



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA  
CAMPUS SALVADOR  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**



**ROSANA DAILY MARTA SANTOS**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONDUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO  
COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS NAS  
ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA**

**SALVADOR/BA**

**2023**

**ROSANA DAILY MARTA SANTOS**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONDUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO  
COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS NAS ESCOLAS-  
PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Danilo Almeida Souza

**SALVADOR/BA**

**2023**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

S237d Santos, Rosana Daily Marta

Desafios e perspectivas na condução e materialização do componente curricular práticas integradoras nas escolas-piloto do novo ensino médio na Bahia / Rosana Daily Marta Santos; orientador Danilo Almeida Souza -- Salvador, 2023.

173 p.

Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal da Bahia, 2023.

1. Formação integral. 2. Novo ensino médio. 3. Componente curricular. 4. Práticas integradoras. 5. Trabalho como princípio educativo. I. Souza, Danilo Almeida, orient. II. TÍTULO.

CDU 373.5

## DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONDUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS NAS ESCOLAS- PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA

**ROSANA DAILY MARTA SANTOS**

Orientador: Prof. Dr. Danilo Almeida Souza

Banca examinadora:

Prof. Dr. Danilo Almeida Souza  
Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Jancarlos Menezes Lapa  
Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Graziela Ninck Dias Menezes  
Membro Externo – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 13/04/2023 Em 26 de março de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **DANILO ALMEIDA SOUZA, Professor Efetivo**, em 13/04/2023, às 17:11, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **JANCARLOS MENEZES LAPA, Professor Efetivo**, em 13/04/2023, às 17:47, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **GRAZIELA NINCK DIAS MENEZES, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 14/04/2023, às 08:25, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&acao\\_origem=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0) informando o código verificador **2825271** e o código CRC **1EC7184E**.  
23279.003377/2023-51 2825271v4

## *AGRADECIMENTOS*

*A Deus, agradeço por iluminar meus caminhos e por me conceder força, coragem e sabedoria para alcançar essa importante conquista. Seu amor e proteção foram fundamentais para eu chegar até aqui. Muito obrigada por ser a fonte inesgotável de fé e esperança em minha vida.*

*À minha mãe, por sempre ser meu apoio, maior motivadora e sincera conselheira. Sua fé inabalável, seu amor incondicional, sua força e dedicação me inspiram a perseverar e alcançar meus sonhos. Obrigada por me ajudar a acreditar no meu potencial e por me ensinar a acreditar nos meus sonhos e na capacidade de realizá-los. Sou muito grata por tudo que faz por mim. Te amo.*

*Às minhas queridas irmãs, Dílma e Manuela, por me darem suporte e me ajudarem ao longo deste período de estudos. Agradeço também por me incentivarem a prosseguir nesta jornada. Obrigada por todo o apoio e por acreditarem em mim. Não poderia ter melhores irmãs. Amo vocês.*

*Aos meus colegas da turma Vanice Alves, gostaria de expressar minha profunda gratidão pelo apoio e incentivo durante esses anos de estudo. Mesmo a distância, a energia positiva e a motivação compartilhada foram fundamentais para a realização desta dissertação de mestrado. Obrigada por fazerem parte dessa jornada.*

*À Ariane, carinhosamente chamada por mim de Ari, por sua parceria de todas as horas, da companhia, mesmo que a distância, nos dias de angústia, de ansiedade e das resenhas também. Obrigada pelo carinho, apoio e incentivo.*

*Ao meu orientador, Danilo Almeida, agradeço por toda atenção, compreensão, constante apoio e ensinamentos acadêmicos e de vida. Sua simplicidade, humildade e paciência deram leveza a esta caminhada.*

*À banca de qualificação e de defesa da dissertação, professora Graziela Ninck Dias Menezes e professor Jancarlos Menezes Lapa, por terem aceitado meu convite de participação nas bancas e por todas as valiosas contribuições à minha pesquisa.*

*Agradeço a todos os professores que tiveram papel importante em meu caminho durante o mestrado. Sua dedicação, conhecimento e apoio foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.*

*Agradeço imensamente aos participantes da pesquisa; sem a sua colaboração e disposição em compartilhar suas informações e experiências, esta dissertação e, principalmente, o Produto Educacional não teriam sido possíveis. Obrigada pelas informações prestadas, que contribuíram para a construção desse trabalho.*

*Agradeço a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização dessa jornada acadêmica.*

## **DEDICATÓRIA**

*À minha querida mãe, Maria Rita, que é minha fonte de inspiração e amor incondicional. Obrigada por sempre acreditar em mim e me apoiar incansavelmente em todas as minhas jornadas.*

*Às minhas irmãs, Dílma e Manuela, pelo apoio incondicional para a realização de todos os meus projetos.*

*À colega de mestrado Vanice Alves (in memoriam).*

## RESUMO

O componente curricular Práticas Integradoras é a parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio Integral na Bahia, com a matriz de 2019, e apresenta-se como possibilidade de contribuir com a formação omnilateral dos estudantes. Por esta razão, este estudo tem como objetivo geral desenvolver uma cartilha educativa elaborada de forma colaborativa com base nos resultados da pesquisa, vislumbrando a condução do componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral no estado da Bahia-NTE 09, numa perspectiva de formação integral. Trata-se de pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, utilizando análise documental e questionários *online* para coleta de dados que foram analisados de forma interpretativa, com base em autores como Marx, Engels, Gramsci, Ciavatta, Frigotto, Ramos, Kuenzer, dentre outros. Participaram da pesquisa os coordenadores pedagógicos e docentes que lecionam o componente Práticas Integradoras. Embora o Novo Ensino Médio em tempo integral não seja equivalente ao Ensino Médio Integrado à educação profissional tecnológica, buscou-se uma aproximação com essa referência teórica e a valorização da autonomia e o desenvolvimento integral do estudante. Verificou-se que o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e Planos de Ensino trazem em sua descrição as dimensões trabalho, ciência e cultura, com foco na formação crítica e reflexiva dos estudantes. Constatou-se, também, que, no DCRB, o empreendedorismo é abordado de forma produtiva, ainda que não haja políticas educacionais de recursos para a formação integral. A partir da análise dos questionários, foi possível inferir que os coordenadores pedagógicos orientam os docentes em relação à condução do componente voltado para uma formação integral e os docentes o conduzem, contemplando as dimensões do trabalho, ciência e cultura. Foi detectado que, embora um coordenador desconhesse o conceito de trabalho como princípio educativo, realizou uma ação de orientação compatível com este princípio. Verificou-se como desafios na implementação do Novo Ensino Médio a falta de orientações práticas, ementa do componente Práticas Integradoras, infraestrutura e de profissionais e materiais didáticos suficientes, mas os docentes e coordenadores apontaram potencialidades, como Projetos Estruturantes Culturais, Feiras de Ciência, Ações Interdisciplinares e Jogos Escolares que compuseram o produto educacional desta dissertação. O produto educacional, no formato de cartilha, foi elaborado de forma colaborativa, com base nos resultados desta pesquisa, e oferece orientações práticas para a condução e materialização do componente Práticas Integradoras e, conseqüentemente, para elaboração dos Planos de Ensino do referido componente. Assim, é importante que o trabalho pedagógico e os Planos de Ensino sejam direcionados pela perspectiva omnilateral, para promover a emancipação do estudante e sua capacidade autônoma de expressão e transformação da realidade social.

**Palavras-chave:** Formação Integral. Novo Ensino Médio. Componente Curricular. Práticas Integradoras. Trabalho como princípio educativo.

## ABSTRACT

The Integrative Practices curricular component is the flexible part of the Integrated New High School curriculum in Bahia, with the 2019 matrix, and presents itself as a possibility to contribute to the omnilateral formation of students. Therefore, this study aims to develop an educational guide collaboratively based on the research results, envisioning the conduct of the Integrative Practices curricular component in pilot schools of the full-time New High School in the state of Bahia-NTE 09, in a perspective of integral formation. This is a descriptive and exploratory research, with a qualitative approach, using documentary analysis and online questionnaires for data collection, which were analyzed in an interpretive way, based on authors such as Marx, Engels, Gramsci, Ciavatta, Frigotto, Ramos, Kuenzer, among others. Pedagogical coordinators and teachers who teach the Integrative Practices component participated in the research. Although the full-time New High School is not equivalent to the Integrated High School with technological professional education, we sought to approach this theoretical reference and value the autonomy and integral development of the student. It was found that the Bahia Reference Curricular Document (DCRB) and Teaching Plans, bring in their description the dimensions of work, science and culture, focusing on the critical and reflective formation of students. It was also found that entrepreneurship is addressed in a productive way in the DCRB, and that there are no educational policies for integral formation resources. From the analysis of the questionnaires, it was possible to infer that the pedagogical coordinators guide the teachers in relation to the conduct of the component aimed at integral formation and the teachers conduct it contemplating the dimensions of work, science and culture. It was detected that, although one coordinator was unfamiliar with the concept of work as an educational principle, he carried out an orientation action compatible with this principle. Challenges in the implementation of the New High School were identified, such as the lack of practical guidelines, the Integrative Practices component syllabus, infrastructure, and sufficient professionals and didactic materials, but teachers and coordinators pointed out potentialities, such as Cultural Structuring Projects, Science Fairs, Interdisciplinary Actions and School Games that composed the educational product of this dissertation. The educational product, in the form of a guide, was collaboratively elaborated based on the results of this research, and offers practical guidance for the conduct and materialization of the Integrative Practices component and, consequently, for the elaboration of the Teaching Plans of said component. Thus, it is important that the pedagogical work and the Teaching Plans be directed by the omnilateral perspective, to promote the emancipation of the student and his autonomous capacity for expression and transformation of the social reality.

