo,

[...] o conflito mundial favoreceu o processo de industrialização do Brasil. A interrupção da entrada de capitais estrangeiros e a obrigação de honrar os compromissos da dívida externa minaram os estoques de divisas nacionais. Como consequência, foi necessário controlar as importações, já prejudicadas devido à guerra, e promover a produção nacional de artigos industrializados. Estima-se que a produção industrial brasileira cresceu a uma taxa anual de 8,5% durante os anos de conflito (CPDOC/FGV, 2017).

Nesse momento histórico, a economia brasileira era principalmente de base agrícola, a educação não era um fator primordial, pois não era necessária qualificação para este serviço. A escola era destinada principalmente para a aristocracia brasileira. Para Romanelli (2014), a função social dessa instituição, a essa época, era a de preencher os quadros da política, da administração pública e tinha o objetivo de formar a “inteligência” do regime, portanto precisava-se de poucas escolas para atender a essa demanda na educação.

Com a mudança econômica imposta pelo processo urbano-industrial, se fez necessária a formação de mão-de-obra que atendesse a indústria em ascensão. Assim, não somente a classe trabalhadora precisava de escolarização e qualificação para si e para os seus filhos, mas também o modo de produção do capital industrial em desenvolvimento precisava de mão-de-obra qualificada, o que justificava o aumento da demanda por educação, ocorrendo uma pressão desse novo modelo econômico pela expansão do sistema escolar.

Ainda de acordo com Romanelli (2014), apesar da demanda social por expansão escolar, essas questões eram somente quantitativas, não havendo a proposta de um novo modelo de educação. Segundo Saviani (2014), as reformas necessárias à instrução pública e o problema do sistema de ensino só passaram a ter tratamento diferenciado em âmbito nacional após a Revolução de 1930.

A Revolução de 1930 foi causada principalmente pela crise de 1929 que abateu os países capitalistas desenvolvidos, impactando diretamente no modelo agrário exportador brasileiro, pondo fim às oligarquias do café e levando um projeto burguês de sociedade a ascensão.

Com uma nova organização societária, no início da Era Vargas, 1930, fora criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro titular fora Francisco Campos. Segundo Saviani (2014), na sequência, tivemos uma série de medidas



relativas à Educação de alcance nacional: as reformas de Francisco Campos (1931), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que influenciou a Constituição de 1934 e o conjunto de reformas de iniciativa de Gustavo Capanema (1942).

É importante atentar para o fato de que desde a Constituição de 1891, previa-se a laicidade no ensino. Segundo Júnior (2010), Francisco Campos mantinha profundas ligações com a Igreja Católica. Portanto, o retorno do ensino religioso seria uma maneira de devolver a essa igreja seus privilégios junto à educação, mantendo-se ainda as escolas confessionais que eram as únicas escolas particulares a existirem no início do século XX.

Na disputa entre liberais e católicos pela ideologia educacional, Fernando Azevedo e outros intelectuais da época assinam o Manifesto dos Pioneiros, 1932, no qual defendiam uma educação essencialmente pública, gratuita e laica. Esse movimento influenciou a Constituição de 1934, que deu ao Estado a responsabilidade pela construção do sistema educacional. Porém, nesta carta constitucional foi decretado o fim da laicidade, ação que instituiu o ensino religioso nas escolas com frequência facultativa.

Na compreensão da História da Educação no Brasil (SAVIANI, ROMANELLI, MANFREDI, GADOTTI) a Educação em Tempo Integral e a Educação Profissional seguem percursos históricos que ora se aproximam e se distanciam, portanto, para os interesses deste trabalho, abordaremos as particularidades desses tipos de educação em tópicos diferentes, enfatizando o recorte histórico entre a década de 1930 do século XX até a atualidade, buscando verificar como essas modalidades se articulam no Novo Ensino Médio.

### 3.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS DA CLASSE TRABALHADORA A SERVIÇO DO CAPITAL

Desde os seus primórdios, a Educação Profissional no Brasil, fora concebida para os pobres e desvalidos e impossibilitava-os de ascensão a outros níveis de ensino, dando-lhes apenas a educação para o ofício. Para Moura (2007) e Romanelli (2014), chega-se à década de 30 do século XX com a educação básica brasileira estruturada de uma forma completamente dual, de modo que a diferenciação entre os percursos educativos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora ocorriam desde o curso primário. De um lado, o ensino profissional estava vinculado às escolas

profissionais para os pobres e - de outro - para os ricos, a oferta do ensino secundário articulado ao ensino superior.

A dualidade no ensino foi aprofundada com a política educacional do Estado Novo. De acordo com Romanelli (2014), o sistema escolar sofria de um lado a pressão social pela educação e, do outro, o controle das elites no poder, que buscavam conter a pressão popular com a distribuição limitada de escolas e através da legislação de modo a manter o seu caráter elitista.

A política educacional do Estado Novo legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas (MANFREDI, 2017, p. 58).

Neste período, Gustavo Capanema, ministro da Educação, implementou um conjunto de reformas educacionais chamadas de as “Leis Orgânicas do Ensino”, conhecidas como Reforma Capanema, que intensificaram ainda mais o dualismo na educação brasileira oficializando a educação classista estabelecida no país. A reforma proporcionou o acesso à educação primária para todos os estudantes entre sete aos 12 anos e para os outros níveis.

Ciavatta (2005) e Saviani (2014) explicam que nesse período, houve uma segmentação separando o ensino secundário que daria acesso a qualquer carreira de nível superior e o ensino profissionalizante destinado a formação profissional que levaria a produção industrial. O ensino profissionalizante dava acesso a carreiras correspondentes aos seus ramos.

Outra falha apontada por Romanelli (2014) e Saviani (2014), relacionada a esta legislação, foi a falta de flexibilização entre os ramos do ensino profissionalizante. Segundo os autores, para mudar de curso, o estudante teria que interromper o que estava fazendo e recomeçar outro, sem possibilidade de aproveitamento de estudos.

A Reforma também possibilitou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (mais tarde conhecido como SENAI) que tinha como objetivo a preparação de aprendizes para a indústria, uma vez que a guerra impunha restrições às importações de pessoal técnico qualificado, bem como de produtos industrializados que buscavam satisfazer a demanda da população.

Nesta perspectiva, o Estado sem conseguir abarcar a formação de operários reivindicados pela indústria, recorreu a criação de um sistema de ensino paralelo, organizado em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias, pelo decreto 4048/42<sup>10</sup>. Para Moura (2007) a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e dos demais “S” revelou a opção governamental de repasse à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão de obra” para o mundo produtivo.

De acordo com Romanelli (2014), nessa conjuntura sócio-histórica, existia uma camada popular, cujas famílias podiam esperar a conclusão do curso profissionalizante e outra parcela da população que não tinha essa condição precisava do aligeiramento na formação, sendo público das escolas de aprendizes, passando para o sistema paralelo, de modo a se assegurar uma matrícula muito superior às oferecidas pelo ensino oficial.

Essa estrutura do sistema de ensino foi mantida e segundo Manfredi (2017), a divisão de classes na escola sobreviveu a queda do Estado Novo e resistiu por décadas, sendo contrária aos ideais de Anísio Teixeira, pautando-se na lógica da não separação do trabalho intelectual do manual.

Com a redemocratização do país em 1945, iniciou-se o processo de tramitação para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesse período houve intensos debates da sociedade a partir de diferentes interesses.

Os embates que se seguiram até a aprovação da LDB 4.024-61 que colocou de um lado católicos e representantes das escolas particulares se posicionando claramente contra o monopólio do ensino pelo estado e de outro os defensores da escola pública. No entendimento dos primeiros a educação antes de ser uma responsabilidade do estado seria uma responsabilidade da igreja e da família. Essa corrente de forças mobilizou várias lideranças para defender este posicionamento. De outra parte os intelectuais ligados ao movimento da escola nova e os intelectuais marxistas defenderam cada uma a sua maneira a escola pública, como forma de superar o abismo que separava grande parte da população do ambiente escolar (PAIVA, 2013, p. 40).

Na essência, a lei nada mudou, salvo a não rigidez do currículo para todo o território nacional, dando possibilidade aos estados de ofertarem disciplinas optativas, mas esses escolheram ofertar as disciplinas já contidas em seus currículos para não contratar novos profissionais (ROMANELLI, 2014).

---

<sup>10</sup> Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).

Seguindo esse curso, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação manteve a estrutura da Reforma Capanema, com sua dualidade estrutural, mas garantiu uma maior flexibilidade a passagem entre os ramos do ensino profissional, uma vez que se tornou possível o aproveitamento de estudos (MANFREDI, 2017; SAVIANI, 2014).

A década de 1960 também foi marcada por um golpe e ascensão dos militares ao poder. Em sua análise, Saviani (2014) considera que a nova situação exigia adequação que implicavam em mudanças na legislação educacional, porém o governo militar considerou que seria necessário ajustar a organização do ensino a nova ordem.

Nessa perspectiva, a nova política de ensino se concretizou com a Lei 5540/68, que reformulou o nível superior fixando normas para sua organização e funcionamento. Somente no início dos anos 1970, a Lei nº 5692/71<sup>11</sup> alterou a denominação do ensino primário e médio para ensino de primeiro e segundo grau.

Para Moura (2007, p. 12) houve avanços:

[...] juntamente com a criação do 1º grau houve a extinção do exame de admissão ao ginásio, existente no âmbito da Lei n. 4.024/1961 e que, na prática, se constituía em uma barreira ao prosseguimento de estudos, especialmente dos filhos das classes populares.

O ensino de segundo grau passou a ser de profissionalização compulsória e obrigatória. Manfredi (2017) salienta que essa profissionalização compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional, delegando ao sistema educacional a atribuição de preparar recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

Já Moura (2007) argumenta que o projeto de desenvolvimento do Brasil foi pautado no endividamento externo voltado para financiar uma nova fase de industrialização que ficou conhecida como o milagre brasileiro e demandava mão de obra qualificada.

Cunha (2017) analisa que a profissionalização compulsória teve a função não manifesta de conter a crescente demanda para o nível superior. Para esse autor:

[...] os planejadores da ditadura pretendiam desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos de nível médio, parte dos jovens

---

<sup>11</sup> Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

que aumentavam ano após ano o número de demandantes de vagas nas universidades públicas, cujos “excedentes” engrossavam as manifestações de descontentes (CUNHA, 2017, p. 374).

Com essa lei, observou-se uma fuga dos filhos da classe média das escolas públicas para as escolas de natureza privada, de modo que pudessem garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. “Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, pois era e continua sendo a classe média que tem algum poder de pressão junto às esferas de governo” (MOURA, 2007, p. 14).

Segundo Manfredi (2017), a perspectiva de educação tecnicista desse período fortaleceu o sistema “S”, uma vez que os cursos oferecidos tinham duração breve, além de conteúdo prático e operacional.

A profissionalização compulsória somente foi revogada pela Lei nº 7044/82<sup>12</sup> quando perdeu o caráter universal e compulsório, voltando o ensino secundário a possuir dois ramos: formação geral e formação profissional.

### **3.3.1 O fim do período militar e a perpetuação da dualidade no ensino na redemocratização**

Já na década de 1980, com o processo de redemocratização, o Brasil experienciou muitas ações que influenciaram a Educação. A promulgação da Constituição Federal em 1988 trouxe muitos avanços. Entre os quais, o direito de todos à educação, à gratuidade em todos os níveis de ensino, ao financiamento da educação, ao caráter privativo da União em fixar as diretrizes e bases da educação (SAVIANI, 2014).

As conquistas constitucionais motivaram a promulgação da Lei nº 9394/96<sup>13</sup>, conhecida como LDB/96 que reorganizou os níveis de ensino da educação em todo o país. Nesta lei, a Educação é dividida em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que, na perspectiva de um direito de todos, teria progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade (LDB/96 art. 4º).

---

<sup>12</sup> Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

<sup>13</sup> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

No entanto, os estudiosos apontam que uma dualidade persiste na LDB ao separar o ensino médio da educação profissional, colocando-os em capítulos diferentes. Para Moura (2007), a dualidade está explicitada na estrutura da LDB, pois a educação brasileira está dividida em dois níveis sendo que a educação profissional não está inscrita nem na educação básica, nem na educação superior (SAVIANI, 2014; MOURA, 2007).

Para Moura (2007, p. 16):

Cabe ressaltar que essa redação não é inocente e desinteressada. Ao contrário, objetiva consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era objeto do Projeto de Lei de iniciativa do poder executivo – governo FHC - que ficou conhecido como o PL 1603, o qual tramitava no Congresso Nacional em 1996 anteriormente à aprovação e promulgação da própria LDB.

No curso da história da redemocratização do Estado brasileiro, se observa que a dualidade permanece. Para Frigotto e Ciavatta (2006), o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), por exemplo, privilegiou a estabilidade econômica, os compromissos firmados entre os bancos internacionais, de modo a promover a privatização dos serviços e das grandes empresas estatais, o desmonte das universidades públicas federais e a expansão do setor privado. Cumprindo essa agenda neoliberal, o presidente FHC promulgou o decreto 2.208/97 que separou o ensino técnico do ensino médio, proibindo sua oferta na forma de articulação integrada.

Manfredi (2017) salienta que foi aprovada, também nesse período, a portaria 646/97<sup>14</sup>, que reduziu a oferta do Ensino Técnico Médio pelas Escolas Técnicas Federais, com a justificativa da elitização do ensino ministrado nessas instituições. Na análise de Kuenzer (2000, p. 24):

Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe.

Uma nova dualidade foi estabelecida, para Kuenzer (2000), agora o ensino médio prepara para vida, enquanto o técnico para a atividade produtiva, separando

---

<sup>14</sup> Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

mais uma vez a formação técnica da formação propedêutica e humanista. Com essa separação os estudantes só poderiam fazer o Ensino Técnico quando terminassem o Ensino Médio, de forma subsequente, ou em turno oposto, de forma concomitante, quando, ocorrendo uma elevação na idade, nos cursos técnicos para os que optaram pelo curso pós-médio e para o concomitante uma dupla jornada, como enfatizado por Ramos (2006, p. 294), como:

A tentativa de (re)integrar os ensinos Médio e Técnico pela chamada “concomitâncias interna” gerou um outro conjunto de problemas, entre os quais a dupla jornada escolar dos estudantes e a sobrecarga de estudos, devido ao paralelismo dos cursos, que se mantiveram muito mais isolados do que articulados entre si. Cursando o Ensino Médio e o Técnico concomitantemente, o aluno teve que se submeter à dupla jornada escolar em condições precárias (alimentação imprópria, permanência desconfortável na mesma escola, aumento das despesas financeiras etc.).

Nessa perspectiva, o decreto 2.208/97 previa, com o ensino técnico, a formação do trabalhador, sem, contudo, promover a elevação da sua escolaridade. Para Cêa (2006), o referido decreto praticamente inverteu o caráter mandatório previsto na da lei 5.692/71, que tornava obrigatória a profissionalização no ensino médio, pois obrigou os sistemas de ensino a ofertarem exclusivamente o ensino médio de formação geral (CÊA, 2006, p. 4).

Essa particularidade reafirma as características do governo FHC que iniciou, através do implemento de políticas neoliberais, a redução do Estado, das políticas sociais e do fortalecimento do setor privado em detrimento da sociedade civil. Nesse momento histórico, a educação técnica foi aberta aos empresários (desse e de outros ramos), que visando a oportunidade de lucro, assumiram tal formação de maneira aligeirada e desconectada com a educação média, o que aprofundou a dualidade entre essas modalidades de ensino. Como afirmam Frigotto e Ciavatta (2006, p. 74):

A reforma e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se por processos diversos de privatização da educação e pela ampla regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, orientado interna e externamente pelos organismos internacionais, torna-se a política oficial do governo.

Manfredi (2017) ressalta que a partir da década de 1990, a formação dos trabalhadores de baixo nível de escolaridade passou a ser responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego em parceria com entidades da sociedade civil de

direito privado, diminuindo a responsabilidade financeira do Estado. Cêa (2006) chama a atenção para o fato de apesar da supremacia jurídica da LDB 9394/96 sobre o decreto 2.208/97, este ganhou força para legalizar e legitimar o movimento já iniciado na sociedade civil de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho.

Na perspectiva neoliberal, o jovem estudante/trabalhador precisa investir em si para aumentar sua empregabilidade e, conseqüentemente, tentar alçar melhores salários, para se tornar atraente ao mundo do trabalho. Nessa lógica, o indivíduo precisa se qualificar e adquirir “competências e flexibilidade” para se manter empregado. Porém, os jovens pobres não têm condições de assegurarem esse investimento, restando-lhes o trabalho precarizado dentre outras fontes de renda, capazes de assegurar a sua manutenção e de sua família. A matriz liberal reverbera a ideia de que se o trabalhador não está empregado a responsabilidade do seu desemprego é somente dele, pois este não possui competências requisitadas no mundo do trabalho (LEMOS, 2009).

A política educacional profissional deve ser vista como dever do Estado e deve estar articulada a outras políticas que garanta aos jovens acesso à escola e sua manutenção, de modo a assegurar a devida preparação para o mundo do trabalho, impactando sobre a redução da pobreza e das desigualdades sociais.

Numa outra fase do neoliberalismo, a partir de 2003, quando da eleição de Luís Inácio Lula da Silva, renovam-se as expectativas da sociedade em relação às políticas sociais, dentre elas as voltadas para a Educação da classe trabalhadora. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), nesse período demarca-se um novo tratamento à educação profissional, quando é anunciado pelo Ministério da Educação, a intenção de reconstruí-la como política pública.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é vista como uma política pública estratégica para formação integral dos trabalhadores, pois segundo Deitos e Lara (2016), esta atende às necessidades exigidas pela maioria da população trabalhadora e procura responder às exigências do processo de produção capitalista.

Na visão de Manfredi (2017), as políticas públicas no campo da EPT pautaram-se na lógica do direito social, sendo necessárias para o seu implemento outras ações como mecanismo de participação e controle social, o esforço de aproximar as políticas educacionais com as políticas de desenvolvimento socioeconômicas voltadas para a redução da exclusão econômica e social.



Nesta perspectiva, é promulgado o decreto 5154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB/96, e substitui o decreto 2.208/97. Nele são contempladas as modalidades de Educação Profissional (EP) já abarcadas, quais sejam, a concomitante e subsequente, acrescido da modalidade integrada. Na modalidade integrada o estudante deve cumprir a carga horária destinada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) juntamente com a carga horária da formação técnica.

Com a integração da EP ao ensino médio, buscou-se contribuir para a superação da dualidade histórica imposta à educação das famílias dependentes da escola pública. Apesar das mudanças positivas, no discurso e na possibilidade de acesso, de certo modo, a quebra da dualidade com a oferta de ensino público sem qualidade, acirra as desigualdades, pois os conteúdos técnicos são unificados aos do ensino médio, mas não promovem chances de escolarização que permita a progressão para o nível superior no que tange ao acesso às profissões de maiores reconhecimento, mobilidade social e empregabilidade.

Para Frigotto (2012), se trata de pensar as especificidades da escola a partir de determinações fundamentais: das relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção, e principalmente da compreensão da formação do conhecimento, a formação de uma consciência crítica tem gênese nessas relações. Nesse sentido:

Já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pela memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; [...] (KUENZER, 2000, p. 18).

Apesar da possibilidade de integração da EP ao Ensino Médio, a revogação do decreto 2.208/1997 não aboliu a oferta de cursos subsequentes e concomitante, permitindo a persistência da dualidade no Ensino Profissional.

Como já sinalizado por Cêa (2006, p. 1):

[...] apesar das alterações pontuais promovidas, o “novo” decreto não modifica substantivamente o desenho operacional da educação profissional impresso pelo decreto de 1997, muito embora agregue às modalidades de articulação anteriormente previstas (concomitante e sequencial) outra possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, que passa a ser chamada de “ensino médio integrado”.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional, o que dificultaria a superação da fragmentação entre essas modalidades.

Além disso, o MEC manteve as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio e Educação Profissional de nível médio com o parecer CNE/CEB 39/2004<sup>15</sup>, que somente fez uma atualização nas Diretrizes de 1998 e 1999. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o MEC ratificou a vigência das respectivas diretrizes, demonstrando concordância com seus princípios e conteúdo, e, de certa forma, reduzindo o conteúdo do Decreto 5.154/2004.

O parecer CNE/CEB 39/2004 ratifica a separação da formação generalista da formação técnica ao estabelecer que:

O conteúdo do Ensino Médio é pré-requisito para a obtenção do diploma de técnico e pode ser ministrado “simultaneamente” com os conteúdos do ensino técnico. Entretanto, um não pode tomar o lugar do outro. São de natureza diversa. Um atende a objetivos de consolidação da Educação Básica, em termos de “formação geral do educando para o trabalho” e outro objetiva a preparação “para o exercício de profissões técnicas”.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Ferreira, Raggi e Resende (2007), o parecer preconiza a ideia de não articulação entre formação geral e específica reestabelecendo uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, coube a escola fazer a integração do currículo através do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), para Ferreira, Raggi e Resende (2007, p. 4):

[...] um outro desafio que se coloca para essas instituições está na organização de um currículo que integre os conhecimentos gerais com os específicos para uma formação técnica. Pois, a perspectiva da integração significa assumir a educação como prática social e cultural; um processo complexo que exige o olhar para a sua totalidade.