**Keywords:** Integral Formation. New High School. Curricular Component. Integrative Practices. Work as an educational principle.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEE/BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CGTI	Coordenação de Gestão de Tecnologia da Informação
CIACs	Centros Integrados de Educação Pública
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EAD	Educação a distância
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEPT	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGB	Formação Geral Básica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFBA	Instituto Federal da Bahia
LDBM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Ministério da Saúde

MST	Movimento Sem Terras
NTEs	Núcleos Territoriais de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PE	Produto Educacional
PI	Práticas Integradoras
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROEI	Programa de Educação Integral
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
SECNS	Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Matriz Curricular 2019 de tempo integral de 7(sete) horas diárias, da Rede Estadual de Ensino.....	21
<b>Figura 2</b> - Organização Curricular do Ensino Médio em tempo integral com os itinerários formativos.....	38
<b>Figura 3</b> - Estrutura da oferta dos itinerários formativos em tempo parcial.....	39
<b>Figura 4</b> - Estrutura da oferta dos itinerários formativos em tempo integral.....	39
<b>Figura 5</b> - Princípios para a elaboração do Guia Didático.....	141
<b>Figura 6</b> - Critérios de elaboração para a primeira versão do Guia Didático.....	141

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia.....	78
<b>Quadro 2</b> - Apresentação da análise de dados segundo objetivos específicos, instrumentos de coleta de dados e análise de dados.....	93
<b>Quadro 3</b> - Análise dos documentos DCRB e Planos de Ensino segundo a existência das categorias e subcategorias.....	99

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	15
1.2 BREVE APRESENTAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA.....	15
1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	22
1.4 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	23
1.5 OS OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	24
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	26
2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REFORMAS, DUALISMO ESTRUTURAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	26
<b>2.1.1 As principais reformas no ensino médio no brasil e implicações para o novo ensino médio na Bahia</b> .....	26
2.1.1.1 O Dualismo Estrutural no Ensino Médio.....	43
2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	53
2.3 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL.....	61
<b>2.3.1 Definição da categoria trabalho e de seu princípio educativo</b> .....	61
<b>2.3.2 A integração e dimensões para a formação integral</b> .....	66
2.4 BREVE RELATO DA MATERIALIZAÇÃO DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS NA MODALIDADE INTEGRAL NA BAHIA.....	73
<b>2.4.1 A experiência-piloto de flexibilização curricular</b> .....	74
<b>2.4.2 O componente curricular práticas integradoras</b> .....	81
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	89
3.1 TIPO DE ESTUDO.....	89
3.2 LOCAL DE ESTUDO.....	90
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	90
3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA.....	91
3.5 ANÁLISE DE DADOS.....	92
3.6 ASPECTOS ÉTICOS.....	95
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	98
4.1 ANÁLISE DO DOCUMENTO BALIZADOR CURRICULAR DAS UNIDADES DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA E DOS PLANOS DE ENSINO DAS ESCOLAS.....	98
<b>4.1.1 A Formação Integral nos Planos de Ensino dos docentes</b> .....	108
<b>4.1.2 O Trabalho como princípio educativo nos Planos de Ensino dos docentes</b> .....	110
<b>4.1.3 A Pesquisa como princípio pedagógico nos Planos de Ensino dos docentes</b> .....	111
4.2 A FORMAÇÃO INTEGRAL SEGUNDO OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES.....	113
4.3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO SEGUNDO OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES.....	115
4.4 COMO OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ORIENTAM A CONDUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS.....	118
4.5 COMO OS DOCENTES CONDUZEM O COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS.....	120
4.6 DESAFIOS QUE OS DOCENTES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS RECONHECEM NA CONDUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS.....	125

4.7 PERSPECTIVAS E/OU POTENCIALIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO E CONDUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS.....	129
4.8 MAPEANDO AÇÕES DESENVOLVIDAS POR DOCENTES DO COMPONENTE PRÁTICAS INTEGRADORAS PARA COMPOR O PRODUTO EDUCACIONAL.....	133
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>137</b>
5.1 DIALOGANDO SOBRE A PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	137
5.2 BASE TEÓRICA DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	138
<b>5.2.1 Estrutura do Produto Educacional.....</b>	<b>139</b>
5.3 METODOLOGIA DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	142
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>APÊNDICE A - INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS DOCUMENTAL.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS DOCENTES.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE E – PROPOSTA DE INSTRUMENTO DA 2ª VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO</b>	
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>169</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O texto desta dissertação é composto pelas seguintes seções: Introdução, Referencial Teórico, Princípios Básicos da Formação Integral, A Educação em tempo integral e a Flexibilização para o Novo Ensino Médio (EM), Metodologia, Resultados e Discussão, Produto Educacional, Considerações Finais e Referências.

Na Introdução descreve-se a temática abordada, a motivação da pesquisa, a justificativa, o problema abordado e os objetivos pretendidos. No segundo capítulo, apresenta-se a trajetória histórica que envolve a reforma do Ensino Médio (EM), destacando a Lei nº 13.415/2017, e, posteriormente, um breve panorama histórico-crítico sobre o dualismo estrutural nessa modalidade de educação, a partir de estudos de bases conceituais e teóricas da Educação Profissional e Tecnológica dentre outros autores. No terceiro tópico, trata-se dos aspectos teóricos que permeiam as discussões sobre o trabalho como princípio educativo em dois sentidos: o Histórico e o Ontológico. Além disso, será abordado também o EM numa perspectiva de Educação Integral, com base em três sentidos: a formação omnilateral; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. No quarto capítulo, analisa-se mais detalhadamente a materialização da flexibilização curricular nas escolas na modalidade integral na Bahia, levando em consideração o componente curricular Práticas Integradoras como importante ferramenta para romper com os paradigmas em torno de uma concepção de educação dual, uma vez que busca articular a integração a partir da perspectiva da formação integral dos sujeitos. No quinto capítulo, delinea-se a Metodologia da pesquisa. No sexto capítulo, traz-se a análise e interpretação dos dados produzidos. Na seção Produto Educacional, apresenta-se o processo de planejamento, concepção, aplicação, reelaboração e os resultados obtidos e, concluindo-se na seção Considerações Finais.

### 1.2 BREVE APRESENTAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA

A reforma do Ensino Médio foi aprovada pelo Governo Federal a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui as diretrizes e bases da educação nacional, e que regulamenta a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral (BRASIL, 2017). No entanto,

antes de entender o que preconiza essa flexibilização curricular nesta etapa de ensino, faz-se necessário uma leitura crítica quanto à medida radical e centralizada em que foi tensionada e aprovada essa normativa, e ainda compreender as intencionalidades que se ancoram nesta proposta, baseada na lógica da manutenção do processo de produção capitalista em uma visão unidimensional das necessidades do mercado de trabalho.

Nesta dissertação, aborda-se os desafios e perspectivas na condução e materialização do componente curricular: Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral de 7 horas diárias. Sendo os participantes dessa pesquisa, os coordenadores pedagógicos e docentes do componente mencionado.

O sistema educacional brasileiro é regido por diversas normativas, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as bases para a educação no país. A Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do ensino médio no país, promoveu alterações na LDB, sobretudo no que diz respeito à matriz curricular das escolas, destacando-se a flexibilização curricular e a oferta de Itinerários Formativos.

É importante destacar que as escolas da rede estadual de ensino não possuem total autonomia pedagógica para descumprir as determinações das normativas, sejam elas federais ou estaduais. A Lei nº 13.415/2017 é uma normativa obrigatória que deve ser cumprida pelas escolas, especialmente porque traz mudanças significativas na matriz curricular.

Diante desse cenário, não se trata apenas de adaptar-se ao que foi pré-determinado ou resistir a sua execução é necessário compreender como ocorre esse fenômeno na escola, na vida social e em sua totalidade das relações que compõem a própria reforma, as determinações regulamentadas e, conseqüentemente, seus impactos na formação profissional e didático-pedagógica.

A complexidade do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio exige uma abordagem teórico-crítica que analise a política educacional, considerando as determinações legais, as questões históricas e sociais, bem como as práticas pedagógicas. Essa abordagem permitirá identificar possíveis tensões e desafios no processo de implementação, bem como as possibilidades de transformação educacional e social.

Nesse sentido, é fundamental uma reflexão sobre a temática em pauta, uma vez que há relevância política, prática e intelectual. A profundidade nesta temática é essencial, pois ainda existem poucos estudos sobre essa questão. Por essa razão, o embasamento teórico proposto fomentará discussões no espaço educacional sobre ações práticas e éticas.

A médio e longo prazos, essas práticas influenciarão direta e indiretamente no âmbito escolar, inclusive na relação didático-pedagógica entre coordenadores pedagógicos, docentes e

estudantes. Consequentemente, é através dessas relações que se constrói o conhecimento. Isso não diz respeito apenas à experiência do estudante com o Novo Ensino Médio, mas também na vida e na formação dos docentes, na prática do magistério e na promoção de autonomia e liberdade didático-pedagógica das escolas.

Ressalta-se a responsabilidade que se tem como educadores, uma vez que a educação ajuda a promover a capacidade dos sujeitos para o desempenho da cidadania de forma cada vez mais ética, o que reverbera tanto na sociedade quanto no meio cultural que ele integra.

Em outras palavras, conforme afirma Sacristán (2000), faz-se necessária uma escolarização igual, mas pensada para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum. Dessa maneira, a educação fornece pilares fundamentais para o equilíbrio da vida do cidadão social, influenciando em todos os âmbitos que compõem sua formação enquanto sujeito biopsicossocial e espiritual. E assim, como a educação influencia nessa formação individual, também é influenciada pelos sujeitos e suas vivências no espaço escolar, pelos aspectos culturais, científicos, políticos e econômicos que os compõem.

As autoras Ciavatta e Ramos (2005), afirmam que se faz necessária uma reflexão sobre o que de fato seria uma formação integral ideal. E que este novo debate se faz importante, sobretudo, porque a sociedade brasileira, de maneira geral, trata com descaso e de forma superficial o assunto, ora por desconhecimento, ora por interesses pessoais em que se mantenha a estrutura educacional excludente.

Para lidar com as mudanças em curso e garantir que a educação esteja mais conectada às necessidades e demandas dos estudantes filhos da classe trabalhadora, é sugerido que se promova a reorientação dos processos educativos sob o enfoque que possibilite a convergência do trabalho como princípio educativo.

Além disso, é preciso considerar outros aspectos importantes para alcançar uma formação integral do estudante, como políticas públicas que valorizem os profissionais da educação, formação continuada, infraestrutura adequada, recursos humanos e materiais e ainda intersectorialidade para alinhar práticas sociais e escolares.

A fundamentação teórica adotada nesta pesquisa baseia-se em autores da Educação Profissional e Tecnológica, pois seus princípios e concepções se aplicam a qualquer modalidade de ensino. Haja vista que preconiza uma formação ampla, completa em todos os sentidos, que implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura. Embora as escolas pesquisadas sejam de Ensino Médio em tempo integral, essas concepções e dimensões fazem parte do Documento Curricular Referencial da Bahia.

Salienta-se ainda que, uma das consequências da reforma do Ensino Médio na Bahia é que a partir do ano de 2023, a matriz curricular do tempo integral de 7 horas diárias inclui o Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar, que oferece dois componentes curriculares da Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, é possível que a escola ofereça um ensino voltado para a educação profissional, caso adotem o Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar.