Para a materialização dos PPPs, as instituições escolares precisam de investimento em infraestrutura com laboratórios e bibliotecas, além da formação de

---

<sup>15</sup> Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

um quadro docente contínuo que valide a perspectiva integrada do currículo. O problema da integração do ensino vem para o chão das escolas públicas. Sem financiamento e profissionais de educação preparados para essa nova demanda, as escolas oferecem os cursos de maneira precarizada que formarão profissionais técnicos que não atendem às exigências do mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, o investimento dessa formação é desperdiçado uma vez que esse jovem será inserido em outros postos de trabalho ocupando vagas abaixo da sua formação. Kuenzer (2006, p. 880) alerta para essa formação profissional como um processo de inclusão que, por sua desqualificação, é excludente:

Do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência.

Na era Lula outras leis e decretos possibilitaram a expansão e aumento significativo no número de matrículas na Educação Profissional, tais como Lei nº 11.180<sup>16</sup>, de 23 de setembro de 2005, que criou o Projeto Escola de Fábrica e autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituiu o Programa de Educação Tutorial (PET), a Lei nº 11.195<sup>17</sup>, de 18 de novembro de 2005, que permitiu a expansão da rede federal de educação técnica e tecnológica, e Lei nº 11741/2008<sup>18</sup> que altera a LDB/96, que, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, busca 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.

Apesar do avanço das políticas públicas que favoreceram de alguma forma a classe trabalhadora, em relação a Educação Profissional Integrada, houve poucas mudanças desde o governo Lula, pois prevaleceu a opção pela perpetuação do

---

<sup>16</sup> Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, instituiu o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.

<sup>17</sup> Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

<sup>18</sup> 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.

dualismo histórico. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse período foi marcado por ações de omissões no exercício do poder que revelam alguns saldos de boas intenções e estratégias que se tornaram obstáculos ao avanço da efetiva democratização da educação.

O avanço do governo Lula, nesse sentido, apesar do cumprimento da agenda neoliberal posta, foi o implemento de políticas públicas para o desenvolvimento do país e superação da crise econômica interna, num momento de acirramento da crise do capital mundial. Para Pochmann (2013), avanços como estes acompanham, na realidade, as transformações na estrutura produtiva dos diversos setores. No entanto, Pereira (2013) contemporiza que o aumento de direitos sociais não significa um equilíbrio da gangorra de classes no capitalismo, pelo contrário, o avanço de certas proteções sociais gera ainda mais possibilidade de consumo, o que, no limite, contribui para o processo de acumulação, objetivo final do capitalismo.

As políticas de transferência de renda, no entanto, embora façam parte de uma política conciliatória de classes, já que não atuam radicalmente contra as mazelas estruturais do capitalismo, contribuem para descentralizar o acesso à saúde e permitem a manutenção da frequência na escola e o aumento da escolaridade dos filhos das famílias mais pobres.

Para Santos *et al.* (2019) existem evidências de impactos significativos desses programas nos indicadores educacionais diretamente atrelados às suas condicionalidades, como a frequência escolar e conseqüentemente redução do abandono. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2010), o impacto da melhora da qualidade de aproveitamento escolar a longo prazo tem um efeito direto nas oportunidades de trabalho, de modo a possibilitar à criança um futuro diferente dos seus pais, pois, ao se intervir na sua permanência na escola, busca-se retardar sua entrada no mercado de trabalho.

### 3.4 A ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL: DESCONTINUIDADES HISTÓRICAS

Inicialmente faz-se necessário estabelecer a diferenciação entre *Educação Integral*, *Currículo Integrado* e *Escola em Tempo Integral*, em virtude de equívocos que ocorrem muitas vezes na interpretação das especificidades das políticas educacionais.

Para Cavaliere (2007), uma das estratégias pedagógicas para a Educação Integral dos sujeitos seria a ampliação do tempo na Escola, tornando-a Tempo Integral. Porém, a ampliação do tempo na escola não o torna necessariamente Educação Integral, uma vez que a Educação Integral é concebida através de práticas pedagógicas definidas através do Projeto Político Pedagógico que se concretiza por meio de um Currículo Integrado. Para Ciavatta (2012), a educação integral pressupõe a formação para a leitura do mundo e para a atuação do indivíduo como cidadão conectado à vida social e política do país. A Educação Integral na Escola instrumentaliza o indivíduo com o conhecimento produzido pelo homem que se concretiza pelo Currículo Integrado e tem por função a formação de sujeitos críticos, com emancipação e autonomia para interpretar e agir no mundo em que vivem. Para Ramos (2001), a ideia de currículo integrado ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Para além da interdisciplinaridade, o currículo integrado propõe a organização do conhecimento, baseando-se na ciência e na interação com as vivências dos sujeitos, ampliando seu olhar sobre a realidade, para que possa compreendê-la criticamente e transformá-la, quando necessário, com compromisso com a sociedade onde está inserido (FRIGOTO; ARAUJO, 2018).

A discussão do currículo se faz necessária no Ensino Médio, uma vez que seu público alvo é o adolescente que será preparado para a vida e para o mundo do trabalho. Nesta fase a proposta de currículo integrado, relacionando conhecimento científico, cultura e trabalho, romperia com a dualidade histórica na educação, que separa o executar do pensar, as elites dos operários (RAMOS, 2012).

A Escola em Tempo Integral é uma escola de jornada em horas ampliada. Segundo o artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007<sup>19</sup>, é considerada como escola de tempo integral a jornada escolar com que tenha duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo. A Educação Integral busca enfatizar, nessa perspectiva, o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional e cultural. De acordo com o MEC (2015):

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em

---

<sup>19</sup> Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos.

Numa concepção ampla, prevista na LDB vigente, a Educação Integral não está limitada à Escola, uma vez que o aprendizado pode ser intraescolar e extraescolar. O ser humano aprende em qualquer espaço e a todo momento. Gadotti (2009) afirma que tudo que sabemos está vinculado à escola, haja vista que essa é a primeira comunidade de aprendizagem junto à família e ao seu entorno. O aproveitamento dos diversos saberes adquiridos pelos sujeitos nas suas vivências escolares supera a fragmentação promovendo estímulos significativos que provocam a sua leitura e interpretação do mundo, de modo que se possa intervir na autonomia.

Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos (CAVALIERE, 2014, p. 1214).

A Escola de Tempo integral concebida a partir de um currículo integrado, visa a formação humana integral e redução das desigualdades sociais com a ampliação do tempo pedagógico dos sujeitos. Para Leclerc e Moll (2012) a educação integral está pautada diretamente no enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino estruturados em condições desiguais e participa de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades.

Para Cavaliere (2007), a visão predominante dos gestores públicos é a de que a escola em tempo integral é para os desprivilegiados e deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos. Nessa perspectiva, essa escola que substitui a família tem como o objetivo mais relevante não o conhecimento estruturado, mas, a ocupação do tempo e a promoção da socialização primária. Essa visão preconceituosa, talvez impeça a construção de políticas públicas com a finalidade de formação de sujeitos emancipados, que permita o acesso à cultura e ao conhecimento.

Segundo Pattaro e Machado (2014), no Brasil, a educação integral esteve presente nos ideais de diversos movimentos educacionais, o que demonstra a coexistência de posicionamentos políticos-filosóficos com pressupostos divergentes, mas que objetivam em comum uma formação multidimensional do humano.

Um dos primeiros idealizadores da Educação em Tempo Integral no Brasil foi o Educador Anísio Teixeira. Nos remetendo a Escola Parque, idealizada por ele, na década de 1950, o Governador da Bahia, Otávio Mangabeira (1947-19510), solicitou a Anísio Teixeira, Secretário de Educação e Saúde da época, um plano de atenção ao problema da infância abandonada (CASTRO; LOPES, 2011).

No seu discurso de inauguração Teixeira (1959) tratou da importância dessa escola para as crianças a serem atendidas:

Recordo-me que a construção deste Centro resultou de ordem de V. Ex.<sup>a</sup>, certa vez em que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois, as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado (TEIXEIRA, 1950, p. 5).

Naquele momento histórico, a educação em tempo integral se fazia necessária também pelo fato das famílias mais pobres muitas vezes não terem como cuidar dos seus filhos devido às suas jornadas de trabalho.

Não parece haver dúvida de que uma das grandes motivações para a ampliação da jornada escolar é a necessidade das famílias de terem as crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais (CAVALIERE, 2014, p. 1211).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, com localização em um bairro em Salvador (Liberdade), onde os jovens teriam suas liberdades cerceadas pela alta vulnerabilidade social, serviu de experiência para outros projetos de escola. O Centro era formado pela Escola Classe e pela Escola Parque<sup>20</sup>. Teixeira (1959) descreve a sua divisão: A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, isto é, da

---

<sup>20</sup> Na Escola Classe os alunos teriam aulas teóricas das disciplinas comuns do currículo e na Escola Parque os alunos teriam as oficinas e a parte diversificada.

escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física.

Observa-se que o discurso oficial de implantação de uma escola em Tempo Integral, em um bairro populoso e pobre como a Liberdade<sup>21</sup>, com muitas crianças em idade escolar e fora da escola, afirmava a contribuição dessa instituição para o progresso, a redução das desigualdades e o declínio da violência uma vez que a escola reduziria o tempo ocioso dessas crianças, dando-lhes acesso a saúde, educação e cultura, preparando-as para a vida em sociedade e o trabalho produtivo (CASTRO; LOPES, 2011).

Nos anos 80, a proposta de Escola em Tempo Integral foi retomada no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro, vice-governador de Leonel Brizola (1983-1987), que propôs a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS). Também localizados em posições estratégicas no estado do Rio de Janeiro, de modo a servir a população em situação de vulnerabilidades diversas. Darcy Ribeiro tinha como proposta pedagógica nesses Centros a não reprovação e a recuperação das aprendizagens ao longo do percurso formativo do aluno:

A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação (GADOTTI, 2009, p. 25).

Segundo Gauna (2017), com passar dos anos os CIEPS foram sendo descaracterizados, pois além do custo elevado para o seu funcionamento, a implantação da jornada para tempo integral e o compromisso com a proteção social, atendimento médico, odontológico e alimentação, foram tidos como desvio da função escolar.

De acordo com Branco (2012), a partir dos anos 90 do século XX, foram aparecendo, pelo Brasil, experiências de Tempo Integral e outras de Educação

---

<sup>21</sup>“O popularíssimo bairro da Liberdade, na Capital baiana, foi provavelmente o mais beneficiado pela sua nova administração. Bairro muito populoso, predominando entre os seus moradores gente pobre e humilde. Bairro de topografia acidentada, com ruas e becos sem nenhum calçamento. Era um bairro sem o mínimo de requisitos urbanos.” Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm>. Acesso em: 11 ago.2019.



Integral, que são, em sua maioria, organizadas pelos municípios, não seguindo um projeto político mais amplo, continuado e como política pública.

Um projeto nacional de Escola em Tempo Integral fora esboçado quando o presidente Fernando Collor (1990-1992) foi convencido por Brizola a ampliar o projeto de Escolas em Tempo Integral para todo o país. Foi criado então, o *Projeto Minha Gente*, que edificou o programa de Escolas em Tempo Integral e o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

Muitas críticas foram atribuídas a esse projeto, haja vista que, para Ferretti (1992), a construção dos CIACs onerava os Ministérios envolvidos e gerava ganhos para as empreiteiras. As críticas pairam no custo, já que se assinala que os recursos poderiam ser investidos nas escolas já existentes. A partir de 1995 a construção de novas unidades de CIACs foi interrompida.

Num passado mais recente, observa-se que outras políticas de Educação em Tempo Integral foram fomentadas no nível nacional com o advento do *Programa Mais Educação*. Com o intuito de cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010), criou-se o Programa Mais Educação (PME), instituído pela portaria Interministerial nº 17/2007<sup>22</sup> e pelo Decreto nº 7.083<sup>23</sup>. O programa visava fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

O Mais Educação<sup>24</sup> foi uma estratégia do Governo Federal para a implantação de escolas em tempo integral nas redes estaduais e municipais. A jornada foi ampliada para no mínimo sete horas diárias e os estudantes devem realizar atividades optativas, de acordo com os macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Nessa perspectiva, as escolas são escolhidas de acordo com o baixo resultado no IDEB ou por se inserirem em zonas de alta vulnerabilidade social e se localizarem, prioritariamente, nas capitais e regiões metropolitanas. O recurso para o financiamento é realizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e

---

<sup>22</sup>Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

<sup>23</sup>Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

<sup>24</sup>Em 2018 o PME é substituído pelo Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017.

pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Segundo o MEC (2007)<sup>25</sup>, o *Mais Educação* tem como proposta promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

Numa visão ampliada, o Programa trouxe uma nova concepção pedagógica de tempo e espaço na educação em tempo integral. Para Bernardo e Christovão (2016), a noção desse tipo de educação acolhida pelo *Mais Educação* traz consigo a ideia de ampliação, para além do tempo escolar, também dos espaços educativos onde se tem a Cidade Educadora. De acordo com a série *Mais educação* (2011): “Saber que toda cidade educa faz com que estejamos atentos para aproveitar as oportunidades educativas presentes no entorno, percebendo que a **Comunidade de Aprendizagem** precisa ir além dos muros da escola” (SEB/MEC, 2011).

Dentro de uma lógica de controle social, Cavaliere (2007) ressalta que a participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar.

Diferente do Projeto de Anísio Teixeira, em que a estrutura permitia que a rotina do estudante fosse totalmente na escola, no PME, utiliza-se da Cidade como instância educadora, dando enfoque ao entorno da escola, proporcionando exploração de diversas linguagens e espaços, necessitando assim, de menos recursos para serem operacionalizados dentro da escola.

Cabe ressaltar que a associação escola-cidade só tem sentido quando articulada a aprendizagem que produza significados para os sujeitos, isto é, que permita o entrelaçamento do tempo/espaço/conteúdo. Os espaços da cidade devem ser explorados para produzirem conhecimento:

Passam a ser espaços educativos não apenas museus, igrejas, monumentos e outros edifícios considerados importantes, mas também ganham a dimensão de espaços educadores as ruas e praças, as lojas, os estádios, as associações de moradores, os locais de culto religioso e aqueles onde as pessoas trabalham, produzem, criam, se transportam, se divertem, convivem, enfim (SEB/MEC, 2011, p. 11).

---

<sup>25</sup>CADERNO Programa Mais Educação Passo a passo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf). Acesso em: 20 ago. 2019.

Borges e Sant'Ana (2017, p. 185), fazem uma crítica ao modelo de cidade educadora através da seguinte afirmação:

[...] empunhando a bandeira da valorização da diversidade e de abertura da escola para a sociedade civil, o Estado se desobriga dos investimentos também na ampliação predial e arquitetônica, que historicamente tem sido uma marca da educação em tempo integral no Brasil.

De modo geral, as escolas de tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes, apesar de certas soluções que localizam parte das ações educativas, fora do espaço escolar, ainda assim os gastos com pessoal, alimentação, transporte e outras necessidades tendem onerar os custos. Portanto, mesmo sob a perspectiva da Cidade Educadora, ainda assim, o Tempo Integral nas escolas necessita de um aporte maior de investimento público. A crítica a esse modelo de educação prevalece uma vez que os espaços da escola continuam depredados, sem atrativo para os estudantes (CAVALIERE, 2007).

A manutenção da escola tal como ela é, ou seja, precária e quase sempre desinteressante, e a complementação no contraturno com atividades planejadas e praticadas fora dela são uma espécie de abdicação, de desistência da escola. Um reconhecimento tácito de que a escola não tem solução (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

O PME faz parte de um conjunto de políticas públicas implementadas no Governo Lula, com o objetivo de redução da pobreza e de garantia da permanência da criança/adolescente na escola. Estabelecendo parceria com o programa Bolsa Família, cujas condicionalidades perpassam pela frequência do estudante, esses programas estão em consonância com o PNE que visa o acesso, a permanência e a elevação da escolaridade da população em idade escolar.

O Bolsa Família tem parceria com o PME desde 2011, com o objetivo de aumentar a oferta de educação integral para as crianças e os adolescentes em situação de pobreza e extrema pobreza, beneficiários do programa de transferência de renda. As "escolas maioria PBF", escolas em que mais da metade dos estudantes são de famílias do Bolsa Família, são prioritárias no processo anual de adesão ao Programa Mais Educação<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup>MINISTÉRIO DA CIDADANIA. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/acesso-a-educacao-e-saude/acoes-integradas>. Acesso em: 21 jul.2019.

O PME, assim como outros programas de Escola em Tempo Integral, segundo Silva e Silva (2013) e Ferreira (2016), amplia as funções da escola e dos educadores, para além da função formativa. Para Ferreira (2016), o Estado tenta se desresponsabilizar no combate às causas e riscos das vulnerabilidades, aplicando formas de controle social nos jovens considerados de risco potencial.

Apesar dessas críticas que ensejam modificações, cabe atentar para a importância dessa política para o combate às situações de vulnerabilidade que afligem principalmente, as juventudes brasileiras mais empobrecidas. A Escola em Tempo Integral junto a outras políticas públicas permite o acesso à educação, cultura e esporte, além da proteção social que impactam sobre a prevenção aos principais fenômenos sociais que atualmente atingem a população juvenil. Para Scheuermann, Jung e Canan (2017), essa política pública poderá se constituir como intervenção para melhoria do desempenho escolar e a permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis.

### 3.5 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO TÉCNICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: POLÍTICA PÚBLICA OU INTERESSE POLÍTICO?

A reforma do Ensino Médio, proposta pelo MEC em 2016, determina a mudança na estrutura e no currículo do Ensino Médio. Segundo Silva e Boutin (2018), a reforma tomou de sobressalto alunos e educadores gerando revolta de diversos segmentos sociais ligados à educação, uma vez que o documento além de ser aprovado em um momento de instabilidade política, não possibilitou a discussão democrática. Segundo Kuenzer (2017, p. 333):

É importante ressaltar que, embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente.

Segundo Ramos e Frigotto (2016), o ensino médio no Brasil apresenta um quadro de estagnação de matrículas, haja vista que milhões de jovens entre 15 a 17 anos estão fora da escola, sendo esta evidência apontada como principal motivo de falta de interesse no Ensino Médio. Esses autores argumentam que a pouca

atratividade da escola está na sua falta de infraestrutura além da precarização das condições de trabalho docente, o que leva a uma baixa qualidade no ensino.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)<sup>27</sup> em 2015, o desempenho dos estudantes brasileiros ficou abaixo da média de outros países membros, na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>28</sup>, na área de matemática houve um declínio de 11 pontos quando comparado a média de 2012.

De acordo com o Inep (2017)<sup>29</sup>, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), apenas 1,62% dos estudantes alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação - em língua portuguesa e em matemática foram 4,52%. As médias de desempenho do Saeb, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>30</sup>. No Ensino Médio o IDEB além de não alcançar as metas houve uma estagnação verificada a partir de 2009. Dados do censo escolar<sup>31</sup> mostram que o IDEB em 2017 apresentou resultado de 3,8 e nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 fora de 3,7.

Diante desses resultados foi aprovada a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que propôs a reforma do Ensino Médio. Uma reforma nessa fase do ensino se justificaria diante dos resultados apresentados, porém ela deveria ser discutida com a sociedade, atendendo às suas necessidades, não somente aos interesses do setor privado.

Ramos e Frigotto (2016) defendem que a reforma do Ensino Médio tem a intenção de desconstrução do conteúdo efetivamente formativo dos estudantes do

<sup>27</sup>RESUMO DE RESULTADOS NACIONAIS DO PISA 2015. OECD 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em: 21 jul.2019.

<sup>28</sup>O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ou *Programme for International Student Assessment*, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep.

<sup>29</sup>NOTÍCIAS RECOMENDADAS. Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. SAEB. 30 ago.2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206). Acesso em: 21 jul.2019.

<sup>30</sup>IDEB - Resultados e Metas. MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 21 jul.2019.

<sup>31</sup>*Ibidem*.

ensino médio, com a justificativa de uma suposta crise desta fase. Cunha (2017, p. 383) indaga sobre a lógica dessa reforma e apresenta a hipótese que esta funcionaria como limitação dos estudantes desse nível devido a crise na expansão do Ensino Superior privado:

Temos que a contenção da demanda de Ensino Superior foi a explicação da Medida Provisória nº 746/2016, complementada com a redução do financiamento estudantil mediante o FIES, em volume de recursos/vagas e transferência para as instituições privadas dos encargos financeiros até então assumidos pelo governo.

O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, segundo o MEC (2016), tem o intuito de superação das dificuldades de aprendizagens diagnosticadas com a proposta da flexibilização do currículo, visando o protagonismo dos estudantes de modo a contribuir com a construção de seus projetos de vida.

As principais mudanças propostas na nova reforma são: a carga horária e organização curricular. Em relação a carga horária, a MP do Novo Ensino Médio estabelece a ampliação progressiva de 800 horas para 1.400 horas/anuais, mantidos os 200 dias letivos, o que promove uma distribuição de 7 horas diárias, passando o Ensino Médio progressivamente ao regime integral. Como apoio aos sistemas de Ensino na operacionalização do Ensino Médio em Tempo Integral, a portaria 727/2017 estabelece novas diretrizes para as Escolas que passarem a ofertar o ensino integral e a atender aos novos critérios nela estabelecidos.

Gadotti (2009), chama a atenção para o fato de que a discussão do tema do tempo integral ou “horário integral” inserir-se no contexto da discussão da qualidade da educação e dos seus indicadores. Então, como já esperado, levanta-se mais uma vez a bandeira da Educação em Tempo Integral com vistas ao melhor desempenho dos estudantes nas avaliações.

A obrigatoriedade da escola em tempo integral constitui-se também como um fator excludente aos estudantes mais empobrecidos pois essas camadas são as que mais necessitam de trabalho. A imposição poderá promover a intensificação da exclusão do Ensino Médio, pois em vez de proteger os mais vulneráveis essa exigência poderá aprofundar as desigualdades sociais. Para Kuenzer (2017) a permanência na escola em tempo integral é um direito, mas, pode trazer implicações, haja vista a considerável parcela da população jovem que trabalha, contribuindo para a sobrevivência familiar.

Ramos e Frigotto (2016), não se opõem à jornada em tempo integral, porém argumentam que, no caso da reforma do Ensino Médio, a extensão da jornada escolar visaria, ao reforço das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, de modo a atender aos princípios das avaliações internacionais. A priorização dessas disciplinas constitui-se numa hierarquização do conhecimento, o que contraria a LDB/96 que estabelece que o Ensino Médio tem como uma de suas finalidades a formação humana integral.

A organização curricular, segundo Kuenzer (2017), tem como justificativa a flexibilização das trajetórias curriculares, de modo a atender aos projetos de vida dos jovens. Nesse sentido, o currículo passa a admitir diferentes percursos, mantendo-se numa base comum. A organização curricular fica assim definida: a carga horária máxima destinada à BNCC será de 1800 horas, sendo que Língua Portuguesa e Matemática são componentes curriculares obrigatórios em todo o Ensino Médio.

O próprio estudante poderá, de acordo com a proposta da escola, construir o seu itinerário formativo. Os itinerários formativos são cinco, sendo organizados de acordo com a área do conhecimento e a formação técnica e profissional: 1- linguagens; 2- matemática; 3- ciências da natureza; 4- ciências humanas e sociais aplicadas; 5- formação técnica e profissional. Essa medida não estabelece a carga horária mínima da base comum, mas, sim, a máxima. O sistema de ensino poderá definir uma carga horária inferior, podendo acarretar uma “base curricular incomum” nas diversas regiões do Brasil.

Com essa mudança, o Sistema de Ensino que poderá definir a qual itinerário formativo irá adequar-se. Uma das críticas a esse modelo que se apresentam mais contundentes é quanto a carência de professores em algumas áreas do conhecimento. Sendo este um problema histórico no Brasil, pode acarretar a opção dos sistemas de ensino em não às oferecer, reduzindo, portanto, a possibilidade de escolha dos estudantes.

[...]a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas (KUENZER, 2017, p. 335).

Para a Educação Profissional, a reforma do Ensino Médio é ainda mais penosa. Além de colocá-la como itinerário formativo, aprofundando a dualidade no ensino, tem-se o fato de que, de acordo com o que consta no art. 61 inciso IV, quaisquer profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, com graduação ou não, estará habilitado a ministrar aulas nessa modalidade de ensino.

O “Novo Ensino Médio” não impede a ascensão do estudante para o Ensino Superior, porém insere-o em conhecimentos básicos voltados para uma única área do conhecimento. Nesses termos, o sucesso escolar será sumariamente reduzido, o que levará, certamente, a busca por meios privados de educação complementar. Essa perspectiva mercadológica de educação retoma o incentivo indireto ao retorno da indústria de cursos pré-vestibulares.

Como já demarcamos historicamente, o ideário de ampliação do tempo do estudante na escola, vem estando na pauta da Educação brasileira sempre aliada a formação para o trabalho. No entanto, observa-se que no processo histórico, as ações que priorizaram a formação integral dos indivíduos foram escassas. Na atualidade, os modelos em voga reafirmam o aprofundamento das desigualdades, uma vez que as condições de escolha impostas na lei esbarrarão na precarização das escolas públicas, sobretudo, aquelas situadas fora dos grandes centros urbanos. As desigualdades de acesso das camadas mais pauperizadas às universidades tendem a ser alargadas, haja vista os estudantes das redes privadas de ensino que terão acesso a várias possibilidades de ingresso ao ensino superior.

A implantação do Novo Ensino Médio nas escolas requer investimento público, principalmente no que tange à efetivação do Tempo Integral e à Educação Profissional. No entanto, a Reforma do Ensino Médio coincide com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95, de 2016 que congela os investimentos públicos em Educação e Saúde por 20 anos. Essa Emenda Constitucional vai de encontro ao PNE decênio 2014-2024, cuja meta 20 previa ampliação dos investimentos na educação pública até chegar a 10% do PIB ao final do decênio. A inviabilização do recurso compromete o alcance das metas do Plano atual e do próximo, uma vez que o congelamento dos gastos com Educação e Saúde começou em 2017 e se estenderá até 2037. Portanto, as metas não atingidas não obterão recursos para o seu alcance.



## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

### 4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A instituição em que se procedeu a pesquisa de campo foi o Centro Estadual de Educação Profissional Formação e Eventos Isaías Alves (CEEP Isaías Alves). A escolha do *lócus* se deu em razão de se desenvolver nessa instituição a modalidade de Educação Profissional em Tempo integral, bem como em razão da facilidade de acesso, dada experiência de atuação da pesquisadora como professora de Química desde o ano de 2003 e como vice-diretora desde 2015.

Nessa pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, modalidade em que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, planejávamos em nosso cronograma original – isto é, aquele apresentado no Exame de Qualificação e que seguíamos até o início do mês de março de 2020 – adentrar o campo de pesquisa e interagir com os sujeitos da amostra diretamente. No entanto, o curso dessa pesquisa foi prejudicado em virtude da Pandemia do Coronavírus (COVID-19). Com o decreto de Pandemia, instituído pela Organização Mundial de Saúde (OMS), desde 11 de março de 2020, a recomendação oficial foi de que as pessoas ficassem em isolamento social, para proteção da população e para não sobrecarregarem o sistema de saúde. A recomendação de se evitar aglomerações e ambientes fechados levou à suspensão dos serviços públicos não essenciais, bem como do comércio e da indústria. Foram suspensas, também, as aulas presenciais nas redes públicas e privadas.

Essa situação inesperada e inusitada nesse século tomou o mundo de surpresa, pois redefiniu formas de interação social e de novos hábitos da vida cotidiana. Nesse contexto, a pesquisadora também necessitou se adaptar à nova situação, procurando meios para prosseguir a coleta de dados que anteriormente buscava “captar” o fenômeno estudado em *lócus*, isto é, na escola estudada, CEEP Isaías Alves, a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, considerando os pontos de vista relevantes (GODOY, 1995, p. 24).

Em razão dos acontecimentos repentinos, foi preciso ressignificar a coleta de dados, definindo uma *amostragem por saturação*, ou seja, estabelecendo um fechamento para o tamanho final da amostra, de modo que se suspendesse a inclusão

de novos participantes. Essa estratégia metodológica, que é muito usual nas pesquisas qualitativas, permite a interrupção de captação de elementos para a composição amostral (FONTANELLA; RICAS, 2008) sem prejuízo da análise e da interpretação da realidade.

O fechamento amostral que se seguiu se deu quando já havia um levantamento de dados empíricos sólidos que permitiram adequações no desenho metodológico que não comprometeram todo o planejamento inicial. Como o acesso à escola foi suspenso, buscou-se outras formas de aproximação dos sujeitos da pesquisa.

Como dito anteriormente, o *lócus* pesquisado se constituiu no ambiente de atuação profissional da pesquisadora, o que facilitou as adequações necessárias. A instituição em suas características - rotinas, dimensões, bem como o perfil e as informações gerais relativas aos sujeitos – continuou acessada através da pesquisa exploratória que já estava em curso.

A pesquisa exploratória teve como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias da pesquisadora, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos o estudo proposto (GIL, 2008, p. 27). Para realizar a pesquisa exploratória utilizou-se de métodos que a materializam, tais como fontes bibliográficas e documentais que já existiam na escola pesquisada e davam conta das características gerais dos sujeitos.

A pesquisa e análise documental foram realizadas através de documentos oficiais e não oficiais que envolvem a escola, tais como leis, decretos, portarias, Projeto Político Pedagógico, Planos de Cursos, dentre outros que revelassem os contextos escolares e as particularidades dos sujeitos.

Para Godoy (1995), esquecemos dos documentos como uma rica fonte de dados pois comumente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado. Ludke e André (2017) defendem como vantagem de uso dos documentos seu baixo custo, em geral, requerendo como investimento apenas tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes.

A literatura selecionada teve como objetivo apoiar a pesquisadora teoricamente e alicerçar as ideias, os conceitos e hipóteses levantadas.

Como instrumento de coleta de dados principais, deu-se preferência à entrevista semiestruturada, que, conforme Ludke e André (2017), se desenrola a partir de um esquema básico, que permite ao entrevistador fazer as adaptações. Nesse

sentido, Bogdan e Biklen (1994) defendem a entrevista semiestruturada, pois permite a obtenção de dados comparáveis com os diferentes sujeitos do estudo. Duarte (2004) argumenta a importância da entrevista como instrumento de pesquisa não somente para o pesquisador, mas também para o informante, pois termina por fornecer a:

[...] matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (DUARTE, 2004, p. 220).

Outro instrumento de coleta de dados fundamental foi o Diário de Campo. Concebe-se Diário de Campo na perspectiva em que sugerem Ludke e André (2017), quando afirmam que quanto mais registros forem feitos ao momento observado, maior será a acuidade do pesquisado sobre o fenômeno. Em minha atuação profissional como professora e vice-diretora do Centro Estadual de Educação Profissional Formação e Eventos Isaías Alves, sempre valorizei a observação dos acontecimentos, as memórias, os registros de informações. Desde que comecei a desenvolver a pesquisa, passei a sistematizar as observações vivenciadas no contexto escolar.

Em razão dos acontecimentos gerados pela Pandemia de COVID-19, não foi possível prosseguir com a observação participante, mas mantiveram-se as entrevistas pelo seu valor como técnica e instrumento essencial na pesquisa qualitativa. No entanto, foi preciso uma adequação às condições de sua aplicação frente à nova realidade. Não sendo possível um estabelecimento de contato “face a face”, procurou-se acessar os sujeitos da amostra via Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), isto é, via digital ou por telefone.

Desse modo, aos estudantes que concordaram em participar da pesquisa foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – documento apresentado com a síntese dos interesses da pesquisa, seus objetivos e condições gerais. A maioria dos estudantes não possuía acesso facilitado a impressora, então foi sugerido que procedesse à assinatura digital por meio do aplicativo *Adobe Flash*. O TCLE obedeceu aos aspectos éticos e legais exigidos pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade Católica do Salvador – UCSal.

Para a realização da entrevista, da aplicação do roteiro semiestruturado à distância, foi utilizado o aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, ou o aplicativo de

reunião, *Google Meet*. O critério de utilização de um ou outro aplicativo, esteve relacionado a familiaridade do estudante com a ferramenta digital. A entrevista semiestruturada nesse contexto foi mais aplicável, pois, como já dissemos, coaduna-se aqui com o pensamento de Ludke e André (2017) que aponta as vantagens dessa modalidade por se proceder de uma estrutura básica, que permite ao entrevistador fazer adaptações.

Além das adaptações nos meios de captação das informações (da introdução de ferramentas digitais que permitiram o acesso aos sujeitos em meio às restrições de interação social), também se adaptaram o volume de questões que seriam direcionadas de modo que preservasse os objetivos da pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994), as boas entrevistas produzem riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. Nas entrevistas, os entrevistados podem fornecer opiniões preconceituosas e estereotipadas, porém o bom entrevistador não emitirá opinião crítica, mas respeitará o entrevistado procurando compreender os pontos de vista dos sujeitos. Nesse sentido, alertam:

Conflitos de valores poderão existir em relação aos pontos de vista que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. O seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.138).

Nesse sentido, buscamos respeitar as respostas dos sujeitos preservando a integridade das suas respostas. A linguagem, os sentidos, as expressões coloquiais e quaisquer outras manifestações não foram alteradas em seu conteúdo original.

A partir dos áudios recolhidos nas entrevistas, procedeu-se às transcrições do material coletado buscando a divisão por categorias analíticas de modo a significar os discursos dos participantes desta pesquisa. Para Campos (2004), a análise do conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento. Para Bardin (1977) a codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo.

Já Godoy (1995) afirma que a análise do conteúdo parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. Nas análises dos dados obtidos, procuramos “desvendar os sentidos” a partir do confronto dos dados empíricos e teóricos, ultrapassando as manifestações diretas do fenômeno, mas observando a sua essência e as representações diversas (MACEDO; GALEFFI, 2009).

## 4.2 DESCRIÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

O Centro Estadual de Educação Profissional Formação e Eventos Isaías Alves é uma escola pública tradicional de Salvador, conhecido pela população como Instituto Central de Educação Isaías Alves- ICEIA ou CEEP Isaías Alves. Esta Escola é considerada de porte especial na Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia, devido às suas dimensões físicas, quantidade de estudantes matriculados e por ser um Centro Estadual de Educação Profissional (DECRETO 11.355/2008).

A localização do CEEP Isaías Alves se faz estratégica por se situar no bairro do Barbalho em Salvador, considerado central na cidade e que se aproxima de outras localidades de relevante importância, como o Centro Histórico.

Localizada numa região que reúne grande fluxo diário de pessoas, com comércio ativo e oferta de diversos serviços. Próximo ao CEEP Isaías Alves, tem-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBa) escola tradicional de formação de profissional, além de outros CEEPs, escolas de ensino fundamental, bem como outros serviços que tornam o bairro do Barbalho e, especificamente a região em que o CEEP Isaías Alves está localizado, um ponto de constante movimento.

Ao lado da Escola encontra-se o Forte de Nossa Senhora do Monte do Carmo, também conhecido como Forte do Barbalho, onde funciona o Barracão das Artes, que oferece aulas e oficinas gratuitas de música, percussão, moda, dança, artes cênicas, artes circenses, artes plásticas, criação, leitura e produção de textos e poesia. O Barracão das Artes é um dos parceiros do CEEP Isaías Alves nas aulas do eixo tecnológico de Produção Cultural.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) também, desenvolve um projeto no CEEP Isaías Alves intitulado: *Conexão escola mundo*. Neste projeto são

proporcionadas oficinas de fotografia, áudio e vídeo e artes visuais, atreladas à temática dos direitos humanos.

O CEEP Isaías Alves inova ao possuir na escola o Centro Estadual de Educação em Direitos Humanos Isaías Alves (CEDHIA), uma organização sem fins lucrativos que tem por missão promover e divulgar os direitos da pessoa humana na comunidade escolar e na sua localidade. O CEDHIA colabora com a escola ao fornecer aos estudantes atendimento psicossocial, além de promover oficinas temáticas relacionadas aos direitos humanos.

Essa Unidade Escolar tem uma grande importância histórica para a História da Educação da Bahia e do Brasil, haja vista que foi uma das primeiras Escolas de formação de professores do país, fundada ainda no período Imperial pela lei provincial nº 37, publicada no dia 14 de abril de 1836, como a Escola Normal da Bahia. Porém, devido à falta de local como sede, mobiliário e professores, seu funcionamento só foi possível em 1842 (DICK, 2008). Com o objetivo primordial de promover a formação de professores, inicialmente a escola era voltada exclusivamente para o público masculino. O sexo feminino só foi admitido na Escola a partir do Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Bahia, de 1860 (COSTA, 1988), com funcionamento em unidade distinta a do sexo masculino.

Com o tempo ocorreu a feminização da Educação Normal, passando a ser o destino das mulheres de famílias mais carentes, além das mudanças sociais e econômicas da sociedade, que propiciou cursos mais atraentes ao público masculino com melhores colocações sociais (DICK, 2008). Os altos custos na manutenção das duas escolas, aliado à baixa frequência de alunos (SILVA, 2017) fez com que em 1895 houvesse a unificação com a Lei número 117 criando o Instituto Normal da Bahia, funcionando em externato para ambos os sexos.

Somente em 1939 a escola passa a ter sua sede própria no bairro do Barbalho, com projeto arquitetônico moderno, justificado pelo seu diretor na época, Álvaro Augusto da Silva, a necessidade de uma escola com arquitetura apropriada ao atendimento da formação de cidadãos em uma sociedade em transformação (BIERRENBACH; CARDOSO, 2014). Em 1962, o Instituto Normal da Bahia muda de nome passando a se chamar Instituto de Educação Isaías Alves<sup>32</sup>, em homenagem ao professor, psicólogo e ex-secretário de Educação e Saúde do Estado, o baiano

---

<sup>32</sup>Lei nº 1629/1962 - O Instituto Normal da Bahia, é transformado, por esta Lei, em Instituto de Educação Isaías Alves.

Isaías Alves. Posteriormente, em 1967 é transformado em Instituto Central de Educação Isaías Alves<sup>33</sup>, como é mais conhecido atualmente.

O curso Normal tinha duração de 3 anos, na organização pedagógica eram ministradas aulas teóricas e didático-práticas. As aulas didático-práticas eram organizadas no anexo, onde funcionava o curso de 1º grau, conhecido hoje como Escola Estadual Getúlio Vargas. A escola também mantinha o jardim de infância com o mesmo nome da Unidade. Observa-se que a edificação da estrutura da Escola, foi uma reelaboração da proposta de Anísio Teixeira, em que a teoria e a prática se davam em locais distintos (Escola Classe e Escola Parque), no ICEIA as atividades ocorriam em um mesmo local.

Entre as décadas de 1970 e 1980 também funciona no ICEIA o curso técnico em Educação Física, a partir da década de 1990 é autorizado o funcionamento do Ensino Médio e da Aceleração, com progressiva redução das turmas do Normal Médio devido a nova LDB/96 que estabelece que a formação de professores deve se dar por meio de cursos de licenciatura, levando as Unidades ofertantes deste curso ao redimensionamento de oferta. A última turma do Ensino Normal no ICEIA concluiu em 2014.

No início do século XXI, é observado uma redução significativa no número de matrículas nas escolas do Centro da Cidade, fato justificado porque na Capital baiana existe uma grande quantidade de Escolas periféricas e as famílias passam a priorizar as escolas locais, pois assim têm a economia de dinheiro de transporte. Aliado a isso, tem-se o fato de não existir projetos pedagógicos inovadores e atrativos para os jovens que os incentivassem a sair da sua localidade. Ocorrendo um desprestígio de Escolas Públicas tradicionais de Salvador nessa região da cidade a exemplo do Colégio Estadual da Bahia (Colégio Central), Colégio Estadual Odorico Tavares e o próprio ICEIA.

Em 2007, com o avanço da política Nacional de Educação Profissional, foi criada na Bahia a Superintendência de Educação Profissional (SUPROF), pela Lei Estadual 10.955, responsável pela implantação e consolidação da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia. Com isso, essa Superintendência passa a mapear as estruturas escolares ociosas existentes na rede estadual de educação para reaproveitá-las como Centros Estaduais de Educação Profissional (DIEESE,2012). O

---

<sup>33</sup>Lei nº 2.463 de 13 de setembro de 1967, Art 112º transforma o Instituto de Educação "Isaías Alves" em "Instituto Central de Educação Isaías Alves".

ICEIA entrou como uma das escolas escolhidas para revitalização, pois além do espaço ocioso apresentava uma tradição na formação de profissionais técnicos.

A Educação Profissional Integrada tem seu início no ICEIA em 2007 pela Portaria 1327/2007<sup>34</sup>, passando a ofertar cursos técnicos, inicialmente o curso de Técnico em Informática, com duração de 4 anos, e, posteriormente, amplia a quantidade e a diversidade de cursos. A implantação de cursos que atendessem aos jovens para a inserção do cidadão no mundo do trabalho com o aumento da escolaridade passa a ser uma oportunidade de ressignificar o projeto político pedagógico da Escola dando ao ICEIA uma função social de formação profissional para estes jovens.