Reforçando o contexto anterior, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) do Ensino Médio, preconiza conceitos importantes da EPT, tais como omnilateralidade, educação integral e trabalho como princípio educativo. Esses conceitos são fundamentais para a formação integral.

Dessa forma, este modelo de ensino se concentra em atender as demandas sociais, oferecendo uma educação crítica, ética e transformadora. Por isso, pode ser implementado nas escolas de tempo integral que não ofertam Educação Profissional e Tecnológica, permitindo uma formação completa para seus estudantes.

Além disso, em consonância com o raciocínio de autores como Ramos (2010), Araujo e Frigotto (2015), a Educação Integrada deve ser aplicada independentemente do nível ou tipo de ensino. Isto se deve ao fato de ser uma proposta pedagógica baseada na busca por uma formação completa, que vai além dos requisitos exigidos pelo sistema, oferecendo em vez disso uma visão ampla e crítica da cultura e do mundo.

A proposta educacional em questão poderá proporcionar aos estudantes um ambiente favorável ao desenvolvimento de sua consciência crítica em relação ao mundo ao seu redor. Essa justificativa fundamenta a escolha teórica adotada para a elaboração da dissertação e do Produto Educacional, que visa abordar uma proposta de trabalho a partir da perspectiva da formação integral.

Cabe salientar que, no processo de elaboração deste trabalho, foram utilizadas teorias de autores que não estão inseridos na base conceitual da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No entanto, isso não impede a aplicação de suas teorias no estudo, pois ainda assim são importantes fontes de conhecimento e contribuem para o desenvolvimento da argumentação.

O Novo Ensino Médio (NEM) é um tema controverso no âmbito educacional brasileiro. Além da falta de diálogo efetivo com pesquisadores da área, docentes e movimentos estudantis durante o processo de elaboração e aprovação, o teor da lei também causa embates.

O processo de aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, que tratava da Reforma do Ensino Médio, ocorreu sem discussões aprofundadas, em um curto espaço de tempo e com pouca participação das partes interessadas. Essa medida foi posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que oficializou a implantação do Novo Ensino Médio no país.

Diante do exposto, em relação às determinações legais, a Bahia deu início em 2019 à implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na sua rede estadual de ensino. Esse processo envolveu estudos para a elaboração de Itinerários Formativos<sup>1</sup> e do Plano de Flexibilização Curricular. O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio<sup>2</sup> foi aderido por 542 escolas, tanto de tempo parcial<sup>3</sup> quanto integral<sup>4</sup>, que foram denominadas como escolas-piloto para a implementação do novo modelo.

A implementação do Novo Ensino Médio nas escolas do grupo piloto da rede estadual baiana estava prevista para o ano de 2020, porém, devido à pandemia de Covid-19, foi adiada para o ano seguinte. Em 2021, todas as escolas da rede estadual da Bahia trabalharam o ano letivo afetado pela pandemia como um *Continuum* curricular 2020/2021<sup>5</sup>. Ou seja, no ano civil de 2021, foram desenvolvidos dois anos letivos.

Contudo, a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) em meio à pandemia trouxe desafios para as escolas que precisaram recuperar as aprendizagens dos estudantes que não foram trabalhadas em 2020, além de enfrentar dificuldades para realizar atividades remotas, híbridas e presenciais, compreendendo as três etapas<sup>6</sup> das atividades de aprendizagem no *Continuum* curricular do estado da Bahia.

A arquitetura curricular do Novo Ensino Médio (NEM) em 2021 e 2022 nas escolas do grupo piloto da rede estadual baiana foi definida de forma diferente para o tempo parcial e o tempo integral. Além disso, os Itinerários Formativos, que são parte obrigatória da nova estrutura curricular, não foram necessariamente incluídos em ambas as modalidades.

---

1 Conforme a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, “Itinerários Formativos: são o conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.”

2 Portaria MEC nº 649/2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.

3 De acordo com a legislação brasileira, a escola de tempo parcial de ensino médio é aquela em que os estudantes frequentam a escola por até cinco horas diárias, geralmente pela manhã ou à tarde.

4 Conforme a legislação brasileira, uma escola de tempo integral é aquela em que os estudantes permanecem no ambiente escolar por no mínimo sete horas diárias.

5 Composição de um ciclo emergencial de aprendizagens de dois anos escolares, que visou à integralização do ano letivo de 2020 reprogramado para ocorrer juntamente ao ano letivo de 2021, amparado pela Lei nº 14.040 de 2020 e autorizado pelo CEE/BA por intermédio do Art. 9º da

6 Resolução CEE/BA nº 44, 24 de agosto de 2021. Refere-se ao retorno das aulas na rede estadual de ensino da Bahia no ano de 2021, que foram planejadas em três fases de ensino. A primeira, denominada **Remota** iniciada em fevereiro até julho de 2021, com aulas à distância de forma síncrona ou assíncrona, a segunda, chamada de **Ensino Híbrido** no período de agosto até setembro 2021, amparada pela Portaria nº 1138/2021, que teve o retorno presencial gradativo, “de forma alternada e diária, a partir da divisão das turmas, conciliando os chamados Tempo Escola e Tempo Casa” (BAHIA, 2021a, p. 25) e a terceira, iniciada em outubro de 2021, intitulada de fase **Presencial Integral**, com 100%(cem por cento) de estudantes em sala de aula.

No tempo parcial, foi elaborada uma matriz específica denominada de transição, composta pela formação geral básica (FGB) e pela parte diversificada, com componentes eletivos, iniciando a implementação do NEM nas turmas de 1º ano.

Já no ensino médio de tempo integral, foi utilizada a mesma matriz curricular do tempo integral vigente desde 2019, composta pela FGB e pela parte diversificada, constituída de três componentes curriculares: Iniciação Científica e Práticas Integradoras I e II. E iniciando a implementação do NEM nas turmas de 1º e 2º ano.

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia justificou que não foi necessário a elaboração de uma nova matriz específica para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas-piloto de tempo integral, pois a matriz já existente desde o ano de 2019, atendia a critérios e orientações exigidos pelo novo modelo de ensino. Esses critérios incluíam: o tempo integral já possuía 1.400 horas anuais, ou seja, já contemplava a ampliação de carga horária, e a possibilidade de realizar atividades de iniciação científica ou de pesquisa de forma integrada ao ensino regular, com um componente específico na parte diversificada do currículo. Além disso, o componente Práticas Integradoras permitiu a flexibilização curricular para o NEM, uma vez que não possui ementa definida.

As escolas do grupo piloto do Novo Ensino Médio (NEM) enfrentaram dificuldades na implementação do novo modelo de ensino devido à falta de orientação mais diretiva da Secretaria de Educação do Estado da Bahia em relação ao realinhamento curricular em tempo integral de 7 horas. Essa lacuna resultou em incertezas sobre a reorganização da parte flexível do currículo para a implementação do NEM em algumas escolas desse grupo.

No capítulo que trata sobre a flexibilização do Novo Ensino Médio (NEM), serão abordadas de forma mais detalhada as medidas adotadas para a implementação dessa nova estrutura curricular na Bahia.

A seguir apresentamos a matriz curricular de 2019, que permanecerá vigente em algumas turmas de educação integral até o ano de 2024.

**Figura 1** – Matriz Curricular 2019 de tempo integral de 7(sete) horas diárias, da Rede Estadual de Ensino.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base na matriz curricular da educação em Tempo Integral do estado da Bahia (2020/2021).

Diante da reforma do Novo Ensino Médio, é importante destacar que a educação é uma ferramenta poderosa para a formação do indivíduo e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, é fundamental que as práticas educativas sejam constantemente reestruturadas e aprimoradas, contemplando as dimensões do trabalho, ciência e cultura. A incorporação dessas dimensões no componente curricular Prática Integradoras poderá permitir uma formação mais ampla e diversificada, proporcionando ao estudante a oportunidade de se tornar sujeito omnilateral e transformar seu contexto social de forma criativa e emancipatória.

A proposta desta dissertação consistiu na elaboração de uma cartilha educativa voltada para coordenadores pedagógicos e docentes, visando a promoção da formação integral do sujeito. A cartilha elaborada contém informações sobre a importância dessa formação, além de

práticas educativas que abordam essa perspectiva. Além disso, a cartilha traz sugestões de atividades e projetos dos participantes da pesquisa e da pesquisadora que possibilitam a integração de dimensões do trabalho, ciência e cultura nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, os coordenadores pedagógicos e docentes podem utilizar a cartilha como uma ferramenta de orientação e consulta para desenvolver práticas educativas mais integradoras e alinhadas com a formação integral do sujeito.

### 1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de realizar reflexões sobre a temática, por se tratar da implementação de flexibilização curricular em escolas- piloto, tendo em vista a abordagem na literatura científica sobre o assunto em questão. Por ser uma nova realidade e trazer um caráter pioneiro, uma vez que desde a sua aprovação em 1996 por meio da LDB, o Ensino Médio passa por debates quanto às suas finalidades, o que nos permite observar a existência de diversos momentos históricos no processo de Educação no Brasil. Tal cenário se reflete, ainda hoje, no Novo Ensino Médio, principalmente, pelo fato de defenderem uma autonomia do estudante na escolha do percurso formativo em seu itinerário, que não existe para todas as escolas, e a redução dos componentes obrigatórios e a sua carga horária.

A escolha dessa temática se justifica também por ser a realidade profissional da pesquisadora na imersão deste cenário de implementação do Novo Ensino Médio de uma escola-piloto em tempo integral. Ademais, por meio desse estudo, será possível fomentar reflexões sobre a educação pública na Bahia, em especial na rede estadual de ensino.

Esta pesquisa possui relevância tanto social quanto científica, pois além da necessidade de aprofundar a discussão ainda mais nesta área, poderá promover nos coordenadores pedagógicos e docentes reflexões sobre a condução e materialização do componente curricular: Práticas Integradoras a partir de uma perspectiva integral do sujeito.

Além disso, as escolas da rede estadual independente de ofertar Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos arranjos curriculares<sup>7</sup> do Novo Ensino Médio, poderão ofertar essa modalidade de ensino, se implementarem o Itinerário Formativo de Educação Profissional e Tecnológica.

---

<sup>7</sup> De acordo ao Documento Curricular Nacional do Ensino Médio (2018), **arranjo curricular** é a seleção de competências que aprofundam as aprendizagens essenciais do respectivo itinerário formativo.

O documento de Implementação do Novo Ensino Médio no estado da Bahia orienta que: os estudantes matriculados no Ensino Médio regular terão a possibilidade de cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si (BAHIA, 2022, p. 4).