Em 2011, o Instituto Central de Educação Isaiás Alves, mudou a sua denominação passando a ser chamado de Centro Estadual de Educação Profissional em Apoio Educacional e Tecnologia da Informação Isaiás Alves (portaria 10300/2011<sup>35</sup>). Em 2018, ocorreu uma reforma estrutural na Unidade Escolar - devido à realização do evento internacional VIRTUALEDUCA - e a escola mudou novamente a sua denominação para Centro Estadual de Educação Profissional Formação e Eventos Isaiás Alves (Portaria 4522/2018<sup>36</sup>).

O quadro abaixo apresenta a quantidade de matrículas na Educação Profissional Integrada (EPI) no CEEP Isaiás Alves nos últimos 5 anos:

**Quadro 1.** Distribuição do número de matrículas na Educação Profissional Integrada por ano

<b>ANO</b>	<b>NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EPI</b>
<b>2015</b>	<b>193</b>
<b>2016</b>	<b>365</b>
<b>2017</b>	<b>413</b>
<b>2018</b>	<b>467</b>
<b>2019</b>	<b>551</b>
<b>2020</b>	<b>846</b>

Fonte: SGE (2020).

O quadro 1 acima apresenta a ampliação do número de matrículas no Ensino Médio Integrado, comprovando a importância dessa modalidade de Ensino para os

<sup>34</sup>Portaria 1327/2007 Fica implantado, a partir de 2007, o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrado ao Ensino Médio-Técnico em Informática, na Unidade Escolar.

<sup>35</sup>Portaria 10300/2011-Transforma o Instituto Central de Educação Isaias Alves-ICEIA, em Centro Estadual de Educação Profissional em Apoio Educacional e Tecnologia da Informação Isaias Alves.

<sup>36</sup>Portaria 4522/2018 - Art. 1º - Fica determinada a mudança de denominação Centro Estadual de Educação Profissional em Apoio Educacional e Tecnologia da Informação Isaias Alves para Centro Estadual de Educação Profissional Formação e Eventos Isaias Alves.



jovens e suas famílias e que o CEEP Isaías Alves vem se consolidando como uma escola de formação profissional para a sociedade soteropolitana.

Em consonância com a nova denominação, o CEEP Isaías Alves oferece cursos técnicos nas diferentes modalidades da Educação Profissional divididos por eixos tecnológicos. Na Educação Profissional Integrada (EPI): Informática, Produção Áudio e Vídeo e Computação Gráfica, Subsequente: Teatro, Artes Visuais, Conservação e Restauo, Cenografia, Rede de Computadores, Administração e Secretariado. E na modalidade PROEJA<sup>37</sup>: Administração e Manutenção e suporte a Informática. Por pertencer à Rede Pública Estadual, os critérios de admissão e matrícula de novos estudantes são definidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia que segue as leis e decretos para cada modalidade de ensino.

A Educação Profissional Integrada em Tempo Integral (EPITI), teve seu início no CEEP Isaías Alves no ano de 2016. Na ocasião foram ofertadas três turmas, uma com o curso de Rede de Computadores, com 21 estudantes matriculados, e duas com o curso de Computação Gráfica, com um total de 43 estudantes matriculados. O único critério para matrícula nesta modalidade era possuir o Ensino Fundamental completo.

O CEEP Isaías Alves atende hoje, 2018 estudantes, divididos em três turnos. O turno matutino possui o maior número de estudantes matriculados com 926, o vespertino 377 estudantes e o turno noturno com 715 estudantes. Para atender a esse público a Escola possui uma diretora, duas vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas, que atendem aos turnos vespertino e turno noturno. O turno matutino, que é a maior demanda da Unidade tem maior número de adolescentes, não possui coordenação pedagógica. Este fato é um problema para a instituição, uma vez que a diretora e a vice-diretora acumulam funções pedagógicas com atendimento aos professores e pais.

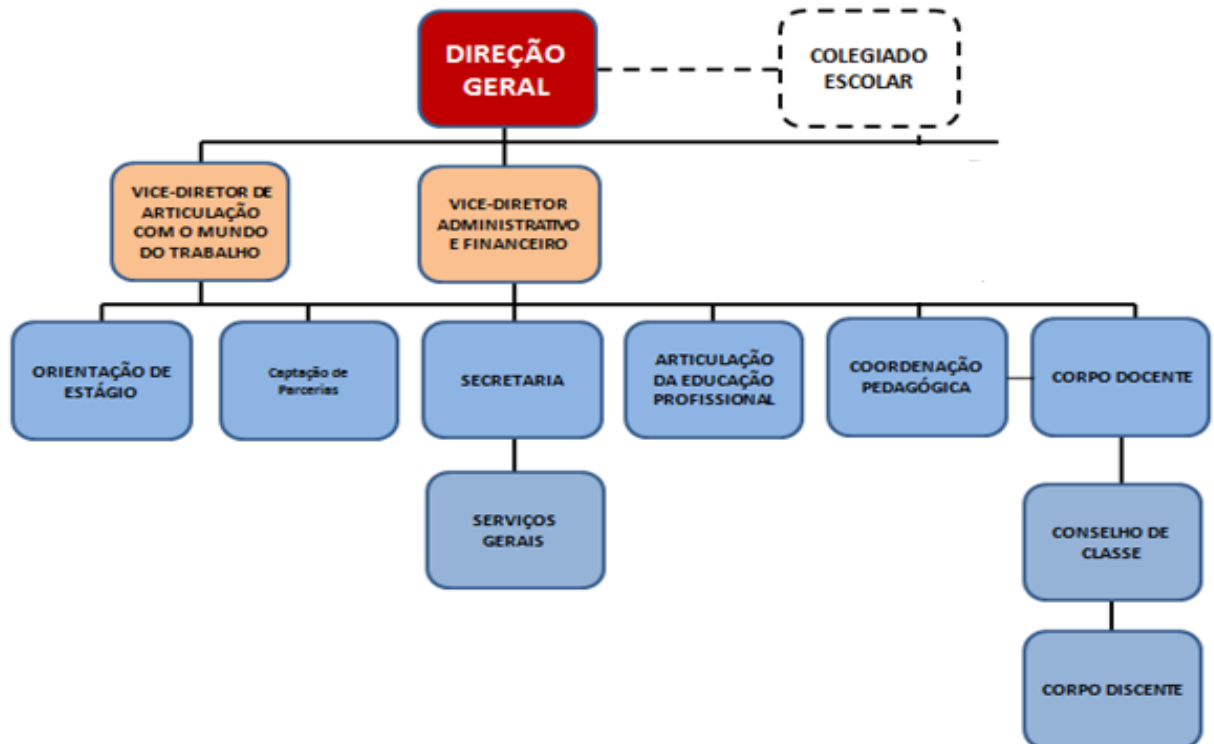
A instituição escolar conta hoje com 63 professores, sendo 37 estatutários e 26 em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Os professores estatutários em geral possuem formação nas disciplinas que atendem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto os que estão sob o REDA, atendem nas disciplinas técnicas específicas.

Abaixo é apresentado o organograma do CEEP Isaías Alves:

---

<sup>37</sup>Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

### ORGANOGRAMA CEEP ISAÍAS ALVES



Fonte: CEEP Isaías Alves (2019).

Observa-se, no organograma apresentado, que o Colegiado escolar, se constitui num Conselho que tem representação de membros de toda a comunidade: pais ou responsáveis, professores, estudantes, funcionários e gestores. A sua composição é feita através de eleição direta dos seus membros a cada dois anos. Este órgão colegiado garante a democracia e transparência na escola e suas funções estão estabelecidas no Art. 11 do no capítulo III da Lei Estadual nº. 11.043/08<sup>38</sup> e são de caráter deliberativo, consultivo, avaliativo e mobilizador dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros das unidades escolares. A atual gestão do colegiado escolar do CEEP Isaías Alves assumiu as atividades em 2019.

A escola também atende a comunidade através de aulas de esporte que funcionam em seu interior, tais como grupo de basquete, Escola de judô e o futebol de cegos.

No fundo do CEEP Isaías Alves funciona o atelier do Teatro Castro Alves, onde é possível encontrar figurinos utilizados em alguns de seus espetáculos e muitas vezes são cedidos aos projetos produzidos pelos estudantes da escola. O teatro do

<sup>38</sup>Dispõe sobre a finalidade, competência e composição do Colegiado Escolar nas escolas públicas de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências

ICEIA, nos tempos áureos, acolheu apresentações de Caetano Veloso, Gilberto Gil, Elis Regina, dentre outros artistas nacionais. Hoje o teatro está passando por um processo de revitalização, principalmente da parte acústica para que possa voltar a servir como equipamento de cultura na cidade.

O CEEP Isaías Alves guarda, dentre os seus professores ilustres, o geógrafo baiano Milton Santos e como estudante a santa católica Irmã Dulce.

É possível encontrar na instituição uma estrutura com: 60 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 salão nobre, 01 laboratório de química e biologia, 05 laboratórios de informática, 02 salas para aulas de língua estrangeiras, sala de coordenação, sala de direção e vice-direção, 01 piscina semiolímpica, 01 quadra de esportes, 01 ginásio de poliesportivo, 12 banheiros. Essa grande estrutura possui pouca acessibilidade aos estudantes e visitantes portadores de necessidades especiais. Apenas no térreo possui rampas para cadeirante e não possui pista tátil para os cegos ou com baixa visão. A escola possui apenas um banheiro adaptado, que não é acessível a estudantes, uma vez que se localiza na sala dos professores.

Dada as suas dimensões arquitetônicas, a escola possui um pequeno quadro de funcionários, especialmente em relação a limpeza.

**Quadro 2.** Distribuição dos Funcionários do CEEP Isaías Alves/Função exercida

<b>FUNÇÃO</b>	<b>Nº DE FUNCIONÁRIOS</b>	<b>TIPO DE VÍNCULO</b>
Técnico administrativo	6	Efetivo
Bibliotecária	1	Efetivo
Administrativo	5	Terceirizado
Administrativo	6	REDA*
Serviços gerais	6	Terceirizado
Merendeiras	4	Terceirizado
Cozinheiras	2	Terceirizado
Vigilantes	14	Terceirizado
Apoio a disciplina	5	Terceirizado

\*Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)

Fonte: CEEP Isaías Alves (2020).

O quadro 2, apresentado acima apresenta as funções e os quantitativos de funcionários administrativos bem como os seus respectivos vínculos de trabalho. É interessante notar que, mesmo sendo essa uma escola vinculada ao poder público estadual, destaca-se a quantidade de contratos temporários observada entre os trabalhadores do CEEP Isaías Alves. Esse é um fenômeno contemporâneo que afeta

as relações de trabalho incidindo sobre a aquisição e manutenção dos direitos trabalhistas.

Segundo Druck (2018) a terceirização é um fenômeno mundial que se generalizou para todas as atividades e tipos de trabalho. Esse tipo de contrato incide sobre a precarização da força de trabalho, instituindo regimes de contrato mais flexíveis, em que o trabalhador está sujeito às determinações do empregador. Para Antunes (2011), a terceirização reduz os empregos estáveis, substituindo-os por formas flexíveis de contrato. No CEEP Isaías Alves, os processos de precarização não afetam apenas as funções administrativas. As atividades fim, isto é, as atividades educacionais são afetadas pela ampla contratação de professores em REDA. Essa modalidade especial de contratação estabelece uma vinculação frágil dos professores com a instituição, assunto de que trataremos mais adiante.

#### 4.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para realização da pesquisa de campo foi necessário a aprovação do Projeto de Pesquisa intitulado: A relação família-escola e o desempenho escolar dos estudantes da Educação Profissional em Tempo Integral, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador (CAAE 25298619.8.0000.5628). Em virtude da pandemia do coronavírus, fizeram-se necessárias adequações ao projeto de pesquisa no que diz respeito ao tema e aos aspectos metodológicos. Nesse sentido, a versão final ora apresentada tem por título: Educação Profissional Integrada em Tempo Integral: Perspectiva dos Estudantes e Interesses Familiares.

Para formalizar a minha entrada no campo como pesquisadora, foi previamente apresentado à direção do CEEP Isaías Alves o projeto de pesquisa e o relatório de aprovação do Comitê de Ética da Pesquisa (UCSAL), de modo a tornar claro o interesse da pesquisa, os aspectos éticos, metodológicos e os critérios de seleção da amostra. Após a anuência da instituição, foi possível acessar os estudantes, os documentos, bem como o sistema de gestão escolar.

Saliento que a experiência prévia como professora e vice-diretora ao tempo em que facilitou a entrada no campo, impôs desafios em relação ao processo de observação e coleta dos dados. A expectativa era dar prosseguimento às entrevistas, uma vez que já vínhamos realizando a observação participante, mas o isolamento social impediu. No entanto, a nossa estada constante na instituição permitiu, até

quando possível, a imersão nas relações sociais do grupo estudado e a observação das suas interações, das expectativas, dos processos de aprendizagem bem como das dificuldades experimentadas no acesso e permanência do Curso.

Os estudantes foram primeiramente contatados presencialmente através de reunião realizada na Unidade Escolar através da pesquisadora, por intermédio do líder da turma. Na reunião apresentou-se a pesquisa, destacando-se sua relevância, os objetivos e os procedimentos de coleta de dados. Foi oportunizado que os convidados elucidassem as dúvidas quanto a qualquer etapa do processo e realizou-se a distribuição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para estudantes convidados que desejavam participar desta pesquisa. Aos maiores de 18 anos, o documento TCLE foi oferecido para leitura e assinatura, e os menores, por necessitarem da autorização dos pais, foi solicitada a assinatura prévia do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Naquela ocasião os Termos foram devidamente distribuídos e definiu-se o prazo de entrega para devolução.

#### 4.4 CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa integram uma pequena amostra de estudantes do CEEP Isaías Alves, que iniciaram no Curso de Computação Gráfica no ano de 2017. Naquele ano, foram matriculados 21 estudantes na 1ª série da EPITI. No ano de 2019, conseqüentemente, esses estudantes estavam concluindo a terceira série do curso. Dos 21 alunos matriculados, apenas 14 concluíram a formação. A evasão de parte da turma pode ser evidenciada em momentos específicos do curso, haja vista que cinco estudantes abandonaram logo do início, na 1ª série, e, duas abandonaram na 2ª série.

A amostra de 14 estudantes foi mobilizada para a participação da pesquisa e em razão dos motivos já explicitados, apenas 10 participaram da entrevista. Esse conjunto de 10 estudantes possui as seguintes características. Todos estavam matriculados na 3ª série do curso, na segunda etapa da adolescência haja vista que suas idades variam entre 16 e 20 anos conforme indica o quadro abaixo:

**Quadro 3.** Distribuição dos Estudantes por idade

<b>Nº DE ESTUDANTES</b>	<b>IDADE/ ANOS</b>
1	16
1	17
3	18
4	19

1	20
---	----

Fonte: SGE (2019).

Apesar de alguns estudantes apresentarem distorção na relação série-idade<sup>39</sup>, se considerado o indicador oficial que estabelece a permanência de jovens no intervalo etário entre 15 e 17 anos no Ensino Médio (MEC, 2020), nenhum dos participantes foi repetente no período de Curso.

Em relação a distribuição por sexo, apesar dos dados do Censo Escolar de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) demonstrarem que as mulheres são hoje maioria nos cursos da Educação Profissional, chama a atenção ao fato que havia na turma em estudo apenas 02 estudantes do sexo feminino (20%) e 8 (80%) do sexo masculino. A baixa procura das mulheres em torno de cursos da área tecnológica possui razões históricas que perpassam pelos estereótipos sexuais, machismo e várias formas de preconceito contra a mulher (SOUSA; SOUZA; LOPES; FERNANDES, 2016).

Segundo Oliveira e Silva (2019), a área de exatas, que perpassa a das engenharias até os cursos tecnológicos, se torna pouco atraente para as mulheres. Atualmente estão sendo criadas várias iniciativas que apoiam e incentivam o trabalho de mulheres nas áreas de tecnologia que incentivam a formação inicial e continuada para mulheres (como por exemplo, o Programa Nacional Mulheres Mil do Governo Federal). Apesar do sexismo que ocorre na área de exatas, apontado por Lopes e Quirino (2017), Lima (2013) assinala que um maior nível de escolaridade tem possibilitado a ampliação da participação feminina no campo das Ciências e tecnologia, nas diversas áreas e em diferentes profissões que historicamente foram consideradas espaços masculinos.

Para o mundo do trabalho, segundo Gomes (2014), existe um interesse em atrair mulheres para a área computacional, não é só uma tentativa de igualdade de gêneros, mas principalmente para suprir a necessidade de profissionais capacitados nessa área.

Oliveira e Silva (2019) apontam que a não divulgação dos nomes de mulheres que fizeram e fazem diferença nas ciências perpetua o pensamento de que mulheres

---

<sup>39</sup>A distorção idade-série é o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados.

não possuem aptidão para o meio científico e tecnológico, fazendo com que seja cada vez mais escassa a participação feminina nas ciências, principalmente nas exatas.

Em relação a cor da pele dos estudantes participantes da pesquisa, nove estudantes se autodeclararam negros ou pardo e apenas um se declarou branco. Esse dado é uma expressão do perfil da totalidade dos estudantes do CEEP Isaías Alves que agrega em sua população grande percentual de estudantes pardos e negros.

Apesar do CEEP Isaías Alves ser uma instituição de público heterogêneo, isto é, receber alunos de várias partes da cidade de Salvador, a amostra analisada é constituída, em sua maior parte, por estudantes moradores das suas imediações, dos bairros da liberdade, Baixa de Quintas, Pero Vaz, e do bairro do Barbalho, que sedia a escola. Esse bairro tem características semelhantes que ultrapassam a localização geográfica. São bairros populosos, históricos, próximos ao centro da cidade e que possuem grande segmento de pessoas pardas e afrodescendentes. Com exceção do bairro do Barbalho, que é ainda configurado como um bairro de classe média, os demais são territórios mais populares e abrigam famílias de vários extratos sociais.

Dos 10 estudantes entrevistados, apenas um não reside no mesmo domicílio da família nuclear. Dos que moram com as famílias, identificamos que 50% moram na companhia dos pais que são casados ou estão em união estável. 80% por cento dos entrevistados tem o pai como o provedor da família e 10% tem a mãe como provedora.

É interessante notar que as configurações familiares a que pertencem os participantes da pesquisa tendem a uma estrutura mais tradicional de família nuclear, haja vista que esses estudantes em sua maioria moram com os pais que ainda são casados e/ou vivem em regime de união estável. Essa é uma característica também observada no conjunto de estudantes do CEEP Isaías Alves como todo, haja vista que grande parte da população atendida é oriunda de estruturas mais tradicionais de família. Sobre o número de filhos dessas famílias, 30% possui apenas um filho. Na amostra pesquisa, a família que possuía o maior número de filhos, tinha quatro. (Dois alunos tinham três irmãos).

Da amostra analisada, observa-se que 40% dos alunos são oriundos de escola da rede particular de ensino, 90% possuem casa própria e 40% são funcionários públicos, 30% são autônomos e 20% estão empregados em empresas privadas. Sobre a escolaridade dos pais dos estudantes, 50% dos entrevistados possuem pais com nível médio completo, 30% possui nível superior completo 10% possui nível fundamental completo e 10% possui fundamental incompleto. 40% das mães têm nível

médio completo, 30% possui nível superior completo, 20% possui nível fundamental completo e 10% fundamental incompleto.

Esses dados incidem sobre o perfil socioeconômico das famílias, pois observa-se que o perfil dos estudantes pesquisados é prevalentemente de famílias que mantêm um certo nível social de organização, provimento das necessidades e estabilidade financeira. Não se achou na amostra nenhum dos pais desempregado. Em relação ao acesso a benefícios assistenciais de transferência de renda, observa-se que apenas duas famílias de estudantes são beneficiadas pelo Programa Bolsa Família (PBF). Essa também é uma característica geral do CEEP Isaías Alves, que possui, num conjunto de 2.014 estudantes matriculados, apenas 63 famílias beneficiárias do PBF.

É interessante notar que, o perfil socioeconômico dos estudantes do CEEP Isaías Alves (identificado a partir dos levantamentos institucionais recentes) demonstram que a maior parte dos estudantes está inserida nas classes C e D. Esses dados demonstram que essa instituição escolar vem absorvendo um público com menor grau de exposição a vulnerabilidades sociais mais agudas.

Por sua localização geográfica privilegiada, a tradição de formação de professores e estrutura física satisfatória, muitas famílias da classe média, que mantinham os filhos na rede particular, quando optam por transferi-los para a escola pública, escolhem o CEEP Isaías Alves. Essa escolha está muitas vezes associada a característica do CEEP Isaías Alves, por se caracterizar como um centro de formação profissional. Muitas famílias esperam que a formação profissional se concretize em empregabilidade num futuro próximo.

Numa síntese dos dados, pode-se constatar que os estudantes integrantes da amostra possuem uma estrutura familiar relativamente organizada, certa estabilidade socioeconômica e certo interesse pela educação e formação dos filhos. A prevalência de pais e mães com acesso à escolarização formal é um indicador do valor da educação nas relações familiares. É possível destacar também que a de casais com apenas um filho, permite um melhor investimento de recursos financeiros e maior acompanhamento familiar junto aos processos escolares.



## 5 TEMPO INTEGRAL, FORMAÇÃO TÉCNICA E RELAÇÕES FAMILIARES NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

No presente capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir das entrevistas dos estudantes participantes da pesquisa. A análise dos achados conduz à reflexão sobre as relações familiares e seus rebatimentos na EPITI, nas perspectivas e interesses dos sujeitos ante ao processo de formação no CEEP Isaías Alves.

### 5.1 TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO TÉCNICA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO CEEP

Entre os anos 2016 e 2019 o CEEP Isaías Alves manteve duas turmas de formação técnica em tempo integral (que compreendiam três anos de formação técnica integrada). A essas turmas eram oferecidos os componentes curriculares do Curso de Computação Gráfica, que é uma área das Ciências da Computação que estuda a “geração, manipulação e análise de imagens, através do computador” (MANSSOUR; COHEN, 2006).

A organização curricular da escola em tempo integral requer o cumprimento de pelo menos sete horas conforme a regulamentação prevista no país (BRASIL, 2001). No CEEP Isaías Alves, a carga horária do curso pesquisado ultrapassa as sete horas diárias em razão da previsão de cumprimento da matriz curricular.

Nesse tempo dentro da escola, o estudante tinha a sua rotina de estudo das disciplinas da BNCC e de Formação Técnica Específica (FTE) e de Formação Técnica Geral (FTG). Das 7h às 11:30h e das 13:50h às 17:30h estava nos contextos educativos da sala de aula ou do laboratório de informática. As refeições (lanches e almoços) eram servidas na escola, financiadas pelos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>40</sup>.

A garantia de permanência no ambiente escolar tendo assegurada a manutenção da alimentação é um dos temas mais debatidos nas últimas décadas no que tange a educação pública (CÉSAR *et al.*, 2020). O oferecimento da alimentação na escola em tempo integral tem significados para os diversos atores envolvidos, pois

---

<sup>40</sup>A escola recebe R \$1,07 por estudante do tempo integral, como complemento do almoço, enquanto o valor da merenda escolar para o Ensino Médio é de R\$0,36.

interfere na dinâmica social e cultural dos estudantes e suas famílias e da escola. Para as famílias, representa segurança alimentar, segurança do aluno (pois não haverá deslocamento estudante para os ambientes externos), contenção de custos, otimização de tempo e garantia da continuidade do alimento. Para a escola, significa assegurar as condições de aprendizagem, de otimização do tempo (pois não haverá deslocamentos do estudante para os ambientes externos). Para o estudante, a garantia da alimentação representa a manutenção do bem-estar físico, a socialização com seus pares, a segurança de acessar as refeições que talvez faltem em casa.

A escolha da escola em tempo integral por parte das famílias aparece no contexto dos discursos dos estudantes como providencial. Estudar em tempo integral significa para as classes populares, combater a ociosidade, promover o afastamento do risco da marginalidade e da violência urbana. Esse é um interesse presente nos discursos analisados e é compreensível, haja vista as muitas vulnerabilidades a que os mais jovens estão expostos. Essas preocupações são legítimas, porque, no Brasil, as taxas de mortalidade de jovens expostos à violência urbana são altas. De acordo com os dados do Atlas da Violência 2017, a faixa etária entre 15 e 29 anos é a mais atingida por homicídios no Brasil. Também é essa faixa etária mais suscetível ao apelo dos grupos criminosos.

Em nossa amostra, essa preocupação familiar com a segurança do jovem em seu contexto comunitário aparece em vários fragmentos. Para a estudante 10: “Adolescente tem a cabeça virada, então quando está na rua as pessoas oferecem coisas que... tipo, oferece droga [...]”.

A estudante 10, que reside num bairro periférico, distante da escola, revela que a escolha da instituição e do curso, foi feita pela avó em razão da sua preocupação com as condições de segurança da sua comunidade. De acordo com a estudante 10, “[...]. No colégio que eu estudava, antes de entrar no ICEIA, 90% dos meus amigos, homens, meninos, que eram adolescentes hoje fazem parte do tráfico”.

A educação em tempo integral é também considerada por alguns estudantes como uma forma de aproveitar o tempo que, em casa, seria ocioso: “[...] porque tem muita gente que, por exemplo, não tem como ficar em casa durante um horário ou outro, e na escola é bom porque vai ter algo para se ocupar e é algo bom” (Estudante 2).

A possibilidade de profissionalização é, contudo, um grande atrativo para o ingresso num curso técnico de tempo integral. Dada a redução do tempo total de

curso, em razão da distribuição da carga horária total por dois turnos, muitos estudantes se interessavam em concluir o nível médio mais rapidamente e obter o diploma de técnico em computação gráfica.

De acordo com o Catálogo Nacional do MEC (2018, p. 98), nesse curso, o estudante deve desenvolver habilidades capazes de construir “[...] projetos gráficos na área de CAD, 3D e vídeo. Desenhar plantas, elaborar maquetes virtuais e projetos em 3D. Utilizar técnicas de modelagem, ilustração e animação, edição de áudio e vídeo”.

Nesta perspectiva, o desenho curricular (previamente traçado pela SUPROT da Secretaria de Educação do Estado da Bahia) incluía as disciplinas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as disciplinas da formação técnica específica e as de Formação Técnica Geral (FTG).

Para os fins que interessam a esse estudo, apresentaremos as disciplinas de formação técnica específicas que integravam o Curso de Computação Gráfica do CEEP Isaías Alves no quadro abaixo:

**Quadro 4.** Matriz Pedagógica curso Computação gráfica para as turmas iniciadas a partir do ano letivo de 2017

COMPONENTES CURRICULARES - FORMAÇÃO TÉCNICA ESPECÍFICA (FTE)	CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL						CH TOTAL
	1.ª Série		2.ª Série		3.ª Série		
	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	
Comunicação Visual, Direitos Autorais e Cultura Imagética	2	80	0	0	0	0	80
Marketing e Internet	2	80	0	0	0	0	80
Arquitetura de Computadores e Sistemas Operacionais	3	120	0	0	0	0	120
Lógica e Algoritmos	3	120	0	0	0	0	120
Fundamentos Matemáticos de Computação Gráfica	2	80	0	0	0	0	80
Desenho Técnico	0	0	2	80	0	0	80
Desenho Auxiliado por Computador	0	0	0	0	3	120	120
Animação e Ilustração Digital para WEB	0	0	3	120	0	0	120
Edição de Vídeo e Som	0	0	3	120	0	0	120
Tecnologias Digitais	0	0	2	80	0	0	80
Internet e Programação WEB	0	0	0	0	3	120	120
Técnicas Aplicadas à Produção Audiovisual	0	0	0	0	2	80	80
Criação de Animação 3D	0	0	0	0	2	80	80

... continua.

COMPONENTES CURRICULARES -	CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL						CH TOTAL
	1.ª Série		2.ª Série		3.ª Série		
	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	

<b>FORMAÇÃO TÉCNICA ESPECÍFICA (FTE)</b>							
Metodologia do Projeto Multimídia	0	0	2	80	0	0	80
Orientação Profissional	0	0	0	0	2	80	80
Intervenção Social: Práticas e Tecnologias	2	80	0	0	0	0	80

Fonte: SUPROT adaptado (2017).

Quando o Curso passou a ser oferecido no CEEP Isaías Alves, não foram propagadas para a comunidade a sua instalação e oferecimento por parte da Secretaria de Educação. Toda a divulgação naquele momento, foi promovida pela instituição escolar que, inclusive, fez circular panfletos e movimentou as redes sociais. Essa forma de divulgação não oficial por parte das esferas institucionais maiores, pode ter impactado na baixa procura dos estudantes, levando a constituição de turmas menores.

No primeiro ano de funcionamento do Curso, foram formadas duas turmas que, por número insuficiente, foi transformada em uma turma. Nesse momento, foram matriculados 24 estudantes. No segundo ano, foram matriculados 21 estudantes e, a partir desse momento, a modalidade de Tempo integral deixou de ser ofertada.

As turmas existentes enfrentariam os primeiros desafios relacionados ao implemento do Curso em suas exigências particulares.

Desses desafios, o primeiro a ser enumerado está relacionado a infraestrutura da instituição para a manutenção desse tipo de formação. De acordo com o Catálogo Nacional do MEC (2018, p. 98), para essa modalidade é exigida uma infraestrutura mínima que deve constar de “Biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado, Laboratório de informática com programas específicos, Laboratório de computação gráfica com programas e equipamentos específicos”.

Apesar de possuir instalações e equipamentos, nem sempre essas estruturas eram compatíveis com a velocidade de atualizações que os programas e os maquinários exigiam para o ensino da computação gráfica. A dinâmica de atualizações de equipamentos, programas e *softwares* é muito veloz e requer investimentos constantes. Esse é um curso caro, que demanda maiores recursos para a sua manutenção. Para além das particularidades do curso de computação gráfica em si, a modalidade de ensino em tempo integral também demanda investimentos, como já afirmou Cavalieri (2014).

A expectativa de matricular-se num novo Curso é grande, sobretudo quando se trata de estudantes que estão em transição entre a adolescência e juventude. Pompeu e Sato (2017) afirmam que a juventude contemporânea hipervaloriza o consumo de tecnologia, mídia e comunicação. A formação profissional em cursos que envolvam tecnologia gera expectativas e projeções de futuros mais promissores com maior possibilidade de empregabilidade.

Ao manifestarem interesse pela matrícula no Curso, os estudantes esperavam que as condições de efetivação da proposta pedagógica fossem garantidas, no entanto, desde o início, algumas dificuldades eram observadas. Nos fragmentos abaixo, é possível observar certo descontentamento dos estudantes 4 e 7 quando se reportam às condições operacionais de desenvolvimento do Curso de Computação Gráfica:

[...] eu acho que o colégio em si, a escola pública, o ICEIA ele não tinha recursos, a gente não tinha um aparelho bom para fazer usos, a gente não tinha aparelho que suportasse os programas que a gente usava lá no momento das aulas, tinham aulas que a gente não conseguia nem acessar em alguns computadores o programa certo para fazer [...] a aprendizagem do assunto lá, de computação gráfica e tal, tipo, tudo isso foi dificultando (Estudante 7).

[...] eu esperava muito mais, [...] porque quando eu fui ver referente ao curso computação gráfica eu esperava muito mais, porque eu pesquisava no Google e tinha aquela coisa toda, [...]. Quando eu fui pesquisar, aí tinha aquela coisa 3D, aí eu fiquei fascinado [...] e quando eu cheguei no ICEIA não tinha nem 0,5% do que eu vi, então eu fiquei bem chateado [...] (Estudante 4).

A ausência de infraestrutura adequada pode trazer frustração ante a expectativa que gerou o interesse no Curso. A falta de *softwares* específicos e computadores capazes de atender as demandas aparece frequentemente nos discursos dos estudantes como um elemento negativo do Curso. Essa era uma realidade difícil de ser superada pois não havia suporte técnico adequado para a composição dos laboratórios ante as necessidades práticas do Curso.

Também os recursos humanos eram apontados como insatisfatórios em razão das dificuldades de contratação. Os editais de contratação de caráter generalista impediam a atenção às especificidades que o Curso demandava. A chamada pública, geralmente via REDA, era pouco específica e destinava-se ao eixo tecnológico. Ao responder a chamada, o “profissional de informática” quase sempre não possuía

experiência em Computação Gráfica. Essa situação agravava o distanciamento entre a proposta oficial do Curso e a prática esperada pelos estudantes.

A contratação de pessoal nos moldes do REDA é uma expressão recente do neoliberalismo na administração pública. Nesse regime de contrato, o trabalhador é sujeito à instabilidade contratual, pois possui duração determinada de 24 meses, podendo ser prorrogada por mais 24 meses. Porém esse contrato de trabalho permite o cancelamento da admissão em qualquer momento, como observado na cláusula 9ª do Contrato de Regime Especial de Direito Administrativo, com base na Lei 6.677/94, que dispõe sobre o Estatuto do Servidor Público do Estado da Bahia:

Poderá a Administração Pública, desde que assim justifique o serviço público e cessada a necessidade do serviço ora contratado, rescindir, a qualquer tempo, o presente contrato, sem que isto importe em direito a indenização a qualquer título ao contratado [...].

A precarização das condições de trabalho nesse tipo de contratação, se expressa também pela carga horária desses trabalhadores. A carga horária do professor da Educação Básica, na Rede Pública Estadual é distribuída entre Regência de classe (aulas efetivas em sala), Atividade Complementar (AC)<sup>41</sup> e Atividade Complementar livre escolha (AC livre). Nas tabelas abaixo é apresentada a divisão da carga horária para ambos os contratos.

**Quadro 5.** Distribuição da Carga horária de professores em REDA e Efetivos

TIPO DE CONTRATO	JORNADA DE TRABALHO (h/aulas)	REGÊNCIA (h/aulas)	ATIVIDADE COMPLEMENTAR (UNIDADE DE ENSINO) (h/aulas)	ATIVIDADE COMPLEMENTAR (ESCOLHA LIVRE) (h/aulas)
<b>Professor REDA</b>	20	16	4	0
	40	32	8	0
<b>Professor Efetivo (Estatutário)</b>	20	13	5	2
	40	26	10	4

Fonte: Manual de Programação Escolar (2018) – SEC/BA (adaptado).

No quadro acima, é possível observar a disparidade dos dispositivos contratuais existentes entre o contrato dos professores sob o contrato REDA e dos professores efetivos, aqueles sob regime estatutário. O professor REDA tem carga

<sup>41</sup>AC- Atividade Complementar são atividades relativas às atividades pedagógicas exercidas na escola ou com livre escolha, tais como planejamento, elaboração de instrumentos pedagógicos, entre outros.

horária pedagógica reduzida na escola e não tem carga horária pedagógica livre, o que o impede de planejar as atividades inerentes ao seu trabalho em sala de aula.

Esse detalhe - que não pode ser interpretado como meramente contratual - incide diretamente sobre a qualidade de ensino e no CEEP Isaías Alves e reflete como prejuízos pedagógicos em todos os cursos. No curso de Computação Gráfica, a modalidade de contratação REDA por ser muito genérica não atende as especificidades do curso, atraindo profissionais de outros ramos da informática.

Sobre os processos pedagógicos, observa-se que quando os professores não são habilitados na área específica, as condições de apreensão, transmissão e consolidação dos conteúdos são amplamente prejudicadas, haja vista que os professores buscam suprir as suas limitações técnicas com improviso, adaptações malsucedidas que terminam por desviar os objetivos do Curso.

As fragilidades pedagógicas não passaram despercebidas pelos estudantes: “[...] [os] professores, alguns não sabiam muito sobre o assunto, porque lá no ICEIA tinham professores que não estavam qualificados exatamente para as matérias que eles davam [...]” (Estudante 2).

A crítica dos estudantes, muitas vezes, está relacionada à própria dinâmica de concepção e organização do Curso. A ausência de compromisso com a qualidade, de fidelidade a proposta pedagógica anunciada, de oferecimento de estrutura adequada é apontada nos discursos dos estudantes:

[...] eu entrei achando que era computação gráfica e parecia que era o ensino médio normal, era português, matemática, geografia, história e acabou, não tinha o curso [...] (Estudante 4).

[...] às vezes não adianta dar, botar para dar aula integral e não ter uma estrutura bacana, não ter uma aula interessante, não ter.... o que foi programado para ter [...] (Estudante 5).

Silva Junior e Oliveira (2019) constataram que existe a intensificação do trabalho dos professores contratados pelo REDA, uma vez que estes possuem uma carga exaustiva de aulas a serem ministradas, restando-lhes pouco tempo de sua jornada habitual de trabalho para dedicarem-se ao planejamento das atividades pedagógicas.

Os professores do Curso de Informática selecionados via REDA, por serem, em sua grande maioria, bacharéis graduados em áreas técnicas (Ciência da Computação, Sistema da Informação, Análise de Sistema), não desenvolveram

habilidades formativas e educativas que são aprimoradas nos cursos de licenciatura, uma vez que estes possuem componentes curriculares que convidam a um olhar mais humanista do indivíduo.

Essas características também rebatiam na interação tão necessária a relação/professor estudante: “[...] tinha uns professores que não tinha muita relação, assim, difícil de se lidar, uns que a gente até tinha que procurar a direção para substituir, pelo fato da dificuldade, até de convivência né [...]” (Estudante 3).

Na vigência do Curso de Computação Gráfica entre os anos de 2017 e 2019, o segmento pesquisado atribuiu sentidos e significados sobre o seu processo de ingresso e permanência no Curso. A expectativa de profissionalização muitas vezes foi frustrada pelas condições operacionais em que se organizava o processo pedagógico. Tais dificuldades incidiram sobre a permanência e conclusão, muitos abandonaram o Curso em razão destas.

## 5.1 O ABANDONO ESCOLAR NO TEMPO INTEGRAL

O abandono escolar, a reprovação, a distorção idade/série são fenômenos presentes na Educação brasileira que têm suscitado muitas pesquisas (FILHO; ARAÚJO, 2017). O abandono é sempre apresentado como um fator determinante para justificar os índices negativos de permanência na escola pelos órgãos oficiais. O Brasil ocupa a 3ª maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (FILHO; ARAÚJO, 2017).

Os motivos apontados pela literatura especializada são internos e externos à escola, tais como:

[...] drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego.

Um levantamento do UNICEF (2019) informa que no ano de 2018 cerca de 460 mil estudantes abandonaram o Ensino Médio. Esse número representa 7% da totalidade dos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino. O abandono escolar é um estágio de exclusão social que também impõe um corte de cor: metade dos estudantes que abandonaram o ensino médio é preto e pardo (UNICEF, 2019).



O abandono escolar está presente em todos os níveis de ensino no Brasil. Como um fenômeno resistente, atinge a sociedade e repercute sobre o mundo produtivo.

Zanin e Garcia (2020) afirmam que a história do abandono escolar na Educação Profissional e Tecnológica está imbricada com a própria história dessa modalidade de ensino. Na compreensão desses autores, há certa naturalização do abandono escolar em razão da prevalência de ideias que valorizam as competências e meritocracia.

Ao avaliar o abandono da turma pesquisada, percebe-se que muitos ficaram no caminho. Dos 21 estudantes iniciais (matriculados na 1ª série do Curso de Computação Gráfica) cinco abandonaram no mesmo ano; dois estudantes abandonaram na segunda série do Curso; na terceira série, apenas 14 concluíram. No total de estudantes matriculados, cerca de 33,33% abandonaram o curso durante os três anos de sua vigência.

Dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) mostram a idade em que os estudantes dessa turma ingressaram na 1ª série do EPIT: três estudantes tinham 16 anos, um estudante tinha 17 anos e um estudante tinha 20 anos.

A análise da faixa etária dos estudantes que abandonaram o Curso de Computação Gráfica revela que suas trajetórias escolares já haviam sofrido em algum momento, distorção série/idade, isto é, esses estudantes foram reprovados ou não frequentaram a escola, uma vez que o MEC estabelece a faixa de 15 anos para ingresso a 17 para conclusão do Ensino Médio. De acordo com o IBGE (2019), em 2018 quase 25% dos jovens entre 15 e 17 anos possuíam distorção idade/série no país.

Ao analisar os achados da pesquisa, identificamos que os estudantes participantes se preocupam e refletem sobre o assunto abandono escolar que é, normalmente, associado à questões práticas do cotidiano, tais como, a empregabilidade, o alistamento militar, questões subjetivas relacionadas a convivência em família e comunidade, gravidez na adolescência e a própria modalidade de ensino em tempo integral.

Patto (2015) atribui o chamado “fracasso escolar” à instituição de ensino, e, não ao estudante, pois ao excluir os menos favorecidos, a escola atua como mecanismo de seletividade dando legitimidade e afirmando a meritocracia.

A evasão escolar de jovens estudantes do ensino médio está amplamente relacionada às condições em que o segmento da juventude está submetido no Brasil.

Num momento da vida em que buscam a sua afirmação e inclusão no mundo social, enfrentam dificuldades de emprego, renda, acesso aos bens, serviços e às políticas públicas em geral.

De acordo com o IBGE (PNAD contínua, 2020), a taxa de desempregos de jovens entre 18 e 24 anos atingiu em 2020 o percentual de 27,1% no Brasil. Esse número se agrava no Nordeste do país quando totaliza 34,1%, de jovens desempregados.

A condição do jovem tem sido agravada nas últimas décadas em razão da ausência ou insuficiência de políticas públicas que assegurem a inclusão desse segmento no mundo produtivo. De acordo com o IBGE, a faixa etária de jovens no Brasil é de 40,2% por cento da população.

Ser jovem no Brasil atual é um processo desafiador pois apesar da existência de um Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), esse é um dos segmentos populacionais mais vulneráveis. De acordo com o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ) 2017, as desigualdades racial e de gênero afetam bastante a juventude. As taxas de homicídios dos jovens negros são as mais elevadas, fazendo com que um jovem negro tenha 2,7 maior chance de morrer assassinado em relação a um jovem branco.