O trabalho é uma dimensão fundamental da vida humana, e no Ensino Médio é imprescindível que sejam discutidos e refletidos temas e conteúdos que contemplem sua importância e complexidade. Além de ser um meio de subsistência, o trabalho tem um papel fundamental na formação de indivíduos autônomos e críticos, e é justamente por isso que se faz necessário abordá-lo como princípio educativo.

Ao incluir a temática do trabalho no currículo do Ensino Médio, os jovens poderão compreender as dimensões e desafios do mundo do trabalho. Além disso, ao compreender sua importância na sociedade, serão estimulados a refletir sobre seu papel como agentes de transformação social, tornando-se indivíduos críticos e conscientes.

Portanto, é fundamental que a educação contemple a abordagem do trabalho como princípio educativo, para que os jovens possam se tornar cidadãos preparados para enfrentar as demandas do mundo contemporâneo, com uma visão ampla da realidade e um compromisso com o desenvolvimento social.

É válido mencionar que a organização curricular com arranjos para implementação para o Novo Ensino Médio, sem os Itinerários Formativos em escolas de tempo integral de 7(sete) horas diárias na rede estadual baiana, deve ser realizada na parte diversificada. Reiteramos que o componente Práticas Integradoras não possui ementa definida e se faz necessário maior reflexão e estudo para elaboração dos Planos de Ensino para realizar a condução e materialização desse componente que se constitui como flexibilização do Novo Ensino Médio para essa oferta de ensino, e por esta razão apontamos a motivação da escolha desse componente para realização da pesquisa.

#### 1.4 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O problema de pesquisa é: Como é realizada a condução e materialização do componente Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral no estado da Bahia, NTE 09, nos processos educativos para a formação integral dos sujeitos?

Assim, é preciso, num primeiro momento, conhecer um pouco sobre como o processo histórico e o dualismo estrutural influenciaram na fundamentação das atuais perspectivas da

educação e do trabalho, as reformas realizadas no Ensino Médio, e especificamente, no Novo Ensino Médio, para a partir dessas informações iniciais, entender os desafios para a implementação do componente Práticas Integradoras na Educação Integral de 7 horas, levando em consideração o enfoque no trabalho, na ciência e na cultura.

De modo mais específico, buscar-se-á debater e compreender os seguintes questionamentos:

– Como são abordados e se estão sendo abordados nos documentos balizadores do currículo: Documento Curricular Referencial da Bahia e Planos de Ensino, os conceitos de trabalho, ciência e cultura no componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto da rede estadual do Novo Ensino Médio em tempo integral?

– Como os coordenadores pedagógicos da Educação em tempo integral do Novo Ensino Médio orientam a condução do componente curricular Práticas Integradoras?

– Como os docentes da Educação em tempo integral do Novo Ensino Médio conduzem o componente curricular Práticas Integradoras?

– Quais os desafios e perspectivas os docentes e coordenadores pedagógicos reconhecem na condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras?

Esse trabalho oferece reflexões a coordenadores pedagógicos e docentes sobre questões relacionadas ao contexto histórico em que a estrutura pedagógica da escola foi influenciada e fragmentada por dualidades estruturais. Traz também discussões sobre as reformas realizadas ao longo do tempo no Ensino Médio, especificamente a reforma do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto de Ensino Médio em tempo integral de 7 horas no componente curricular Práticas Integradoras, bem como a influência que esses processos refletem na prática curricular. No entanto, sugestões qualificadas para o desenvolvimento de Educação Integral voltada para a formação integral dos sujeitos serão abordadas no Produto Educacional que pode ser consultado e utilizado durante a Atividade Complementar (AC), pelos docentes que ministram o componente curricular Práticas Integradoras, bem como pelos coordenadores pedagógicos.

## 1.5 OS OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Este trabalho tem como objetivo geral: Desenvolver uma cartilha educativa elaborada de forma colaborativa com base nos resultados da pesquisa, vislumbrando a condução do componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral no estado da Bahia-NTE 09, numa perspectiva de formação integral.

Para atingir esse objetivo maior, segue-se um caminho definido pelos objetivos abaixo:

– verificar, a partir dos documentos balizadores do currículo: Documento Curricular Referencial da Bahia e Planos de Ensino, como são abordados os conceitos de trabalho, ciência, e cultura no componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral;

– identificar como os coordenadores pedagógicos da Educação em tempo integral do Novo Ensino Médio orientam a condução do componente curricular Práticas Integradoras;

– conhecer como os docentes do NTE (09) da Educação em tempo integral de 7 horas do Novo Ensino Médio conduzem o componente curricular Práticas Integradoras;

– identificar o que os docentes e coordenadores pedagógicos reconhecem como seus desafios e perspectivas na condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras;

– mapear ações desenvolvidas por docentes do componente Práticas Integradoras para identificar aspectos que podem compor o Produto Educacional;

– elaborar uma cartilha educativa de forma colaborativa, com base nos resultados da pesquisa, com vistas a socializar proposta de condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras, numa perspectiva de formação integral dos sujeitos.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REFORMAS, DUALISMO ESTRUTURAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

O presente capítulo tem como proposta aprofundar as discussões sobre as principais reformas do Ensino Médio no Brasil, com destaque para a Lei nº 13.415/2017, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Será abordada a implantação do Novo Ensino Médio na Bahia, levando em consideração os desafios e perspectivas envolvidos.

Além disso, realizar-se-á uma análise crítica sobre o dualismo estrutural no Ensino Médio, que se coloca como um dos maiores desafios para a educação brasileira. Serão apresentados elementos conceituais e teóricos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a fim de contextualizar a trajetória dessa modalidade de ensino no país, possibilitando uma reflexão acerca de seus impactos na formação integral do indivíduo.

Por fim, apresentar-se-á um breve histórico da Educação em Tempo Integral no Brasil e na Bahia. Pretende-se, com isso, ampliar a compreensão sobre as possibilidades e limites desse modelo de ensino, considerando seus aspectos políticos, sociais e educacionais.

#### **2.1.1 As principais reformas no ensino médio no Brasil e implicações para o novo ensino médio na Bahia**

No Brasil, especificamente, a educação sempre foi alvo de questionamentos, pois havia uma divisão demarcada entre aqueles que podiam estudar, geralmente os indivíduos de alto poder aquisitivo e pertencentes a uma camada restrita da sociedade, daqueles que tinham esse direito negado, devido à necessidade de trabalhar como meio de sobrevivência.

Os marcos históricos em torno da Educação no Brasil tiveram início no período colonial e foram sofrendo mudanças ao longo dos anos que compreendem: Brasil Imperial, República, até os dias atuais. Destaca-se que não será abordado extensivamente sobre as reformas passadas referentes ao Ensino Médio, pois o enfoque será direcionado para a atual reforma do Ensino Médio regulamentada pela Lei nº 13.415/2017.

Segundo Melo (2012), a educação formal teve sua origem no Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas em 1549, liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega. Esses religiosos forneceram instrução e ensinaram a catequese até por volta de 1759. Os jesuítas tinham o apoio

da Coroa portuguesa e das autoridades coloniais, vindo a exercer o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização (SAVIANI, 2010, p. 41). Até quando o Marquês de Pombal, em suas reformas Pombalinas<sup>8</sup>, expulsou os jesuítas e mudou a forma de ensino no país.

Conforme Ferreira (2010), a partir da segunda metade do século XVIII, houve uma mudança na direção do ensino público em Portugal e, posteriormente no Brasil. Antes, a Universidade de Coimbra era a responsável pelo controle do ensino público, mas com as reformas, essa responsabilidade passou para a Companhia de Jesus.

O período das reformas Pombalinas, compreendendo o Brasil colônia (1759–1822), foi marcado por mudanças no sistema educacional do Brasil, conforme afirma Silva (2010), O Marquês de Pombal buscou “modernizar” e mudar o método de ensino, substituindo a abordagem eclesiástica dos jesuítas pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. O intuito era apoiar o crescimento econômico e político do país, promovendo uma educação desvinculada do controle da Igreja Católica.

Como afirma Azevedo (1976), a reforma educacional de Pombal, inspirada nos ideais iluministas, introduziu novos princípios e tendências na pedagogia. Embora radical em muitos aspectos para a época, prevalecia a essência da educação colonial, haja vista a reforma pombalina não ter política de formação de professores que pudesse substituir os padres que lecionavam. Ademais, o autor destaca que com essas reformas, houve a dualidade de escolas, algumas leis e outras confessionais, todas regidas pelos mesmos princípios e introdução gradual das línguas vivas e literaturas modernas. O ensino científico também começou a se desenvolver ao lado da educação literária.

Almeida (2015) afirma que, apesar dos avanços propostos pelo Marquês de Pombal, a educação para o povo em geral continuou a ser ignorada e pouco desenvolvida, sendo priorizada somente para os filhos de famílias abastadas, ou seja, o período das reformas Pombalinas foi marcado por mudanças na educação no Brasil, mas ainda assim, a educação para a maior parte da população continuou sendo negligenciada.

De acordo ao autor Ferreira (2010), no século XIX, no transcorrer do Império, com a aprovação do Ato Adicional de 1834, marcada por contradições estruturais, orientou-se descentralizar em termos financeiros o ensino público primário e secundário e transferiu a responsabilidade pelo custeio dessas etapas de ensino para as províncias. No entanto, a

---

<sup>8</sup> O objetivo era a implantação do ensino laico (desvinculado de aspectos religiosos) e público.

regulamentação do ensino ficava a cargo da autoridade central que formulava a política educativa com referência às questões pedagógicas e abandonou o seu financiamento, tornou-se assim o ensino básico nas províncias inoperante. Dessa forma, a política educacional do Império brasileiro era elitista e excludente.

As discussões em torno das reformas educacionais se fazem presentes desde muito tempo no século XX, na década de 1920, a mais de 100 anos, especificamente, a educação começou a passar por uma série de reformas, como: Reforma Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Reforma Carneiro Leão, no Rio de Janeiro (1922–1926); Reforma Góis Calmon, na Bahia (1925), dentre outras. Contudo, foi a Escola Nova, um dos movimentos mais importantes da época, liderado pelos educadores Anísio Teixeira, da Bahia, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo, que defenderam a existência da escola pública e laica, igualitária, em tempo integral e sem privilégios.

De acordo com Melo (2012), isso por sua vez se perpetuou no Brasil República, pois apesar do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, em 1932, conter ideias inovadoras para o ensino nacional, propondo uma escola obrigatória para todos e desprovida de direcionamento religioso, na prática esse modelo de educação não se efetivou, pois nesse mesmo ano foi aprovada a Reforma Francisco Campos, a qual oficializava a dualidade do ensino secundário e profissionalizante para a classe dirigente e a proletária, respectivamente, cuja justificativa residia na necessidade de preparação de mão de obra qualificada para o trabalho nas indústrias.

Ao longo da segunda metade do século XX, apesar de todas as reformas, a educação manteve-se elitista, tal como no período colonial e imperial.

Por muito tempo, a educação no Brasil foi destinada apenas à elite, com uma formação diferenciada para patrões e empregados. Essa situação persistiu mesmo após a promulgação da Lei nº 5.692, em 1971, que mudou a organização do ensino de 1º e 2º graus. Essa tendência iniciou no contexto da política educacional adotada a partir de 1964, que visava aumentar as vagas nas universidades públicas, beneficiando principalmente as camadas médias da sociedade. Ao mesmo tempo, a política econômica fez com que a necessidade de cursos superiores crescesse ainda mais, levando ao fortalecimento do setor privado de ensino superior para compensar a diferença.

Como resultado, segundo o autor Cunha (2014), essa situação gerou insatisfação e manifestações populares em todo o país, com reivindicações por “mais verbas” e “mais vagas” nas universidades públicas. O governo, em resposta a essas demandas e às iniciativas

repressivas, criou um grupo de trabalho para elaborar um projeto de lei de reforma universitária, que também contemplou uma reforma do ensino médio, o antigo 2º grau.

No entanto, conforme Cunha (2014), a ideia de ensino profissionalizante compulsório universal contemplado na Lei nº 5.692/71, encontrou resistência por parte dos estudantes, administradores educacionais e empresários do ensino. Os estudantes reagiram à introdução de disciplinas profissionalizantes, pois isso significava reduzir a carga horária das matérias que consideravam relevantes para os vestibulares, e à cobrança de taxas nas escolas públicas como fonte de financiamento para a reforma proposta, que expressaram sua insatisfação com essa medida, enquanto a administração educacional criticou a inviabilidade prática da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau.

Ainda de acordo ao autor Cunha (2014), a reforma do ensino superior na década de 1970 estava intimamente ligada à reforma do ensino de 2º grau. A política de profissionalização obrigatória do ensino médio não foi eficaz o suficiente, levando a uma mudança na estratégia de oferecer cursos superiores de curta duração com menos valor econômico e simbólico. Isso exigiu uma adaptação na política educacional do ensino superior, que passou a disponibilizar cursos de curta duração em paralelo aos tradicionais, com o objetivo de evitar a competição entre eles. Essa mudança também levou à oferta desses cursos em outras instituições, como escolas técnicas federais, para evitar a concorrência dentro das universidades.

Nesse contexto, as reformas do ensino superior e do 2º grau estavam interligadas na busca por soluções para a demanda e acesso ao ensino superior, no entanto, com o propósito de ofertar uma educação diferenciada para aqueles que detêm o poder, daqueles que estão em situação de subalternidade.

Na década de 80, de acordo com a autora Bambirra (2002), apesar da promulgação da Constituição Federal de 1988 ter trazido avanços importantes para a educação, incluindo a garantia do direito à educação para todos e a obrigatoriedade do ensino médio, a implementação destas mudanças não foi tão simples quanto se esperava. Na década de 80, o ensino médio enfrentou diversos obstáculos, incluindo falta de recursos financeiros, infraestrutura precária e falta de profissionais capacitados. Do mesmo modo, o sistema educacional ainda enfrentava problemas de exclusão social, com grande parte da população de baixa renda tendo dificuldade para acessar a educação.

Durante a década de 90, Conforme Zotti (2015), a reforma no Ensino Médio, esteve relacionada a organização curricular, que foi guiada por uma lógica econômica e pelos interesses do capital, alinhada à ideologia da globalização e das políticas neoliberais. Nessa época, a principal função do ensino médio passou a ser a preparação dos jovens para o mercado

de trabalho, visando sua adaptação na estrutura econômica vigente. A mudança na orientação e diretrizes curriculares refletiu essa nova perspectiva, priorizando o ensino de conhecimentos que fossem úteis para a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

De acordo com Dourado (2007), os principais responsáveis por conduzir a política educacional no período de 1990 foram o Banco Mundial e as agências da ONU. Estes organismos internacionais foram os responsáveis por estabelecer as regras da reestruturação econômica e da globalização, no Brasil e na América Latina, com ênfase à mercantilização e privatização da educação.

Segundo os autores Silva e Abreu (2008), a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada por organizações internacionais como a UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, teve um impacto significativo na política educacional de países com os piores indicadores educacionais, incluindo o Brasil, ao estabelecer a direção que a educação deveria seguir.

Assim, de acordo com Shiroma *et al.* (2011), com base na lógica da cidadania, equidade e competitividade, os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) de 1990 recomendavam aos países da região que investissem em reformas no sistema educativo visando o fortalecimento do setor produtivo. Para isso, era importante o desenvolvimento de competências e habilidades específicas nos estudantes, como a versatilidade e a capacidade de inovação.

O ensino médio no Brasil passou por diversas reformas ao longo dos anos. Entre 1996 e 2002, o processo de reestruturação do Estado brasileiro influenciou fortemente a reforma educacional, que visava a redefinição do papel estatal em diversos setores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 determinou que o antigo segundo grau passasse a ter a denominação de Ensino Médio e fizesse parte da Educação Básica. Além disso, a LDBEN também previu a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio.

Ademais, em consonância com a LDBEN de 1996 em seu Art. 35 inciso II, o ensino médio tinha como uma de suas metas “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, e, para além disso, o próprio documento traz ainda no §4º “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL,

1996, p. 13). Nesse sentido, percebe-se que a preparação para o mundo do trabalho já era presente no Ensino Médio.

Com base na LDBEN, iniciou-se a elaboração de diretrizes curriculares para todas as etapas e modalidades de oferta da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. O Parecer nº 15/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que propuseram o desenvolvimento de competências como perspectiva de organização curricular.

A abordagem de currículo por competências adotada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foi criticada por alguns autores por não dar a devida centralidade ao conhecimento escolar e às disciplinas curriculares, subordinando-os às competências e habilidades que os estudantes deveriam adquirir. As DCNEM de 1998 apresentaram uma complexa estrutura híbrida, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, mas também ao mesmo tempo em que abordaram alguns princípios valorizados pelos educadores progressistas, como a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, e a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania.

No entanto, o sentido de contextualização trazido pelas DCNEM e pelos PCNEM recebeu muitas críticas, como a fragilização do saber científico. A proposição de que os saberes escolares devem estar associados a saberes do cotidiano para adquirir significado poderia levar à fragilização do saber científico, convertido em saber.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado por meio da Portaria nº 971 em 2009, pelo Ministério da Educação (MEC), foi uma política do governo federal e tinha como justificativa modernizar o ensino médio.

Ao analisar os documentos que orientaram a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), é possível identificar os contextos que influenciaram as propostas do programa. Entre eles, foram especialmente consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que foram amplamente debatidas e disputadas por diferentes sujeitos e entidades. Essas diretrizes foram consideradas importantes para a organização pedagógico-curricular da última etapa da educação básica (BRASIL, 2011). Entretanto, é importante ressaltar que a proposta de associar os saberes escolares aos saberes do cotidiano, a fim de atribuir significado a eles, tem sido alvo de críticas por parte de alguns pesquisadores.

Essas críticas levantam a preocupação de que tal abordagem possa enfraquecer o conhecimento científico.

Entre os anos de 2009 a 2011, houve uma manutenção da referência ao eixo “ciência, cultura e trabalho” nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No entanto, nesse período, o termo “tecnologia” foi acrescido a esse eixo, de acordo com o enunciado presente no texto dessas diretrizes, que ainda estavam por ser homologadas.

Entre 2011 e 2014, o Ministério da Educação implementou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) como principal ação para a mudança curricular. Durante esse período, foram definidos critérios para a seleção das escolas participantes e a organização curricular passou a ser delineada a partir do conceito de macrocampo, que propunha a integração entre áreas do conhecimento e atividades práticas.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado através da Lei nº 13.005, estabelecendo 20 metas para aprimorar a educação no Brasil em um período de 10 anos, desde a educação infantil até o ensino superior. O objetivo principal do PNE é melhorar a qualidade da Educação Básica através de várias ações, incluindo a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. O PNE tem vigência de 2014 a 2024.

Nessa perspectiva, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi aprovada em dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir dessa data, a BNCC passou a ser a referência para a elaboração dos currículos escolares de todas as escolas públicas e privadas do país, desde a educação infantil até o ensino médio. A elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) gerou reações contrárias de diferentes setores da sociedade, como a comunidade acadêmica e movimentos estudantis. A falta de diálogo e participação da sociedade na elaboração das políticas educacionais comprometeu a evolução das reformas no que diz respeito ao teor e gerou descontentamento na comunidade escolar. Essa reforma curricular não deve ser vista como uma novidade ou inovação, mas sim como uma estratégia externa, com a finalidade de atender as demandas do mercado de trabalho.

Há uma questão crucial sobre a Reforma do Ensino Médio, decorrente da Lei nº 13.415/2017, uma vez que há uma discussão sobre quem realmente será beneficiado por este normativo e para quem ele interessa. Para além disso, a atual reforma educativa tem características idênticas à lógica que é utilizada para a educação e, em particular, para o Ensino Médio ao longo dos anos, pelo que não é propriamente nova, ou, por outras palavras, o Novo Ensino Médio (NEM), apesar do nome, não é algo novo, pelo contrário, representa uma

continuação e expansão das mesmas práticas e teorias que definiram a estrutura dualista da educação ao longo dos anos.

A reforma do Ensino Médio regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, é assunto controverso no meio educacional. Ao se considerar a perspectiva da escola unitária defendida por Gramsci<sup>9</sup> (2004), pode-se observar que essa reforma vai de encontro ao seu pensamento, já que esta lei fragmenta o ensino e reduz a carga horária de componentes importantes para a formação dos estudantes. Isso contraria a ideia de Gramsci sobre a importância da escola unitária na formação integral dos estudantes, que deve incluir formação ampla e integral.

De acordo com Ferretti (2018), a Lei nº 13.415/2017 surgiu a partir da medida provisória MP 746/2016 e foi alvo de críticas desde o início, devido à sua origem autoritária. Isso resultou em inúmeras ocupações de escolas públicas por parte dos alunos matriculados, que protestaram tanto contra a forma quanto o conteúdo da política educacional proposta.

Assim, levando em consideração as opiniões antagônicas da reforma do EM, é preciso lembrar do empenho que as instituições que integram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio tiveram ao se fazerem presentes nas reuniões públicas e em manifestações da sociedade que se posicionaram de maneira oposta à aprovação da Medida Provisória Nº 746 de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a)<sup>2</sup>. Dentre as manifestações de resistências a essa admissão, um dos marcos mais importantes foi a ocupação de mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades por estudantes de todo o país (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25).