Na atual conjuntura de afirmação de práticas neofascistas, de intolerâncias de toda ordem, de autoritarismos e naturalização da violência, de crescimento do racismo, observa-se maior exposição e risco ao jovem das classes populares. A escola nesse contexto continua sendo um referencial seguro e protetivo dentro das comunidades. Assegurar a permanência dos jovens na escola é um desafio da família, da sociedade e do Estado.

Ao tratar sobre o tema abandono escolar, muitos estudantes revelaram que durante conversas em que acompanhavam as trajetórias escolares dos seus amigos/colegas, dialogando com os potenciais desistentes, tornavam-se conselheiros uns dos outros.

A problemática do abandono escolar é multifatorial e envolve questões internas e externas à escola, tais como: necessidade de trabalhar para ajudar a família e, também, para assegurar o próprio sustento; o ingresso na criminalidade e na violência; o convívio familiar conflituoso; a má qualidade do ensino, são considerados fatores comuns de evasão e abandono escolar (SOUSA *et al.*, 2011, p. 25). Figueiredo e Salles (2017) também identificam os fatores socioeconômicos e problemas

relacionados à instituição, como determinantes das condições de permanência dos estudantes na escola.

Para Brito e Koller (1999), por não contar com uma rede de apoio social e efetivo às vulnerabilidades frente a situações de risco, estas situações são potencializadas, aumentando seu poder negativo. As redes de apoio efetivas são aquelas que minimizam abusos e negligências sofridas pelos indivíduos mais jovens e sua família.

Joner e Gessele (2019) apontam a necessidade do implemento de políticas públicas para a juventude devido a precariedade das redes de apoio. Como um segmento vulnerável, a juventude requer a garantia dos Direitos Fundamentais previstos no artigo 227 da Constituição que foi recentemente alterado<sup>42</sup> (Capítulo VII do Título VIII), para atender os interesses desse segmento. A manutenção dos direitos básicos da juventude, inclusive da Educação, é garantida na normativa nacional e internacional, portanto, cabe à família, à sociedade e ao Estado, buscar meios de provê-los.

## 5.2 TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO TÉCNICA E CONTEXTOS DA FAMÍLIA

A escola é considerada uma instância de proteção (CARRERA, 2018), é a principal instituição de socialização depois da família. Sua contribuição efetiva na vida dos indivíduos ultrapassa os processos formativos e intervém diretamente nos projetos de vida futuros. Nesta perspectiva, Leão e Reis (2011) ressaltam que as escolas de nível médio devem se constituir como referências para possibilitar a construção de competências capazes de instrumentalizar os projetos de vida dos estudantes.

As escolas de educação profissional são instâncias diferenciadas por se apresentarem socialmente como agências promotoras de formação técnica e, por essas características, direcionarem, direta ou indiretamente, projetos de vida em curso. Como a formação técnica é mais rápida e especializada, a sua procura é direcionada quase sempre em razão da maior possibilidade de empregabilidade a curto prazo.

Em relação ao tempo de formação, os estudantes relatam que:

---

<sup>42</sup>Emenda Constitucional nº 95 de 14/07/2010.

[...] como eu não queria ficar quatro anos que era o curso de informática, e o curso de computação gráfica me interessava mais, aí eu preferi ficar os três anos no integral do que quatro anos matutino (Estudante 8).

[...] eu achei que eu pude concluir o ensino médio mais rápido, e com o ensino... como é que chama? Integral, com o ensino técnico que eu já pude ver a oferta de emprego [...] (Estudante 2).

[...] vamos supor que eu pegasse que são quatro anos eu ia ficar um ano a mais em colégio e ia atrapalhar de eu conseguir um emprego e eu ia poder fazer de tarde mas ia ficar complicado de arranjar um emprego [...] (Estudante 7).

De acordo com o INEP (2020), 1,9 milhões de estudantes estavam matriculados na educação profissional em 2019. O número total de matrículas nessa modalidade aumentou em 0,6% em relação ao ano de 2018. Esse número tem maioria de mulheres (56,7%) e 52% desse percentual é de negros ou pardos.

O interesse por formação técnica no Brasil é crescente, principalmente em relação aos cursos integrados ao ensino médio. Essa modalidade de educação profissional em tempo integral desperta o interesse de muitas famílias em relação aos motivos já explicitados anteriormente e por representar também, muitas vezes, a escolha de valores familiares que perpassam pela consagração do trabalho socialmente reconhecido.

Na amostra pesquisada, observou-se que 8 dos 10 estudantes participantes (80%) foram matriculados pelas respectivas mães. Foram as mães que precederam a escolha da modalidade de tempo integral, que, na ocasião da matrícula, oferta o Curso de Computação Gráfica. 40% dos estudantes entrevistados afirmam que não foram consultados sobre a escolha do curso em questão. As mães, durante o processo, estavam interessadas em conciliar aprendizagem e tempo de permanência do jovem na escola:

Nos fragmentos abaixo, é possível identificar a baixa autonomia dos estudantes no processo de escolha dos cursos. A presença feminina das mães e avós foram determinantes no processo de matrícula.

Minha mãe que me matriculou, logo no começo eu achei meio estranho, fiquei balançado porque eu queria ficar no turno da manhã, mas ela me colocou integral porque ela achava melhor, para adquirir conhecimentos (Estudante 3).

Na realidade não foi escolha minha, escolha da minha avó com minha mãe, em questão do curso, elas acharam que era uma experiência a mais no currículo e que ia me favorecer no futuro (Estudante 10).

[...] a verdade é que quando a minha mãe foi me matricular, eu imaginei que eu estudaria pela manhã apenas, mas ela chegou em casa e falou, “olha, você agora estuda em tempo integral” (Estudante 1).

[...] eu não tive a oportunidade de escolher o que eu faria, a verdade é que eu provavelmente teria feito o que a minha mãe me colocou (Estudante 1).

Apesar da emancipação feminina e dos novos arranjos familiares, observa-se que a mulher ainda assume o papel do cuidado dos filhos com mais frequência que os pais. Trabalhos de Carvalho (2000; 2004; 2014), Glória (2005) e Fevorini (2009) apontam que esse é um achado muito comum na relação família-escola. Essas autoras destacam que o sucesso escolar aposta numa divisão de trabalho em que a responsabilidade dos filhos recai sobre as mães.

A escola, ao usar o termo genérico “pais”, mantém invisível o trabalho materno, deixando de reconhecer o trabalho educacional importante e exclusivo das mães (CARVALHO, 2014).

Observa-se que, no contexto da amostra pesquisada, 70% dos estudantes participantes têm a mãe como o membro da família responsável pelo acompanhamento escolar. Apenas um estudante tem como responsável o pai e dois estudantes tinham como responsáveis a figura do tio (a).

O CEEP Isaías Alves mantém uma política de aproximação às famílias, a partir de um calendário contínuo de reuniões trimestrais que visa oportunizar uma parceria cujos binômios são escola e família. A unidade se faz acessível nas situações de indisciplina ou quando há necessidade de informações dos estudantes.

Analisando o processo de acompanhamento familiar dos estudantes da amostra, verifica-se que as famílias estavam muito presentes na instituição escolar. Os fragmentos abaixo revelam o acesso da família a escola e as nuances do acompanhamento familiar:

Algumas vezes ela ia lá para saber como é que estava, o que estava acontecendo, se eu estava indo bem nas matérias, e tal, e nas reuniões também quando chamava (Estudante 2).

[...] meu tio morava no Barbalho e ele sempre ia lá, porque eles se encontravam, ele assinava, quando tinha essas coisas, assim, esses eventos ele assinava (Estudante 3).

Minha mãe como é traquina, ela deixava para me pegar de surpresa, eu estava lá tranquilo, na escola, passeando, estudante apronta, não aprontava, que não fui de dar trabalho, mas faz umas brincadeiras, estava à vontade, e aí ela aparecia do nada, aí eu não fazia nada de errado mesmo ficava tranquilo, mas às vezes ela aparecia lá na sala dos professores, saber como eu estava (Estudante 3).

Para Carvalho (2014), a escola recorre aos pais em situações em que se sente impotente ante as dificuldades de aprendizagens ou problemas comportamentais dos estudantes. Nesse sentido, a autora afirma que a relação família-escola é perversa, pois a avaliação do aluno corresponde a avaliação de desempenho familiar, uma vez que a escola depende do seu apoio (CARVALHO, 2000).

Na amostra pesquisada, observou-se que a presença e o acompanhamento familiar não sofrem rejeição dos estudantes. A maioria dos participantes desse estudo acredita que a presença dos pais na escola favorece o desempenho escolar:

[...] realmente essas coisas assim eu acho bacana, eu acho que é bom sim os pais irem um pouco ao colégio para saber mais sobre seus filhos, porque eles não estão ali frequentemente, eles não estão ali o tempo todo que o filho está no colégio, para saber como está a situação. Sei que é bom de vez em quando, eles virem para saber como é que está a vida do filho na escola, o que está se passando, porque é bom, sempre estar por dentro do assunto (Estudante 3).

Apesar de não acreditar que esse comportamento favoreça a aprendizagem, o estudante 5 relata outras formas em que a família pode incentivar os filhos nos estudos: “[...] os pais têm que ser bem receptivos, parabenizar, dar incentivo, dar alguma coisa para ele [...]” (Estudante 5).

Para André e Barboza (2018), a participação da família no ambiente escolar é importante por facilitar o trabalho do professor, pois a participação dos pais na escola influencia o comportamento do estudante. O apoio da família pode facilitar a resolução de conflitos que possam surgir na escola como indisciplina ou falta de motivação. Porém, Carvalho (2014) chama a atenção pelo fato de que a escola limitou o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, atribuindo as obrigações à mãe. Para a escola, entendida como uma instituição participativa, esse envolvimento só é efetivo se os pais também puderem se envolver nos assuntos curriculares.

Em relação ao tratamento destinado a suas famílias, os participantes achavam que era satisfatório, pois a instituição disponibilizava informações importantes sobre

sua vida escolar, contudo, ainda assim, os estudantes acreditam que a escola poderia promover maior integração entre as famílias:

[...] ter tipo uma reuniãozinha entre os pais, trocas de informações, um bate papo, algo assim, do tipo, um debate, algo assim, é sempre bom, fora esse lance de falar de filhos um debate e troca de informações entre pais, atividades educativas com seus pais, essas coisas assim, [...] seria muito bom se tivesse (Estudante 3).

[...]poderia fazer tipo eventos para relacionar os pais e filhos, deixarem eles mais próximos, porque era difícil você ver o pai de algumas crianças lá, eu sei que era por causa do trabalho [...], mas tinha pais de gente que eu nunca vi [...] (Estudante 9).

Para Fevorini (2009), mesmo promovendo encontros em outros espaços e integração das famílias, esses não podem substituir as reuniões de pais, porque, informar as famílias sobre os objetivos do trabalho pedagógico e de como este se desenvolve é papel da escola.

A importância que os estudantes dão ao tempo integral revela a preocupação com preenchimento de tempo livre, “o estar na escola é melhor que ficar em casa sem fazer nada ou nas ruas”.

[...] porque tem muita gente que, por exemplo, não tem como ficar em casa durante um horário ou outro, e na escola é bom porque vai ter algo para se ocupar e é algo bom (Estudante 2).

[...] a gente não tem o que fazer pela tarde, [...], quem não tem nada para fazer de tarde eu acho legal, porque é um tempo que você ocupa no dia, então eu acho legal (Estudante 7).

Para Silva (2018), a ausência de políticas públicas de proteção integral para a juventude, o ensino médio em tempo integral traz para a escola a responsabilidade de exercício do controle e repressão a possíveis indisciplinas diante da precariedade das condições a que os jovens estão submetidos. De acordo com Cavaliere (2007), essa justificativa também é apresentada por profissionais e autoridades, onde a Escola em Tempo Integral seria uma instituição de prevenção ao crime, entretanto a autora critica esse discurso em relação ao tempo integral:

É uma concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental (CAVALIERE, 2007, p.1029).

Cavaliere (2014) reconhece que o tempo integral não é enfraquecido por atender as demandas cotidianas das famílias, porém a autora ressalta a necessidade de soluções duradouras para o enfrentamento das vulnerabilidades. Para Guará (2006), apesar de muitos pensarem na educação em tempo integral como uma alternativa de prevenção com a retenção, muitas famílias apresentam o desejo de que a ampliação no tempo dos estudos proporcione mais oportunidades de aprendizagem.

A escola como local de segurança para o estudante, segundo Evangelista e Constantino (2013), funciona como rede de apoio da família. Nesse espaço também, serão feitas amizades que ampliam sua rede social, proporcionando desenvolvimento pessoal e social. De acordo com o estudante 08:

[...] teve coisas no colégio que contribuíram bastante para minha vida além da relação social assim, como contato, que eu fiz muita amizade com muita gente, professores principalmente que foram me instruindo bastante, e me deram o caminho para entrar para uma faculdade agora ou coisa assim. [...] (Estudante 8).

Dayrell (2017) aponta a necessidade de socialização entre os jovens, pois responde a suas demandas por comunicação, solidariedade, democracia, autonomia e trocas afetivas, principalmente, de identidade.

Para Moura (2007, p. 25), a Educação Profissional, tem como função não somente a preparação para o mundo do trabalho, também deve possibilitar a socialização dos estudantes, uma vez que “[...] a vida não para enquanto o aluno está na escola”.

Nesse sentido, a função socializadora na formação dos sujeitos é estabelecida no art. 35 da LDB/96 em relação aos objetivos do Ensino Médio que incentiva o aprimoramento do educando como pessoa humana e a formação ética, bem como o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A escola deve promover o desenvolvimento de qualidades como socialização, autonomia e responsabilidade dos estudantes.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se compreender a perspectiva dos estudantes do CEEP Isaías Alves sobre a Educação Profissional Integrada em Tempo Integral e os interesses dos seus familiares. Essa discussão é relevante na atualidade, uma vez que a família é uma instituição dinâmica e vem sofrendo muitas transformações oriundas da relação capital/trabalho que implicam na sua participação no mundo produtivo.

As famílias têm interesse na escola em tempo integral, pois essa proposta pedagógica de ensino se constitui numa rede de apoio sociofamiliar. No momento em que o estudante otimiza maior parte do seu tempo neste ambiente, é proporcionado o seu bem-estar físico e psicossocial. A manutenção do estudante em tempo integral na escola significa para além do acesso à educação formal, a segurança de um ambiente que promoverá a ocupação do tempo, o afastamento da comunidade e, conseqüentemente, dos riscos impostos pela violência urbana a que muitas vezes a juventude está submetida.

Nesse sentido, a partir dos resultados obtidos evidenciamos que a valorização manifestada pelas famílias quanto a esse tipo de educação, está muito relacionada à necessidade de impor ocupação ao tempo ocioso do jovem e a busca por proteção contra as vulnerabilidades. De fato, observa-se a importância da escola de tempo integral para jovens, principalmente pela ausência de políticas públicas que lhes possibilite o desenvolvimento integral, através do aprofundamento do conhecimento e a emancipação do educando (CAVALIERE, 2007).

A formação técnica para os jovens e seus respectivos responsáveis apresenta-se como possibilidade capaz de oferecer melhores oportunidades no mundo do trabalho, bem como possibilita o prosseguimento dos estudos. A opção pela Educação Profissional em Tempo Integral, para estes estudantes, ocorreu em virtude da redução do tempo total de curso e da aquisição de um certificado técnico, o que para muitos entrevistados se faz como uma importante conveniência para a obtenção de trabalho.

Com o desinteresse dos jovens pela escola convencional e sendo eles a porção da população mais sujeita ao desemprego, a Educação Profissional Integrada se apresenta como uma alternativa ao Ensino Médio Regular. Apesar da maioria dos jovens pesquisados terem uma vida familiar e econômica considerada estável, porém sendo oriundos de famílias da classe trabalhadora a preocupação com o emprego é

legítima uma vez que no modelo de produção capitalista a empregabilidade se torna incerta e escassa.

A escolha pela Escola com formação técnica demonstra a preocupação dos estudantes e de seus familiares com questões de profissionalização e emprego, uma vez que no sistema de acumulação flexível o trabalhador precisa desenvolver qualidades para se manter empregado (ANTUNES; 2009). Porém ressaltamos que a Educação por si só não produz mudanças na estrutura social, cabendo ao poder público a formulação de políticas públicas destinadas aos jovens mais pobres e suas famílias, com garantias de emprego e renda que permitam a superação da pobreza e a permanência na Escola.

Em relação à amostra pesquisada, o CEEP Isaiás Alves se constituiu numa escolha para essas famílias, pois no processo educativo de seus filhos, a instituição, de algum modo, direcionou os estudantes em seus projetos de vida através da oferta do curso técnico. No caso dos entrevistados a escolha do curso técnico e do tempo integral foi realizada, em sua maioria, pelo responsável no ato da matrícula, sem ao menos haver consulta prévia desses estudantes. Apesar de cercear o direito de escolha do jovem, que seria o maior interessado, a estratégia familiar representa preocupação e o cuidado que buscavam, isto é, além de orientação para o futuro, a segurança oferecida pelo ambiente escolar.

Para os estudantes, a possibilidade de se estudar em tempo integral teve seus benefícios. A preparação para a vida adulta com sua responsabilidade e a socialização são pontos positivos apontados por eles. Além disso, estudar em dois turnos permitiu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes para formação integral dos sujeitos e sua permanência no mundo do trabalho.

Identifica-se que havia expectativas tanto dos educandos, quanto das suas respectivas famílias, de que a formação técnica pudesse proporcionar ao estudante a emancipação desejada e o desenvolvimento da profissão no mercado de trabalho, contudo as vulnerabilidades do curso decorrentes da falta de equipamentos e outros elementos como programas indispensáveis ao desenvolvimento das habilidades e competências próprias ao Técnico de Computação Gráfica, além da ausência de professores especializados na área que precarizaram e trouxeram déficit a formação desejada.

O estudo também apontou que os professores que lecionam as disciplinas técnicas específicas, sujeitam-se às vulnerabilidades do modelo de contrato

temporário da administração pública, o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

O contrato nos moldes do REDA submete o trabalhador a precarização, uma vez que, além de promover instabilidade no tempo de serviço, define carga horária de trabalho que os impossibilita de preparar as atividades pedagógicas (SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2019). As características do contrato de pessoal, nos moldes do REDA é fortemente refletido no desenvolvimento pedagógico da escola, comprometendo as aprendizagens dos estudantes e a atuação competente dos professores.

O currículo da educação profissional Integrada no Estado da Bahia, tem como proposta, para além da qualificação, a educação dos filhos da classe trabalhadora com vistas a uma formação humana integral, articulando os conhecimentos histórico-científicos-filosóficos com as técnicas, permitindo ao educando a percepção dos mecanismos de exploração do sistema capitalista e o desenvolvimento de uma consciência crítica e de classe para atuação no mundo do trabalho. Porém, para que este se concretize de forma prática se faz necessário investimento na formação inicial e continuada do professor, para que se consiga romper com a lógica neoliberal que reduz a formação Técnica apenas a memorização de procedimentos e, conseqüentemente, a reprodução de uma sociedade de classes. Esse investimento se faz necessário, principalmente para os professores das disciplinas técnicas específicas que, em sua grande maioria, possuem formação fora das licenciaturas.

Os dados obtidos evidenciam que a escola mantinha relação com as famílias desses estudantes através de reuniões de pais e responsáveis trimestrais. Os responsáveis também possuem representação no colegiado escolar, que permite à família a participação democrática nos processos pedagógicos da Escola. Além disso, as famílias eram atendidas quando compareciam na Unidade para obtenção de informações acerca do desempenho escolar dos seus filhos.

Para os estudantes entrevistados o acompanhamento das famílias é um fator importante no desempenho escolar e também na prevenção de conflitos dentro da escola. Embora a presença dos pais na instituição escolar seja importante para o bom prosseguimento dos processos pedagógicos, verificou-se que fatores ligados ao contexto da escola também estão intimamente ligados ao aprendizado, tais como professores das disciplinas técnicas específicas e infraestrutura (OLIVEIRA; MARINHO-ARAUJO, 2010).