Segundo Ferretti (2018), essa reforma curricular, por meio da Lei nº 13.415, em seu teor tem como objetivo tornar o currículo mais flexível, de modo a melhor atender os interesses dos estudantes do EM. Para tanto, apoia-se, em duas principais justificativas: “a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação” (FERRETTI, 2018, p. 3).

Sobre a primeira justificativa da reforma do Ensino Médio, a afirmação da Lei nº 13.415 está coerente, considerando o índice de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conforme pode ser verificado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a educação básica não alcança as metas projetadas desde o ano de 2019. No entanto, ressalta-se aspectos negativos na utilização de provas externas em larga escala, a exemplo da avaliação do Sistema de Avaliação

---

9 Gramsci defende que a escola precisa ter uma formação humanística, ampla e integral, que desenvolva a capacidade de trabalho intelectual, técnico ou manual e que tenha o trabalho enquanto princípio educativo.

da Educação Básica (Saeb) que é aplicada de dois em dois anos ao Ensino Médio e é utilizada como parâmetro para medir o índice de desempenho dos estudantes.

Constata-se na literatura vários argumentos contrários relacionados a essas avaliações padronizadas, a saber: responsabilização dos índices aos docentes e escola, desconsiderando vários fatores externos e de infraestrutura, de formação continuada dos docentes e condições de trabalho, interferência na autonomia didático pedagógica dos docentes no que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados, podendo ocasionar o esvaziamento curricular e levando os docentes a ensinarem somente as habilidades das matrizes dessas provas externas e, sendo assim, negando importantes conteúdos à formação dos estudantes. Outro aspecto a ser considerado em relação a essas avaliações em larga escala, diz respeito ao seu caráter limitado de aferimento direcionado a apenas dois componentes curriculares, Língua Portuguesa e Matemática, assim ferindo o princípio da omnilateralidade que preconiza a formação integral do sujeito.

A segunda justificativa é também equivocada por desconsiderar outros fatores relacionados ao abandono e à reprovação nas escolas públicas. Tem-se como exemplo a falta de investimento na infraestrutura (espaços para apresentações culturais e práticas de educação física, laboratórios, refeitórios e bibliotecas), a carreira dos docentes, incluindo qualificação profissional e remuneração defasada.

Para além disso, os índices de abandono e reprovação não estão somente relacionados a tal justificativa, haja vista que fatores externos a escola como: dificuldade financeira dos estudantes e a necessidade de trabalhar, e até mesmo gravidez precoce, são possíveis motivos que impulsionam o abandono escolar. Volpi (2014) demonstra que a violência doméstica, a gravidez na adolescência, a falta de diálogo entre docentes, pais e educadores, além da violência escolar, estavam entre os motivos de abandono escolar citados pelos adolescentes que entrevistou para seu estudo para a Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

A reforma do Novo Ensino Médio tem como principais mudanças a carga horária, a formação técnica, o notório saber e apenas como componentes obrigatórios, Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, de acordo Silva (2017), essa reforma tem sido objeto de críticas devido à redução da carga horária da formação geral básica na matriz curricular, o que resulta na negação do direito à formação básica comum e contribui para o agravamento das desigualdades sociais.

A fim de implementar a flexibilização do currículo, a reforma propõe três abordagens distintas. Em primeiro lugar, há a flexibilização do tempo de duração do período escolar, oferecendo opções entre ensino integral ou parcial.

Em segundo lugar, há a flexibilização pelo estado, permitindo que cada ente federativo defina os arranjos curriculares a serem adotados, embasados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme consta no Artigo 36 da LDB, reformulado pela Lei nº 13.415. Por conseguinte, essa flexibilização curricular dar-se-á por meio da elaboração de documento orientador dos currículos estaduais, norteados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, os arranjos curriculares incluem a parte comum a todos os estudantes e os Itinerários Formativos que podem ser definidos de acordo com a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino de acordo às quatro áreas do conhecimento e mais a formação técnica e profissional.

Contudo, é válido ressaltar que a Lei do Novo Ensino Médio não estipula um número específico de itinerários formativos que cada estado deve incluir em sua flexibilização curricular. Dessa forma, a definição da oferta e quantidade dos Itinerários Formativos é responsabilidade de cada estado, considerando suas necessidades, interesses e prioridades. No entanto, as escolas devem oferecer, no mínimo, um itinerário formativo aos estudantes, conforme determinado pelos documentos curriculares referentes a cada estado.

Por fim, a flexibilização ocorre por meio da oferta de Itinerários Formativos e componentes eletivos<sup>10</sup>, permitindo que os estudantes supostamente escolham entre diferentes áreas do conhecimento.

Os Itinerários Formativos podem ser divididos em duas categorias principais: Itinerários Formativos por Área do Conhecimento e Itinerários Formativos – Educação Profissional Técnica, e ainda os Itinerários Integrados (envolvendo duas áreas do conhecimento) e Transdisciplinares (contemplando quatro áreas do conhecimento e ainda formação técnica e profissional) (BRASIL, 2018a). Desta forma, cabe a cada ente federativo decidir quantos Itinerários Formativos serão oferecidos, sendo obrigatória a inclusão de, pelo menos, um deles.

A Reforma do Novo Ensino Médio ocasionou mudanças na carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB). Antes da Reforma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

10 Prevista na legislação do Novo Ensino Médio, as eletivas são **componentes curriculares temáticos**, que compõem a parte diversificada do currículo. Os estudantes podem escolher dentre as ofertadas pela Unidade escolar observada a disponibilidade de vagas. Elas precisam estar alinhadas às áreas de conhecimento da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Itinerários Formativos e ainda** atendendo ao projeto de vida do estudante.

Nacional (LDBEN) estipulava que cada ano do Ensino Médio deveria garantir, no mínimo, 800 horas destinadas à FGB no tempo parcial, totalizando 2.400 horas ao longo de três anos. Em tempo integral, a carga horária era superior a 800 horas, dependendo da matriz curricular de cada estado. Com a Reforma, a carga horária atribuída à FGB foi reduzida para 1.800 horas ao longo dos três anos do ensino médio, tanto para o tempo parcial quanto para o integral, portanto, houve uma redução de 600 horas em comparação com o modelo anterior do tempo parcial.

Uma das consequências dessa reforma é a diminuição da carga horária atribuída aos componentes curriculares da base tais como: Filosofia, Artes, Sociologia, Educação Física e Biologia, dentre outros. A distribuição dessas 600 horas é de responsabilidade de cada estado, que pode optar por destinar mais horas a um componente curricular em detrimento de outro, de acordo com as necessidades, interesses e as prioridades do sistema de ensino. Isso implica no indeferimento e sonegação do direito à formação básica comum e acaba por reforçar as diferenças sociais e econômicas, bem como o próprio dualismo estrutural mencionado ao longo dessa pesquisa.

Ao diminuir o tempo destinado a esses componentes, corre-se o risco de diminuir a capacidade dos estudantes de desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, tão necessário para o exercício da cidadania e para o entendimento do mundo ao seu redor.

A Reforma do Ensino Médio tem sido alvo de intensos debates, em particular, em relação a duas questões controversas: a diminuição dos componentes curriculares da base e a contratação de profissionais de notório saber na educação.

No que diz respeito à redução dos componentes da base, essa flexibilização pode resultar na redução da carga horária de componentes como Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia, entre outras. É importante considerar os efeitos dessa diminuição no desenvolvimento de capacidades fundamentais, como o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, pois é preciso compreender que a formação integral dos estudantes é um processo complexo e que requer uma abordagem de diversas áreas do conhecimento e consequentemente dos componentes curriculares.

Já em relação à contratação de profissionais de notório saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 61, IV, permite que esses profissionais atuem na formação técnica e profissional, desde que reconhecidos pelos sistemas de ensino. Segundo a Lei do Novo Ensino Médio, essa medida visa elevar o conhecimento e a expertise de profissionais que possuem experiência em determinada área e que podem compartilhar esse conhecimento com os estudantes do Ensino Técnico e Profissionalizante.

No entanto, é importante destacar que a formação pedagógica é fundamental para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A contratação de profissionais sem formação específica pode comprometer a qualidade do ensino oferecido, desvalorizar ainda mais a profissão do magistério e gerar desemprego para jovens graduados.

Assim, tanto a diminuição da carga horária de componentes curriculares da base, quanto a possibilidade de contratação de profissionais de notório saber na educação, além de outros pontos controversos do Novo Ensino Médio (NEM), traz à tona a necessidade de repensar esta reforma a partir da Portaria nº 399/2023 que instaurou consulta pública para avaliação da lei do NEM, como pontos importantes a serem considerados. Portanto, é fundamental que o ensino médio não seja visto como uma preparação para o “mercado” de trabalho, mas sim como uma etapa importante na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil está alinhada à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que busca garantir a oferta de educação integral em, pelo menos, cinquenta por cento das escolas públicas. Nesse sentido, houve uma modificação no Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) com o objetivo de gradativamente aumentar a carga horária mínima necessária para o Ensino Médio, chegando a 1.400 horas anuais.

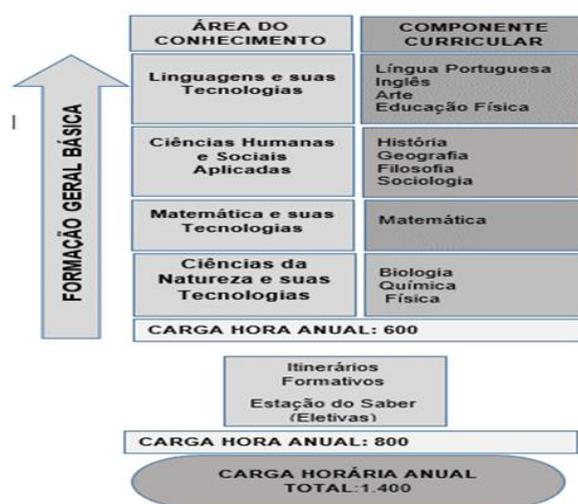
Na Bahia, está em processo gradual a implementação do currículo do Novo Ensino Médio nas escolas de tempo parcial, com o objetivo de atingir uma carga horária de 1.400 horas por ano. Entre os anos de 2021 e 2023 no grupo das escolas-piloto, ocorrerá uma expansão anual de 1.000 horas, totalizando 3.000 horas para toda a etapa. Quando a carga horária alcançar 1.400 horas, espera-se que a parte flexível do currículo tenha um mínimo de 1.200 horas, enquanto a Formação Geral Básica (FGB) terá uma carga horária máxima de 1.800 horas. O currículo é organizado em séries anuais, com uma distribuição igual de tempo: 600 horas por ano para a FGB e 400 horas por ano para a parte flexível (BAHIA, 2022).

Já nas escolas de tempo integral de 7 horas da rede estadual baiana de ensino, a carga horária é de 1.400 horas anuais. Na matriz vigente desde 2019, a FGB possui 1.160 horas e a parte diversificada são destinadas 240 horas anuais. Inicialmente, a implementação do NEM nessas escolas não impactou na diminuição da carga horária dos componentes curriculares da parte FGB. Portanto, segundo a Portaria nº 1674/2022, os estudantes terão o direito de concluir seus estudos na matriz curricular com a qual iniciaram, assegurando-se a terminalidade. Isso significa que as turmas de 1º ano que iniciaram em 2022 com a matriz curricular de 2019 continuarão com essa matriz até concluir o Ensino Médio em 2024.

Entretanto, as escolas de Ensino Integral já sentirão o impacto da diminuição da carga horária na parte da FGB, que perderá 560 horas a partir de 2023, especificamente nas turmas de 1º ano. A implementação desse novo formato de matriz com Itinerários Formativos será gradual ao longo dos anos e contemplará todos os anos dessa etapa de ensino em 2025.

A seguir, tem-se a organização curricular que as escolas de tempo integral adotaram a partir de 2023, nas turmas de 1ª ano:

**Figura 2** - Organização curricular do Ensino Médio em tempo integral com os Itinerários Formativos.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base na matriz curricular da educação em tempo integral do estado da Bahia, com os Itinerários Formativos (2022).

A partir de 2023, nas turmas de 1ª ano do Ensino Médio em tempo integral de 7 (sete) horas, adotou-se a organização curricular retratada na (figura 2), e as turmas de 2ª e 3ª continuarão utilizando a matriz vigente de 2019, que não contempla Itinerário Formativo e, a flexibilização do Novo Ensino Médio ocorre na parte diversificada do currículo (figura 1).

Conforme definido pelo Art. 36 da Lei de Diretrizes e Base, no Ensino Médio os currículos são compostos pela Base Nacional Comum e por Itinerários Formativos e Disciplinas Eletivas e serão organizados de acordo a diferentes arranjos curriculares de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino.

Diante disso, no estado da Bahia, os Itinerários Formativos serão oferecidos à rede estadual e poderão ser expandidos para outras redes e instituições educacionais, em conformidade com o que for legalmente definido, para que as unidades educacionais possam escolher o que melhor se adapta às suas necessidades, tanto materiais quanto profissionais, e de acordo com os interesses de seus estudantes. Portanto, a organização da estrutura de oferta dos

Itinerários Formativos será disponibilizada para o EM em tempo parcial e em tempo integral, conforme demonstrado nas figuras abaixo, a partir do ano de 2023.

Na sequência, apresenta-se a estrutura de organização dos Itinerários Formativos do estado da Bahia, em regime de tempo parcial e regime de tempo integral.

**Figura 3** - Estrutura da oferta dos Itinerários Formativos em tempo parcial.



**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora com base no Documento Curricular Referencial da Bahia (2022).

**Figura 4** - Estrutura da oferta dos Itinerários Formativos em tempo integral.



**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora com base no Documento Curricular Referencial da Bahia (2022).

Em relação a formação Técnica e Profissional, que podem ser ofertadas a partir do V Itinerário, dentro da carga horária do ensino médio regular, constata-se que na organização do Itinerário de Formação Técnica e Profissional podem ser ofertados, tanto a habilitação profissional técnica quanto à qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas (BRASIL, 2021). Sendo assim, conforme a BNCC, ao final dos três anos, os sistemas de ensino certificam o estudante de Ensino Médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que ele escolheu.

O Ensino Médio na Bahia possui uma estrutura curricular que possibilita a oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional tanto em escolas de Ensino Médio em tempo integral quanto em instituições de Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com a Portaria nº 1978/2022, o Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar consiste em um conjunto de dez componentes, sendo dois deles técnico-profissionais e os demais correspondentes às quatro áreas do conhecimento. A Secretaria de Educação recomenda que, pelo menos, uma turma das escolas de tempo integral disponibilize esse itinerário, uma vez que ele atende aos requisitos de oferta das quatro áreas do conhecimento, além de incluir formação técnica e profissional. Entretanto, as escolas com poucas turmas são obrigadas a oferecer esse itinerário, sem que a escola ou os estudantes tenham escolha.

A reforma educacional parece promover a implementação da formação Técnica e Profissional no ensino regular com o mesmo objetivo das instituições de EPT. No entanto, há controvérsias quanto a esse tipo de formação, que pode ser de forma aligeirada e inadequada, além da falta de condições para implementação e formação dos docentes.

Entretanto, é importante ressaltar que as escolas possuem autonomia para conduzir os componentes Técnico e Profissional desse itinerário, o que pode resultar na concentração de conteúdos/temáticas apenas relacionados ao mundo do trabalho, sem necessariamente possuir caráter técnico-profissional.

Segundo Kuenzer (2017), essa nova mudança propõe-se a flexibilizar o ensino médio, “pela possibilidade de escolha, pelo aluno, de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida, desde que assegurada a base nacional” (KUENZER, 2017, p. 1). No entanto, o estudante não terá tanta oportunidade de escolha no itinerário que irá escolher, pois dependerá da oferta que a escola disponibilizará.

Outro aspecto importante em relação à implementação de itinerários na rede de ensino da Bahia é o arranjo estabelecido pela Secretaria de Educação da Bahia. Cada itinerário é composto por dez componentes curriculares, o que significa que o estudante que opta por um itinerário precisa cursar todos os dez componentes correspondentes. Esse aspecto pode ser analisado em duas perspectivas: a do próprio estudante e a dos docentes.

Do ponto de vista do estudante, ele terá que estudar dez componentes do itinerário e, adicionalmente, de dez a doze componentes da formação geral básica, dependendo do ano em que estiver matriculado.

É importante destacar que alguns componentes, como Biologia e Sociologia, não estão incluídos na matriz do EM integral do 1º ano, enquanto outros, como Física e Filosofia, não

constam na matriz do EM integral do 3º ano. Na matriz curricular do Ensino Médio Integral do 2º ano, todos os componentes da base estão incluídos, porém com carga horária reduzida, totalizando vinte e dois componentes que o estudante cursará, sendo dez do Itinerário Formativo e doze da base. No entanto, a sobrecarga de atividades decorrente dessa quantidade elevada de componentes pode afetar o desempenho dos estudantes, além de outras questões relacionadas ao processo de ensino.

Do ponto de vista dos docentes, pode significar uma redução na carga horária da formação básica geral, o que implica mais demandas relacionadas ao planejamento. Eles precisam elaborar mais Planos de Ensino para componentes em que não têm formação adequada e ainda com mesmo período de tempo para o planejamento.

Por isso, é importante que a escola cuidadosamente planeje sua oferta de itinerários de forma integrada e a partir de temas relevantes para a vida social desses estudantes, pois é necessário que essa formação proporcione a esses jovens estudantes, um desenvolvimento pautado na perspectiva omnilateral.

Segundo Souza (2020, p. 62-63)

[...] em 2012 o Ensino Médio passou por mais uma mudança no seu currículo, a partir das novas DCN's que foram aprovadas em maio de 2011 pelo conselho nacional de educação (CNE), sob a justificativa da necessidade de uma grade curricular mais flexível, que pudesse atrair o aluno para o Ensino Médio e combater os índices de repetência e evasão neste nível de ensino. As quais foram novamente atualizadas no ano de 2018 a partir do parecer nº 3, de 21 de novembro de 2018, para atender as demandas da reforma da lei nº 13.415/2017. Neste sentido, a estrutura curricular do Ensino Médio ganhou uma nova identidade, de acordo com o documento o currículo do Ensino Médio será composto por formação geral básica e pelos itinerários formativos.

Nessa nova organização curricular, preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não há mais disciplinas, pois o currículo passa a ser dividido em quatro áreas do conhecimento: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas” (SOUZA, 2020, p. 46). Nesse caso, as disciplinas passaram a ser diluídas dentro das áreas de conhecimento. Além dessas áreas, “o currículo do Ensino Médio passa ainda a ser composto pelos Itinerários Formativos, mais a Formação Técnica e Profissional (SOUZA, 2020, p. 64).

No entanto, na Bahia, a Secretaria de Educação decidiu manter os componentes curriculares com carga horária definida na matriz curricular de 2023, apesar de ter diminuído a carga horária de todos eles. Além disso, alguns componentes não estão contemplados na matriz de determinados anos.

Ressalta-se que, no contexto da rede baiana de ensino, a implementação dos Itinerários Formativos no tempo integral, observado na figura 2, é organizado com quatro itinerários contemplando-se todas as áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. E o Itinerário Integrado Transdisciplinar composto por dez componentes curriculares, incluindo dois componentes Técnico-Profissionais.

Além disso, como já mencionado nessa pesquisa, a reforma do Novo Ensino Médio, com a flexibilização curricular, possibilita a formação técnica profissional em escolas que não oferecem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), bem como para aquelas que já ofertam o Ensino Técnico Profissionalizante.

No entanto, nas unidades que não ofertam essa modalidade de ensino, pode resultar fragilidade no ensino devido a vários fatores: como falta de estrutura da escola para a implantação, possibilidade do estudante do tempo integral cursar eletiva técnico-profissional à distância com uma Instituição parceira da SEC, da viabilidade de contratação de profissionais com notório saber, o que representa uma desvalorização do profissional que se formou na área de graduação em licenciatura e, contrariando uma luta histórica, a decisão de que todo profissional, para ser docente, deve concluir determinado curso, o que pode ocasionar também a redução de carga horária de docentes concursados licenciados, oferta de curso de forma aligeirada e ainda precariedade na formação do estudante.

Conforme, Duarte *et al.* (2016), o ensino médio tem como objetivo aprofundar os princípios básicos relacionados ao trabalho, incluindo práticas efetivas na educação. No entanto, é importante notar que já há uma incorporação desses princípios na educação básica, apesar de nem sempre ser de forma consciente.

Desse modo, para que a escola se torne um ambiente verdadeiramente educativo, é fundamental quebrar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual e permitir que todos tenham a oportunidade de aprender ambas as dimensões, sem que haja uma distinção pré-concebida entre aqueles que são aptos a aprender o trabalho intelectual e os que não são e ainda, que essas questões tenham intencionalidade pedagógica, sendo incluídas nos Planos de Ensino das escolas. Assim, a escola poderá ser um campo de aprendizagem amplo e aberto para todos.