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, levanta-se a necessidade de estudos futuros que analisem a perspectiva das famílias sobre educação profissional integrada em tempo integral e também, de investigações que aprofundem o impacto dessa modalidade na vida profissional dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- A ERA VARGAS: dos anos 20 a 1945. **CPDOC – FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. 2017. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CafeEIndustria>. Acesso em: 21 jul.2019.
- A ESCOLA PARQUE DA BAHIA. **Experiência pedagógica pioneira no Brasil. Obra de projeção internacional**. BV Anísio Teixeira – UFBA. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm>. Acesso em: 11 ago.2019.
- ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: Cenpec, 2008.
- ANDRADE, Gabriela R. B. de; VAITSMAN, Jeni. Apoio social e redes: conectando solidariedade e saúde. **Ciência e Saúde Coletiva** [online]. v.7, n.4. 2002.
- ANDRADE, Josemberg M. de; LAROS, Jacob A. Fatores Associados ao Desempenho Escolar: Estudo Multinível com Dados do SAEB/20011. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. jan./mar.2007, v.23, n.1, p. 033-042.
- ANDRÉ, Elisandra Leite; BARBOZA, Reginaldo José. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**. Ano XVII. n.30. jan.2018. Periódico Semestral.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Cadernos do CEDES - Educação e Sociedade, Campinas**, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 17 maio.2019.
- ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP. 2ª ed. Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Sociologia Sociedade**. [online]. São Paulo: 2011, n.107. p.405-419.
- ARAÚJO, Cristiane F. de. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar**. *The 4th International Congress on University-Industry Cooperation*. Taubate-SP. December 5th through 7th, 2012.
- AZANHA, J. M. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Revista USP**. São Paulo, 1991.
- AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Nacional, 1932.

BAHIA. **Lei nº 11.043 de 09 de maio de 2008**. Dispõe sobre a finalidade, competência e composição do Colegiado Escolar nas escolas públicas de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-11043-de-09-de-maio-de-2008>. Acesso em: 21 jul.2019

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Paris-França: Edições 70, 1977.

BARHAM, Elizabeth Joan; VANALLI, Ana Carolina Gravena. Trabalho e Família: Perspectivas Teóricas e Desafios Atuais. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**. v.2, n.1, jan./abr.2012, p.47-60.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República, de 1889 a 1930**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001

BECKER, Maria Joesetina. A ruptura dos vínculos: quando a tragédia acontece. In Kaloustian (org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 5.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef, 2002.

BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVAO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**. 41, 1113-1140. out-dez de 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660597>. Acesso em: 21 jul.2019.

BIERRENBACH, Ana Carolina; CARDOSO, Luiz Antonio Fernandes. **O Instituto Isaías Alves (ICEIA): arquitetura e educação na modernização soteropolitana**. Disponível em: [https://7docomomomanaus.weebly.com/uploads/7/0/0/2/70024539/\\_o\\_instituto\\_isaia\\_s\\_alves.pdf](https://7docomomomanaus.weebly.com/uploads/7/0/0/2/70024539/_o_instituto_isaia_s_alves.pdf). Acesso em: 07 set.2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Porto-Portugal: Porto, 1994.

BORGES, Edmar José; SANT'ANA, Izabella Mendes. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 178-189, ago. 2017. ISSN 2446-6220. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/393/594>. Acesso em: 08 abr.2019.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRANCO, Verônica. Desafios para a implantação da Educação integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>. Acesso em: 08 abr.2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan.2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 abr.2019.

BRASIL. **Educação brasileira:** indicadores e desafios – documento de consulta. Organizado pelo Fórum Nacional da Educação. Secretária Executiva. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao\\_brasileira\\_indicadores\\_e\\_desafios.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao_brasileira_indicadores_e_desafios.pdf). Acesso em: 11 abr.2019.

BRASIL. **Estatuto da Juventude.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 07 set.2020

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 05 abr.2019

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013b. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf). Acesso em: 3 mar.2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 01 abr.2019.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 01 abr.2019.

BRASIL. **Portaria nº. 727/2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo. Disponível em: [https://www.lex.com.br/legis\\_27442769\\_PORTARIA\\_N\\_727\\_DE\\_13\\_DE\\_JUNHO\\_D\\_E\\_2017.aspx](https://www.lex.com.br/legis_27442769_PORTARIA_N_727_DE_13_DE_JUNHO_D_E_2017.aspx). Acesso em: 08 abr.2019.

BRASIL. **Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11outpdf/file>. Acesso em: 01 abr.2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei Federal nº 8069/1990: versão atualizada 2012. 7.ed. Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. **Secretaria Especial do Desenvolvimento Social.** Ministério do Desenvolvimento. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/acesso-a-educacao-e-saude/acoes-integradas>. Acesso em: 17 ago.2019.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Informática. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 73, de 6 de junho de 2013. Brasília, DF, 2013a. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70316>. Acesso em: 17 jan.2019

BRITO, Raquel Cardoso de; KOLLER, Sílvia Helena. Rede de apoio social e afetivo e o desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. *In:* CARVALHO, Alysson Massote (org.). **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p.115-129.

BRUSCHINI, Cristina, Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? *In:* ROCHA, Ma Isabel Baltar (org.). **Trabalho e Gênero, Mudanças, Permanências e Desafios.** São Paulo: Associação ABEP, 2000.

BRUSCHINI, Maria Cristina; RICOLDI, Arlene Martinez. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. **Cadernos de Pesquisa.** v.39, n.136, jan./abr.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0639136.pdf>. Acesso em: 15 maio.2020.

CADERNO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO. **Portal MEC.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maieducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf). Acesso em: 20 ago.2019.

CAMPOS JUNIOR, Lázaro. **Educação brasileira e seu investimento após teto de gastos.** 2018. Disponível em: <https://paineira.usp.br/aun/index.php/2018/02/19/educacao-brasileira-e-seu-investimento-apos-teto-de-gastos/>. Acesso em: 10 abr.2019.

CARRERA. Gilca. **Educando os invisíveis:** trajetória histórica dos internatos para preservação e reforma de menores da Bahia (1933/1950). 2014. 230f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CARVALHO, Maria Cristina Juliano; YUNES, Maria Angela Mattar. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade.** São Paulo, v. XVII, n.3, p.135-154, jul./set.2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. **Cadernos de Pesquisa.** v.34, n.121, p. 41-58, jan./abr.2004.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa.** n.110, p.143-155, jul.2000.



CASA CIVIL. **Plano Nacional de Educação 2014 - 2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: DF. 2014.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio**: avaliação política e pública educacional. Rio de Janeiro, v.19, n.71, p. 259-282, abr./jun.2011.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 21, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**. v. 35. nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014

CAVENAGHI, Suzana; ALVES, José Eustáquio Diniz. **Mulheres chefes de família no Brasil**: avanços e desafios. Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A Reforma da Educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. **GT**: Trabalho e Educação / n. 09. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-2565-int.pdf>. Acesso em: 13 jul.2019.

CESAR, Josiane Tiborski *et al.* Adesão à alimentação escolar e fatores associados em adolescentes de escolas públicas na região Sul do Brasil. **Ciência Saúde Coletiva** [online]. 2020, v.25, n.3 [cited 2020-10-10], p.977-988.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 21 jul.2019.

COELHO, Jade. Em meio a índices ruins na educação na Bahia, candidatos optam por propostas genéricas. **Bahia notícias**. 04 set.2018. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/226268-em-meio-a-indices-ruins-na-educacao-na-bahia-candidatos-optam-por-propostas-genericas.html>. Acesso em: 29 jul.2019.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro; TAPAJÓS, Luziele Maria de Souza; RODRIGUES, Monica (Org.). **Políticas sociais para o desenvolvimento**: superar a pobreza e promover a inclusão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2010.

CORDEIRO, Denise; COSTA, Eduardo Antônio. Jovens pobres e a educação profissional no contexto histórico. **Trabalho necessário**. n.4, v.4, p. 112-125, 2006.

COSTA, Letícia Graziela. **Rede de apoio social de jovens em situação de vulnerabilidade social e uso de drogas**. Dissertação de Mestrado. UFRG, 2009.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**. n. 43, p. 1633-1652. out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: 21 jul.2019.

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Tradução Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta. Revisão técnica José de Oliveira Siqueira. São Paulo: Atlas, 2003.

CRONEMBERGER, Izabel Herica Gomes M.; TEIXEIRA, Solange Maria. Famílias Vulneráveis como expressão da questão social, à luz da política de assistência social. **Revista Eletrônica informe econômico**. ano 1, n.1, ago.2013.

CRONEMBERGER, Izabel Herika Gomes Matias; TEIXEIRA, Solange Maria. Familismo na política social brasileira e as mulheres. **Revista FSA**. Teresina, v.9, n.2, art.14, p.205-221, ago./dez.2012.

DA SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira Estudos de Pedagogia**. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>. Acesso em: 09 set.2019.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n.100 - Especial, p.1105-1128, out.2007.

DAZZANI, Maria Virgínia e FARIA, Marcelo. Família, escola e desempenho acadêmico. In: LORDELO, Jac; DAZZANI, M. V. (orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador. EDUFBA, 2009, p. 249-264.

DECRETOS NUMERADOS. Empresa Gráfica da Bahia – EGBA - Governo da Bahia. **Diário Oficial da Bahia**. 31 dez.2011. Disponível em: [http://diarios.egba.ba.gov.br/html/\\_DODia/DO\\_frm0.html](http://diarios.egba.ba.gov.br/html/_DODia/DO_frm0.html). Acesso em: 11 ago.2019.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional**. Rio de Janeiro, v.28, n.108, p.545-554, jul./set.2020.

DICK, Sara Martha. **PROCESSO HISTÓRICO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO BAIANO**. FAGED/UFBA, 2008. Disponível em [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe\\_2008/pdf/246.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/246.pdf). Acessado em: 10 nov.2020.

DIEESE. **Metodologia para mapeamento da demanda de educação profissional na Bahia**. Salvador, 2012. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0BzfupWaN6LseR0xqd2twTUNNa3c/view>. Acessado em: 10 nov.2020.

DRUCK, Graça; PINTO, Jeovana Sena Marina Morena; ARAÚJO, Sâmia. **A terceirização no serviço público: particularidades e implicações**. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/87>. Acesso em: 05 set.2020.

DRUCK, Graça. **Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?**. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. spe.1, p. 37-57, 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. n. 24, p. 213-225. Curitiba: UFPR, 2004.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Ministério da Educação (MEC)**. 2015. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jul.2019.

EVANGELISTA, Vítor de Moraes Alves; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. A relevância das redes de apoio social durante a infância. **Revista Estudos**. n.17. 2013.

FERRARO, Alceu R. Malthus: população, pobreza e educação. **Caderno Educacional**. FaE/UFPel, Pelotas. v.8. n.5-19, jan./jun.1997.

FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. **A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária**. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9635>. Acesso em: 07 set.2020.

FERREIRA, Danielle de Farias Tavares. **Política de educação (em tempo) integral: uma análise do discurso de jovens participantes do programa mais educação**. 2016. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA3\\_ID10790\\_14082016202539.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID10790_14082016202539.pdf). Acesso em: 09 set.2019.

FERRETTI, Celso João. Só a educação salva: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira. **Em Aberto**. Brasília, ano 10, n. 50751, abr./set, 1992. p.65-74. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1814>. Acesso em: 08 abr.2019.

FEVORINI, Luciana Bittencourt; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n.28, p.73-89, jan./jun.2009.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio:**

avaliação política e Pública Educacional. Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 356-392, abr./jun.2017.

FNDE. **Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**. (s.d.). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/ps-ensino-medio/ps-emi>. Acesso em: 08 abr.2019.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**. v.14, n.2, p.50-59, maio/ago.2005.

FONSECA, Claudia. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. *In: Pesquisando a família: olhares contemporâneos*. Coleta Rinaldi Althoff, Ingrid Elsen, Rosane G. Nitschke (orgs.). Florianópolis: Papa-livro, 2002.

FONSECA, Claudia. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v.24, n.1. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In: GOMES, Carlos Minayo et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. p. 19-38. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Paulo Freire Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GASPAROTTO, Geovana Prante; GROSSI, Patrícia Krieger; VIEIRA Monique Soares. O ideário neoliberal: a submissão das políticas sociais aos interesses econômicos. 2014. *In: Anais do XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas*, 2014.

GAUNA, Elenir Alves Costa. Concepções sobre educação integral: o programa mais educação de dourados-ms – 2015 em foco. **Horizontes – Revista de Educação, Dourados**. MS, v.5, n.9, jan./jun.2017.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio? **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 826-843, set. 2018. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651796>. Acesso em: 02 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 31-42, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. V. 35. n. 3. p. 21. 1995.

GOMES, Wesckley Faria. **Incentivando meninas do ensino médio à área de Ciência da Computação usando Scratch como ferramenta**. n.1, p.1-10. 2014.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *In: Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária*, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: [html?=&t=notas-tecnicas](#). Acesso em: 10 out. 2019.

IBGE. **Agência de Notícias**. 2009. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 03 out.2020.

IDEB - Resultados e Metas. **MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 21 jul.2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD): síntese de indicadores, 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. **Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero**. 2015. 490 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

JONER, Késia; GESSELE, Cleide. Pobreza e Família: reflexões sobre a destituição do poder familiar na comarca de Jaraguá do Sul – SC. **III Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social**. Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis – 13 e 14 de novembro de 2019.

LIMA JUNIOR, Agnaldo Mesquita de; TAUCHEN, Gionara. Da educação integral ao Programa Mais Educação: Um panorama histórico. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. dez.2016.

JÚNIOR, Lázaro Campos. Educação brasileira e seu investimento após teto de gastos. **AUN – Agência Universitário de Notícias**. 19 fev.2018. Disponível em: <https://paineira.usp.br/aun/index.php/2018/02/19/educacao-brasileira-e-seu-investimento-apos-teto-de-gastos/>. Acesso em: 10 abr.2019.

KRUCZEVESKI, Lais Regina; MARIANO, Silvana Aparecida. **Família nuclear patriarcal: breves notas sobre a (re)construção da teoria social e os estudos feministas**. 2014. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT10\\_Lais%20Regina%20Kruczeveski%20e%20Silvana%20Mariano.pdf](http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT10_Lais%20Regina%20Kruczeveski%20e%20Silvana%20Mariano.pdf). Acesso em: 15 maio.2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde**. 5, p.491-508. nov.2007/fev.2008. Acesso em 04 abr.2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. *In: Revista Educação e Sociedade*. Campinas: v.27, n.96, out, 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade* [online]. v.32, n.117 2011.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**. Brasília. v. 25. n. 88, p. 17-49. jul./dez. 2012.

LEITE, Francisca Oleania Torquato. **Família e escola**: parceria necessária para erradicar o fracasso escolar. 2015. Dissertação de Mestrado. Lisboa, 2015.

Disponível em:

<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6276/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FRANCISCA%20OLEANIA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 set.2020.

LEMOS, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE**. v.7, n.2, artigo 8, Rio de Janeiro, jun.2009.

LIMA, Michelle Pinto. As mulheres na Ciência das mulheres na Ciência da Computação. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n.21, v.3, set./dez.2013.

LOPES, Sabrina Fernandes Pereira; QUIRINO, Raquel. Relações de Gênero e Sexismo na Educação Profissional e Tecnológica. **Cad. gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 10, n. 36, p. 58-71, jul./dez. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação**: abordagens. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

LYRA, Jorge et al. Homens e cuidado: uma outra família? *In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (org.). Família: redes, laços e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005. p.63-74.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro**: sobre a qualidade nas pesquisas qualitativas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da História. Paco Editorial, 2017. E-book.

MANSSOUR, Isabel Harb; COHEN, Marcelo. Introdução à Computação Gráfica. **Revista de Informática Teórica e Aplicada**. Porto Alegre, v. 13, n.2, p. 43-67, 2006.

MARX, Karl [1990]. **O Capital**. Crítica da Economia Política. 12 jan.2015. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/cap23/03.htm#topp>. Acesso em: 12 ago.2019.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política, livro 1: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MEC. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. **Portal do MEC**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 27 jul.2019.

MEC. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década-Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 21 jul.2019.

MEC. Ministério da Educação. Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro. **Portal do MEC**. 06 de dez de 2016Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>. Acesso em: 11 ago.2019.

MENDONÇA, Nayara Alinne Soares. A família sob a ótica da contemporaneidade neoliberal brasileira: aspectos conceituais, significados histórico-sociais e a matricialidade sócio familiar. **Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social**. Fortaleza-CE. UECE – Itaperi 29 a 31 de maio de 2013.

MESQUITA, Andréa Pacheco de. A família como centralidade nas políticas públicas: a Constituição da Agenda Política da Assistência Social no Brasil e as Rotas de Reprodução das Desigualdades de Gênero. IPEA. **Anais do I Circuito de debates Acadêmicos**. 2011.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. **Acesso a educação e saúde**. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/acesso-a-educacao-e-saude/acoes-integradas>. Acesso em: 21 jul.2019.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. **Bolsa família**. O que é acesso a educação e saúde - ações integradas. Ministério da Cidadania. (s.d.). Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/acesso-a-educacao-e-saude/acoes-integradas>. Acesso em: 21 jul.2019.

MOÁS, Luciane da Costa. Da família patriarcal à contemporânea. Entre o velho e o novo: o surgimento dos novos arranjos familiares. **Conhecimento & Diversidade**. Niterói, n.2, p.65-78, jan./jun.2009.

MORAES, Edissônias Cordeiro. A relação da escola com as famílias pobres: a atualidade do livro “a produção do fracasso escolar de Maria Helena de Souza Patto” **XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação**. PUC-PR, 2015.

MOREIRA, Maria Ignez Costa; BEDRAN, Paula Maria; CARELLOS, Soraia M. S. Dojas. A família contemporânea brasileira em contexto de fragilidade social e os novos direitos das crianças: desafios éticos. n.17. **Psicologia em Revista**. set.2011.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica:dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**. 02 (ano 23), p. 04-31, 2007.

MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi; SCATRALHE, Marli da Costa Ramos. Família e escola na compreensão dos significados do processo escolar. **Revista de Psicopedagogia**. n.29, v.88, p.55-65, 2012.

NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. *In*: KALOUSTIAN, S. M. (org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 5.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v.20, n.62, jul./set.2015.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e realidade**. jul./dez. 2006, p.155-171.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Revista Educação e Sociedade**. 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Revista inter-legere**, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**. v. XL (176), 2005, p.563-578.

NOTÍCIAS RECOMENDADAS. **Saeb 2017** revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. SAEB. 30 ago.2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206). Acesso em: 21 jul.2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/home/11/22/#a-plataforma>. Acesso em: 21 jul.2019.



OLIVEIRA, Antonio Carlos de; MIOTO, Regina Celia Tamasso. Famílias, cuidados e políticas públicas. **O Social em Questão**. Ano XXII, n.43. jan./abr.2019.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas, n.27, v.1, p. 99-108. jan./mar.2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012). Acesso em: 09 set.2020.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra de. **Família contemporânea**. São Paulo: UNESP, 2009.

PAIVA, F. D. Ensino Técnico: uma breve história. **Revista Húmus**. p. 35-60. mai./jun./jul./ago. 2013.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura e Machado; CARVALHO, Vera Lúcia de. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Revista Educação**. Santa Maria, v.39, n.1, p.117-128, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464444796>. Acesso em: 21 jul.2019.

PEREIRA, P. A. P. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. *In*: SALES, M. A.; MATOS, M. C. de; LEAL, M. C. (orgs.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PESQUISA nacional por amostra de domicílios contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 113p. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua>. Acesso em: 29 jul.2019.

PIOTTO, Débora Cristina. **Escola pública e camadas médias: uma relação complexa**. 2002. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/gt13-2102--int.pdf>. Acesso em: 07 set.2020.

POCHMANN, Marcio. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos**. São Paulo: Mimeo, 2007.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. v.9, n.2, p.303-312, 2005.

POMPEU, Bruno; SATO, Silvio Koiti. Juventude, Tecnologia e Inovação: uma construção mítica na contemporaneidade. **Revista Mídia e Cotidiano**. n.11, v.3. 2017.

PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio educativas no contra turno escolar. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 abr.2007.

RAMOS, M. N. A Reforma Do Ensino Médio Técnico Nas Instituições Federais De Educação Tecnológica: Da Legislação Aos Fatos. *In*: FRIGOTTO, G. **Formação do cidadão produtivo**: A cultura do mercado no Ensino Médio Técnico. Inep/MEC, 2006.

RESOLUÇÃO CEB N.º 4, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Portal MEC**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf). Acesso em: 21 jul.2019.

RESUMO DE RESULTADOS NACIONAIS DO PISA 2015. **OCDE 2016**. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em: 21 jul.2019.

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros**: Teoria do Brasil. Petrópolis: Vozes, 1990.

RODRIGUES, Marcela Franzen. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**. v.15, n.3, 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 43.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SAMARA, Eni de Mesquita. O que mudou na família brasileira? (da colônia à atualidade). **Psicologia USP**. v.13, n.2, São Paulo, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642002000200004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200004). Acesso em: 15 maio.2020.

SARTI, Cynthia. Família como ordem moral. **Cadernos de pesquisa**. n.86, p.46-53, 2013.

SARTI, Cynthia. Famílias enredadas. *In*: **Família, redes, laços e políticas públicas**. 4.ed. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais/PUC-SP, 2008.

SAVIANI, D. **O legado Educacional do "longo século XX" brasileiro**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHEUERMANN, A. E.; JUNG, H. S.; CANAN, S. R. Educação de tempo integral no Brasil, passos e descompassos: de Ruy Barbosa e Anísio Teixeira aos dias atuais. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. p. 422-439. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8911>. Acesso em: 21 jul.2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, P. O homem na matrifocalidade: Gênero, percepção e experiências do domínio doméstico. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo. n.73, 1990.

SCOTT, Parry. A etnografia da família de camadas médias e de pobres urbanos: trabalho, poder e a inversão do público e do privado. **Revista de Antropologia**. UFPE, v.1, n.2, p.142-160, 1996.

SCOTT, Parry. A família brasileira diante de transformações no cenário histórico global. **Revista Antropológicas**. Ano 9, v.16, p.217-242, 2005.

SCOTT, Parry. **Família, gênero e poder no Brasil do século XX Famílias brasileiras: poderes, desigualdades e solidariedades**. Recife: Universitária da UFPE, 2011, p.235. (Série Família e Gênero, n.14).

SEB/MEC. Série Mais Educação. *In*: **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral de Jornada Ampliada**. Brasília, 2011.

SILVA JUNIOR, Jorge Adriano da; OLIVEIRA, Isabela Fadul de. A contratação em regime especial de direito administrativo (reda) e seu impacto nas condições de trabalho docente: o caso dos professores do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**. v. 6, n. 1, jan./abr. 2019.

SILVA, Deise Queiroz da. A discricionariedade da burocracia de rua: outra análise sobre o seu papel na implementação da política de saúde para a população negra em Salvador-BA. **Prelúdios**. Salvador, v.7, n.7, p.97-120, jan./jun.2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistapreludios/article/view/23922/pdf>. Acesso em: 05 set.2020.

SILVA, J. A.; SILVA, K. N. Analisando a concepção de educação integral do governo lula/dilma através do programa mais educação. **Educação em Revista**. 30, 95-126. mar.2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a05v30n1.pdf>. Acesso em: 21 jul.2019.

SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, educação**. Santa Maria, 43, 521-534. jul./set.2018. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644430458>. Acesso em: 21 jul.2019.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. A educação integral no ensino médio brasileiro – proteção integral ou formação humana? **GPOSSHE On-line**. v. 1, n. 1, 2018.

SILVA, Ranansamir. **Formação docente e as práticas didáticas do professor de Computação na Educação Profissional**. Dissertação de Mestrado. Salvador, 2017.

SIQUEIRA, Aline Cardoso. Escola como parte da rede de apoio de adolescentes em reinserção familiar. **VIDYA**. v.29, n.2, p.87-96, jul./dez.2009. Santa Maria, 2010.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**. Cascavel, v.12, n.22, p.36-50, jan./jun.2018.

SOUSA, A. de A. *et al.* Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? Vertices. **Campos dos Goytacazes**. RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.

SOUSA, Juliana Sanguinetto de *et al.* **Mulheres Digitais: Uma Análise da Participação das Mulheres nos Cursos de Ciência da Computação e Engenharia de Computação no Brasil e na Universidade Univali.** Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). São José-SC, 2016.

SPOSITO, M. P. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas, v. 13, n.3, p. 71-84, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. p. 246-253. 1967. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm). Acesso em: 21 jul.2019.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. p. 78-84. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 21 jul.2019.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escolas Classe e Escola Parque. **Plano Geral.** Discurso proferido pelo Dr. Anísio Spínola Teixeira, por ocasião da inauguração parcial do CECR, como Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Salvador-BA. 1950. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/d/3/9/d3938409c3532472ddd3cfc2b5ab87423905ba3900168d311f168a6e0907e2c2/CURSO\\_m535p1\\_DiscursoAnisioTeixeiraInauguracaoCECR\\_e\\_EstruturaFuncionamentoCECR\\_1950.PDF](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/d/3/9/d3938409c3532472ddd3cfc2b5ab87423905ba3900168d311f168a6e0907e2c2/CURSO_m535p1_DiscursoAnisioTeixeiraInauguracaoCECR_e_EstruturaFuncionamentoCECR_1950.PDF). Acesso em: 21 mar.2020.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias ara uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Tradução: Anna Carolina da Matta Machado Revisão técnica: Lea Pinheiro Paixão. **Revista Brasileira de Educação.** v.11, n.32. maio/ago.2006.

VICENTE, Centse Monte. O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo. *In:* KALOUSTIAN, S. M. (org.). **Família brasileira, a base de tudo.** 5.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef, 2002.

YUNES, M. A.; SZYMANSKI, H. Crenças, sentimentos e percepções acerca da noção de resiliência em profissionais da Saúde e Educação que atuam com famílias pobres. **Psicologia da Educação.** São Paulo, v. 17, p. 119-137, 2003.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e paulo freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum.** São Paulo, v.14, n.1, p. 82-107, jan./mar.2016.

ZANIN, A. J. D. P. C.; GARCIA, N. M. D. Permanência e abandono escolar na educação profissional. **Trabalho & Educação.** v.29, n.1, p.47-54, 18 maio.2020.

## APÊNDICES

**APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
RESPONSÁVEL LEGAL**



**Universidade Católica do Salvador  
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) \_\_\_\_\_, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada: **“A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPO INTEGRAL”**, que será desenvolvida pela pesquisadora MONE ROCHA TEIXEIRA estudante do Programa de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), orientada pela Profa. Dra<sup>a</sup> Gilca Carrera.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a relação família-escola e o desempenho dos estudantes da Educação Profissional Integrada em Tempo Integral. A participação do(a) seu(a) filho(a) no estudo consiste em responder questões elaboradas pela pesquisadora na forma de entrevista. O roteiro da entrevista inclui questões relacionadas a sua vivência como estudante na escola de educação profissional em tempo integral e terá duração de 60 minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, o(a) participante poderá desistir e retirar seu consentimento, sem que sofra qualquer penalização ou prejuízo (Res. 466/12 CNS/MS).

Ao decidir autorizar a participação do seu(a) filho(a) neste estudo, esclareço que:

- Caso seu (a) filho (a) não se sinta à vontade em participar voluntariamente da pesquisa, poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e a identificação do(a) participante da pesquisa será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de o seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso, a entrevista será gravada, com o seu consentimento, para possibilitar o registro de todas as informações fornecidas pelo(a) senhor(a), as quais serão posteriormente transcrita; tais gravações

serão mantidas sob a guarda da pesquisadora que, após a transcrição não identificada da mesma guardará o conteúdo gravado por cinco anos.

- A participação do(a) seu filho(a) não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência dessa entrevista, será ressarcido(a).
- O estudo apresenta benefícios conforme o CNS RES 466/12. Dessa forma, esta pesquisa poderá ajudá-lo(a) a refletir sobre a relação familiar com a escola e em como ela interfere no seu desempenho escolar. Além disso, como benefícios indiretos, a investigação ampliará o conhecimento científico sobre essa temática.
- Há o risco de desconforto em decorrência de ser uma entrevista e poderá ser abordado conteúdos íntimos. Em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, a atividade será interrompida e seu(a) filho(a) será encaminhado(a) para atendimento psicossocial com o psicólogo Ezevaldo Aquino dos Santos, CRP 039946 . Os contatos dele são (71) 4141-7689 / (71) 98847-9075, email easants@gmail.com
- Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio de endereço/telefone.

Ivone Rocha Teixeira – Telefone (71) 99913 9769. Email: ivoneteixeira2@gmail.com  
 Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea – Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador – BA, CEP: 40.231-902.

Caso queira algum esclarecimento ético, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UCSal, cujo telefone é: (71) 3203-8913.

Eu, \_\_\_\_\_ responsável legal do aluno \_\_\_\_\_ autorizo, voluntariamente a participação deste estudo, estando ciente de que ele está livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do/da participante: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Universidade Católica do Salvador**  
**Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação**  
**Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea**

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você \_\_\_\_\_,  
após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa **“A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPO INTEGRAL”**, que será desenvolvida pela pesquisadora IVONE ROCHA TEIXEIRA estudante do Programa de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), orientada pela Profa. Dra<sup>a</sup> Gilca Carrera, professora do componente curricular Química e vice-diretora do CEEP Isaías Alves. Queremos saber **“Como a relação família-escola interfere no desempenho escolar dos Estudantes da Educação Profissional em Tempo Integral?”**. Caso você queira participar, terá que responder a questões elaboradas pela pesquisadora na forma de entrevista. O roteiro da entrevista inclui questões relacionadas a sua vivência como estudante na escola de educação profissional em tempo integral e terá duração de 60 minutos

Não se preocupe que você não será identificado na pesquisa. Se preferir pode usar um pseudônimo no momento da entrevista, ou seja, escolher um nome ou uma letra para que futuramente, caso queira ter acesso a essa pesquisa, ter como se identificar. Assim não haverá chance alguma de ninguém saber seu nome ou de seus pais ou responsáveis, nem a nenhuma informação que possa identificá-lo. Dessa maneira buscamos saber a sua percepção sobre esse assunto.

Ao decidir participar dessa pesquisa esclareço que:

Você não é obrigado a participar dessa pesquisa e a qualquer momento pode desistir da mesma, mesmo que já tenha iniciado o preenchimento da ficha sem nenhum prejuízo. Mas caso queira participar, essas informações fornecidas poderão ser utilizadas para trabalhos científicos, onde você terá a oportunidade de nos ajudar a compreender a relação família-escola e o desempenho dos estudantes da Educação Profissional Integrada em Tempo Integral, e assim ajudar a escola, aos professores e a toda equipe que trabalha não só na sua escola, mas em outras também.



- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo, as quais serão posteriormente analisadas e mantidas sob a guarda da pesquisadora que, após a pesquisa não identificada guardará o conteúdo por cinco anos.
- Há o risco de desconforto em decorrência de ser uma entrevista e poderá ser abordado conteúdos íntimos. Em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa da participação na pesquisa, a atividade será interrompida e seu(a) filho(a) será encaminhado(a) para atendimento psicossocial no próprio com o psicólogo Ezevaldo Aquino dos Santos, CRP 039946 . Os contatos dele são (71) 4141-7689 / (71) 98847-9075, email easants@gmail.com
- Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio de endereço/telefone.

Ivone Rocha Teixeira – Telefone (71) 99913 9769. Email: ivoneteixeira2@gmail.com  
Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea – Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador – BA, CEP: 40.231-902.

Caso queira algum esclarecimento ético, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UCSal, cujo telefone é: (71) 3203-8913.

Eu, \_\_\_\_\_ aceito, voluntariamente, participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Autorizo, também, a gravação da entrevista.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do/da participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Universidade Católica do Salvador  
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos você \_\_\_\_\_,  
para participar como voluntário (a) da pesquisa **“A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPO INTEGRAL”**, que será desenvolvida pela pesquisadora IVONE ROCHA TEIXEIRA estudante do Programa de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), orientada pela Profa. Dra Gilca Oliveira Carrera, professora do componente curricular Química e vice-diretora do CEEP Isaías Alves.

Queremos saber **“Como a relação família-escola interfere no desempenho escolar dos Estudantes da Educação Profissional em Tempo Integral?”** Caso você queira participar, terá que responder a questões elaboradas pela pesquisadora na forma de entrevista. O roteiro da entrevista inclui questões relacionadas a sua vivência como estudante na escola de educação profissional em tempo integral e terá duração de 60 minutos

Não se preocupe que você não será identificado na pesquisa. Se preferir pode usar um pseudônimo no momento da entrevista, ou seja, escolher um nome ou uma letra para que futuramente, caso queira ter acesso a essa pesquisa, ter como se identificar. Assim não haverá chance alguma de ninguém saber seu nome ou de seus pais ou responsáveis, nem a nenhuma informação que possa identificá-lo. Dessa maneira buscamos saber a sua percepção sobre esse assunto.

Ao decidir participar dessa pesquisa esclareço que:

Você não é obrigado a participar dessa pesquisa e a qualquer momento pode desistir da mesma, mesmo que já tenha iniciado o preenchimento da ficha sem nenhum prejuízo. Mas caso queira participar, essas informações fornecidas poderão ser utilizadas para trabalhos científicos, onde você terá a oportunidade de nos ajudar a compreender a relação família-escola e o desempenho dos estudantes da Educação Profissional Integrada em Tempo Integral, e assim ajudar a escola, aos professores e a toda equipe que trabalha não só na sua escola, mas em outras também.

- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo, as quais serão posteriormente analisadas e mantidas sob a guarda da pesquisadora que, após a pesquisa não identificada guardará o conteúdo por cinco anos.

- Há o risco de desconforto em decorrência de ser uma entrevista e poderá ser abordado conteúdos íntimos. Em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, a atividade será interrompida e seu(a) filho(a) será encaminhado(a) para atendimento psicossocial no próprio com o psicólogo Ezevaldo Aquino dos Santos, CRP 039946. Os contatos dele são (71) 4141-7689 / (71) 98847-9075, email easants@gmail.com
- Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio de endereço/telefone.

Ivone Rocha Teixeira – Telefone (71) 99913 9769. Email.: ivoneteixeira2@gmail.com  
Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea – Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador – BA, CEP: 40.231-902.

Caso queira algum esclarecimento ético, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UCSal, cujo telefone é: (71) 3203-8913.

Eu, \_\_\_\_\_ aceito, voluntariamente, participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Autorizo, também, a gravação da entrevista.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do/da participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 4 – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE



**ISAIAS ALVES**



**EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



**BAHIA**  
GOVERNO DO ESTADO

**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM APOIO EDUCACIONAL E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO ISAIAS ALVES**

Endereço: Praça do Barbante, S/Nº Salvador - Bahia / Brasil  
Ato de Criação Lei 57 de D.O. de 14/04/1996  
Tele: 3242-4126/4934 – Fax-2 243-2406

Salvador, 13 de outubro de 2019.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa

### AUTORIZAÇÃO

Eu Maribel Costa Silva, cadastro 113438904, diretora do CEEP Isaias Alves, autorizo a mestrandia da Universidade Católica de Salvador (UCSAL), do programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Ivone Rocha Teixeira, cadastro 113885664, docente efetiva e vice-diretora do nosso CEEP, a realização da sua pesquisa: A relação família-escola e o desempenho escolar dos Estudantes da Educação Profissional em Tempo Integral, nas dependências de nossa escola. A professora está autorizada também, a contatar professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e estudantes da série e curso se interesse da pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

**Maribel Costa Silva**  
Diretora do CEEP Isaias Alves



Maribel Costa Silva  
Diretora do CEEP Isaias Alves

**APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTE**

FALE SOBRE SUA EXPERIENCIA NA EPITI
POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESTUDAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL?
POR QUE ESCOLHEU ESTUDAR EM UMA ESCOLA COM FORMAÇÃO TÉCNICA?
POR QUE ESCOLHEU O CURSO TÉCNICO EM COMPUTAÇÃO GRÁFICA?
SUA FAMÍLIA (PAI, MÃE OU OUTRO RESPONSÁVEL) INFLUENCIOU NA ESCOLHA DO SEU CURSO?
QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A EPITI (EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPO INTEGRAL)?
A RELAÇÃO DA SUA FAMÍLIA COM A ESCOLA INTERFERE NO SEU DESEMPENHO ESCOLAR? COMO?
QUE TIPO DE RALACIONAMENTO VOCÊ GOSTARIA QUE A ESCOLA MANTIVESSE COM SUA FAMÍLIA?
VOCÊ ESTÁ SATISFEITO COM A RELAÇÃO MANTIDA ENTRE SUA FAMÍLIA E A ESCOLA?
O QUE VOCÊ ESPERAVA DA EPITI? FOI O QUE VOCÊ PENSOU INICIALMENTE?
SUA FAMÍLIA INFLUENCIA NAS SUAS DECISÕES PARA SEU FUTURO COMO PROFISSIONAL?

## APÊNDICE 6 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
SALVADOR - UCSAL



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A relação família-escola e o desempenho escolar dos estudantes da Educação Profissional em Tempo Integral

**Pesquisador:** IVONE ROCHA TEIXEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 25298619.8.0000.5628

**Instituição Proponente:** ASSOCIACAO UNIVERSITARIA E CULTURAL DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.722.832

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Família que investiga a influência da relação família-escola no desempenho escolar dos estudantes da Educação Profissional Integrada em tempo Integral (EPITI). Será um estudo de abordagem qualitativa mediante a aplicação de entrevista semiestruturada, que será gravada, e análise documental (Projeto Político Pedagógico e fichas dos estudantes do Centro Estadual de Educação Profissional Isaias Alves – lócus do estudo onde a pesquisadora atua como professora e vice-diretora; Leis e decretos da Secretaria de Educação, Ministério da Educação e Conselho Nacional e Estadual de Educação). A EPITI foi implantada na rede estadual de ensino da Bahia, em 2015, e teve como objetivo reduzir o tempo total do curso técnico de 4 para 3 anos, e, adicionalmente, ser uma estratégia para redução dos índices de evasão e repetência escolar, uma vez que a permanência dos estudantes por mais tempo na escola supostamente garantiria a aquisição de aprendizagens. A EPITI teve início no CEEP Isaias Alves, no ano letivo de 2016, tendo sido oferecido nesse ano o Curso Técnico em Computação Gráfica.

Participarão do estudo "estudantes da 3ª série de Computação Gráfica, com frequência regular em todas as disciplinas, estejam vinculados a um responsável e desejem participar voluntariamente da pesquisa". A turma de 3ª série é composta por 14 estudantes, na faixa etária de 17 a 21 anos. Os responsáveis dos estudantes acima de 18 anos também serão entrevistados. Os dados serão submetidos análise do conteúdo.

Aspectos éticos da pesquisa não são mencionados na metodologia do projeto.

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2580  
 Bairro: PITUIACU CEP: 41.740-090  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3203-8013 Fax: (71)3203-8075 E-mail: cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 3.722.832

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo primário: Compreender como a relação família-escola interfere no desempenho escolar dos Estudantes da Educação Profissional Integrada em Tempo Integral.

Objetivos específicos:

Analisar a Educação Profissional Integrada em Tempo Integral sob a perspectiva dos estudantes e de suas famílias.

Avaliar o Imbricamento das famílias e da escola no projeto de vida dos estudantes da Educação Profissional;

Verificar como se processa a relação família-escola e desempenho escolar no CEEP;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em relação aos riscos, a autora revela que "Há o risco de desconforto em decorrência de ser uma entrevista e poderá ser abordado conteúdos íntimos". No TCLE assegura que "Em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, a atividade será interrompida" e o participantes receberão atendimento psicossocial.

Sobre benefícios, será a "Contribuição para a produção do conhecimento na área família-escola e educação profissional em tempo integral".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O tema proposto tem relevância social e científica. O projeto está muito bem formulado e fundamentado no seu referencial teórico, exequível de ser aplicado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentos apresentados:

Página da Plataforma Brasil com informações básicas do projeto;

Folha de Rosto, devidamente assinada;

Projeto de pesquisa

Roteiro da entrevista semiestruturada - Não se verifica nenhuma questão que gere desconforto.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e alunos com idade igual ou superior a 18 anos e

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – em linguagem adequada e acessível contendo todos os elementos exigidos pela Resolução 466/12.;

Declaração do Psicólogo, com a devida assinatura

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589  
 Bairro: PITUACU CEP: 41.740-090  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3203-8013 Fax: (71)3203-8075 E-mail: cep@ucsal.br

Continuação do Parecer: 3.722.832

Autorização da Diretora do CEEP Isaias Alves, em papel timbrado, devidamente assinada e carimbada.

Cronograma – atualizado.

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está apto a ser executado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em concordância com o parecer do relator, fica deliberado que o projeto está aprovado tendo em vista que a pesquisadora cumpriu com as pendências do parecer anterior.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1438486.pdf	17/11/2019 22:21:58		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoaribei.pdf	17/11/2019 22:20:34	IVONE ROCHA TEIXEIRA	Aceito
Cronograma	cronograma1.docx	17/11/2019 22:20:16	IVONE ROCHA TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talievone1.docx	17/11/2019 22:18:59	IVONE ROCHA TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE18.docx	17/11/2019 22:18:25	IVONE ROCHA TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talievone1.docx	17/11/2019 22:18:09	IVONE ROCHA TEIXEIRA	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTASEMIESTRUTU	03/11/2019	IVONE ROCHA	Aceito

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589  
 Bairro: PITUIACU CEP: 41.740-000  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3203-8013 Fax: (71)3203-8075 E-mail: cep@ucsal.br



Continuação do Parecer: 3.722.832

Outros	DA.docx	23:27:03	TEIXEIRA	Aceito
Outros	Declaracaoopsicologia.pdf	03/11/2019 23:19:11	IVONE ROCHA TEIXEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderoastoassinadaivone.pdf	03/11/2019 23:15:43	IVONE ROCHA TEIXEIRA	Aceito
Orçamento	CUSTOS.docx	27/10/2019 23:52:50	IVONE ROCHA TEIXEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	texto_teste.pdf	20/10/2019 23:38:13	IVONE ROCHA TEIXEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 25 de Novembro de 2019

Assinado por:

**ANDERSON ABBEUSEN FREIRE DE CARVALHO**  
 (Coordenador(a))

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589  
 Bairro: PITUACU CEP: 41.740-090  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br