A Reforma do Ensino Médio no Brasil tem gerado muitas controvérsias em relação à sua implementação e teor, mas pode ser vista como um ponto de partida para a transformação da história da educação no país, desde que seus pontos questionáveis sejam cuidadosamente avaliados e revistos com a consulta pública instaurada pelo Ministério da Educação.

Para a implementação de um ensino que possibilite a formação integral dos estudantes, é crucial que o Ensino Médio dê ênfase à necessidade da formação omnilateral, que considere uma educação mais completa e crítica, permitindo aos estudantes uma formação integral, como proposto pelo Produto Educacional em formato de cartilha educativa resultante desse trabalho.

De acordo com Luz *et al.* (2018), há incertezas sobre a implementação do NEM nas escolas. Eles questionam se a reforma será aplicada de forma equitativa e se terá sucesso devido à falta de investimento significativo.

No entanto, há questões a serem observadas em relação a esse processo, como a falta de investimento significativa e se os estados e o Distrito Federal têm recursos adequados para colocar em prática a nova lei, especialmente considerando o congelamento de 20 anos dos gastos públicos na área social, instituído pela PEC 241.

Diante disso, após manifestações de estudantes, professores e entidades contrárias as reformas estabelecidas sobre o Novo Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/201, o Ministério da Educação (MEC) instaurou consulta pública sobre a avaliação e atendimento do Novo Ensino Médio por meio da Portaria nº 399, de 8 de março de 2023.

A consulta tem duração de 90 dias e a Secretaria de Articulação Intersetorial e Sistemas de Ensino elaborará um relatório final e encaminhará à pasta para tomar as decisões em relação à lei.

É importante destacar que é apenas o início da fase de avaliação e reestruturação desta lei, e é de se esperar que novos normativos sejam publicados para esclarecer todo o procedimento de consulta ou até mesmo a revogação da lei.

No entanto, há algumas questões que precisam ser observadas em relação a esse processo. Em primeiro lugar, é preciso salientar que o Ministério da Educação não aborda a revogação do NEM, como esperado por pesquisadores, movimentos estudantis e docentes.

Além disso, embora o normativo apresente informações sobre quem coordenará o processo e quais instrumentos serão utilizados na consulta, ainda não foi esclarecido se haverá e quais serão os materiais avaliados e também sobre os critérios que serão adotados para justificar a permanência ou reestruturação dos pontos questionados sobre o NEM, como os Itinerários Formativos, entre outros.

#### 2.1.1.1 O Dualismo Estrutural no Ensino Médio

A dualidade estrutural da educação e do ensino médio tem sido um espaço de disputa ao longo das décadas. Esse fenômeno se refere a uma oferta de educação diferenciada para os filhos da classe dos trabalhadores subalternos e outra para os filhos dos que dominam. Essa

desigualdade tem sido abordada por diversos autores ao longo da história, e, a seguir, discutiremos algumas dessas perspectivas.

Com base nos estudos de autores como Marx, Engels, Gramsci, Ciavatta, Frigotto, Ramos e Kuenzer, é consensual que uma educação contra-hegemônica é fundamental no contexto do Novo Ensino Médio. Entretanto, a implementação dessa proposta enfrenta obstáculos, uma vez que a reforma já foi aprovada e não se tem perspectiva de revogação. Além disso, as escolas da rede estadual não possuem autonomia pedagógica para confrontar as normativas federais e estaduais. Diante disso, é preciso pensar em estratégias efetivas que vão além de simplesmente resistir ou se adequar à reforma.

Uma possibilidade é buscar formas de ampliar a participação dos docentes, estudantes e comunidade na construção do currículo e do projeto político pedagógico da escola, a fim de que esses instrumentos reflitam as demandas e necessidades locais e valorizem a diversidade cultural e social.

Além disso, é fundamental que a escola proporcione espaços de diálogo e reflexão crítica sobre as contradições e desafios do mundo contemporâneo, estimulando o pensamento crítico e a formação de cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Antes de tudo, é importante compreender esse fenômeno em um contexto histórico e buscar maneiras efetivas de diminuir a consequente assimetria do dualismo estrutural. Assim, isso pode tentar ser alcançado por meio de uma organização curricular mais adequada e alinhada aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Planos de Ensino de cada instituição, aproximando-se do trabalho como princípio educativo.

Assim, levando em consideração o contexto histórico, segundo Pereira *et al.* (2019, p. 269), a teoria da dualidade estrutural da educação foi desenvolvida a partir do amadurecimento da Sociologia da Educação, inaugurada no final da década de 1940, na França, por Durkheim<sup>11</sup>, onde o estudioso pôs em pauta a relação dos aspectos sociais com a educação.

Posteriormente, novos estudos sobre essa corrente teórica foram impulsionados com pesquisas empreendidas por outros autores, como: Giroux Bourdieu, Passeron, e Althusser, a partir da década de 1960.

---

11 A Sociologia da Educação propõe como investigação realizar um mapa da realidade escolar, a fim de que este possa ser analisado e refletido por todos aqueles que se debruçam sobre os problemas educacionais. Podemos dizer então que a escola e suas relações constituem o objeto privilegiado da Sociologia da Educação.

A França foi um dos primeiros países a conceber a Educação numa perspectiva dualista, pois no sistema francês da época, alguns estudiosos, a respeito de Baudelot e Establet (2014), identificaram nas escolas a construção de um currículo único, que garantisse as mesmas condições de aprendizagem para todos, materializava-se, na verdade, como uma reprodução da divisão entre as classes. Em outras palavras, os autores concluíram que, naquele contexto, existiam redes escolares diferentes, que constituíam o aparelho escolar capitalista.

Nesse sentido, Pereira *et al.* (2019) afirmam que, de acordo com a Teoria da Dualidade Estrutural, a escola é resultado da luta de classes na sociedade, e sua configuração é determinada por essa disputa. Entretanto, na escola em si, a classe dominante impõe sua ideologia, sem que haja disputas.

A escola é um ambiente no qual ocorre uma série de processos de persuasão, convenção e consentimento dos indivíduos, sendo assim, um espaço de manutenção da ideologia da classe dominante. Através desses processos, a escola funciona como uma forma de justificar, legitimar e disfarçar as diferenças e conflitos de classe, exemplificado por cancelamento de rejeição como a repetência e o abandono escolar, que são características do funcionamento da escola dual.

No entanto, essa posição é também política, pois, como afirma Freire (2007), uma vez que, ao se comprometer com a desumanização, acaba-se por assumi-la e, conseqüentemente, desumanizar-se. E é também por esta razão que se faz importante considerar o que diz a História, não se atendendo a uma perspectiva unilateral, que durante anos fundamentou o sistema desigualitário, mas olhar também sob novos vieses que valorizam o sujeito de maneira biopsicossocial. Isso implica em reconhecer a importância de um ensino que considere as diferenças e singularidades de cada indivíduo, promovendo uma educação crítica, reflexiva e transformadora que não apenas reproduza as estruturas de poder, mas que também as questione e as supere.

Assim, a escola deve ser vista como um espaço que pode ser transformado, no qual os docentes e estudantes devem estar cientes de que a sua prática pedagógica está imersa em um contexto social, político e histórico, e que, portanto, deve ser pautada na valorização das diferenças e na promoção de uma educação que favoreça o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Ao revisar a literatura, como, por exemplo, a do autor Manfredi (2016), não é difícil encontrar informações sobre o quanto existem resquícios dos tempos coloniais, imperiais e

republicanos na estruturação do modelo profissional e educacional atual<sup>12</sup>.

Segundo Ciavatta (2018), a sociedade brasileira como um todo, herdou, sobretudo, uma sociedade que reforça e privilegia a manutenção da desigualdade econômica e social. Isso pode ser provado através dos baixos salários, educação profissional fragmentada, status social rebaixados em diversos setores da população, mas, principalmente, entre trabalhadores manuais, profissionais e técnicos em comparação com as elites mandatárias do Brasil.

Com base nesse contexto, é possível afirmar também, que além de uma questão econômica, existe uma raiz de racismo estrutural. Nesse sentido, podemos recorrer a autora Ciavatta (2018), uma vez que ela ressalta a importância de refletir sobre questões estruturais. A autora salienta também que, ao analisar esse contexto histórico e a realidade atual, não obtemos uma receita ou mesmo respostas prontas, no entanto, serve de subsídio, pois, encontramos critérios que nos permitem refletir sobre a diversidade e portas que se fecham ou abrem para a juventude, assim como a capacitação e fundamentação do trabalho docente.

Observa-se ainda que existiu uma consistente influência histórica na concepção política proposta por volta do século XIX. Nesse período, houve uma forte discussão na Europa quanto ao Estado ser obrigado a ofertar uma educação pública e ampliar o ensino básico. Todavia, havia um interesse por trás disso, que era fortalecer o movimento liberal burguês, que como afirma Gramsci (2004), acabava por dividir em duas a educação: de um lado o ensino técnico italiano com um perfil mais pragmático, voltado para a classe operária, e em contraposição o ensino oferecido a burguesia, com uma proposta humanista italiana.

Ao considerar isto, Gramsci defende que o processo de trabalho deve ser visto com um princípio educativo, e que esse processo não deve atuar de maneira supressora, excludente, mas propor um modelo de educação e escola que proporcione as condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 50).

Ainda sobre isso, Mochcovitch (1990) menciona que a perspectiva de Gramsci é de ajudar a classe operária e seus intelectuais a estabelecerem a liderança sobre as demais classes subalternas e a conquistar a direção intelectual e moral da sociedade. Sendo assim, o objetivo final é a obtenção do poder político e a mudança da situação de opressão.

---

12 A exemplo dessas literaturas podemos citar: Companhia de Jesus, que introduziram, no período colonial, uma concepção de educação que contribuiu para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e de privilégios para um pequeno grupo. Inculcaram a ideia de exploração de uma classe sobre a outra e a escravidão como caminho normal e necessário para o desenvolvimento; e a Revolução Industrial, em que a necessidade de escolarização para a força de trabalho aumentou e tornou-se importante saber mais do que ler, escrever e contar. O advento da grande indústria engendrou necessidades educacionais e exigências da expansão do ensino.

Desse modo, Gramsci (2004) resgata a dimensão ontológica de Marx, pois observa o indivíduo a começar por sua busca incontrolável em ter suas necessidades humanas satisfeitas de forma imediata, sendo por meio do processo de trabalho a maneira única de tornar-se humano, bem como de resistir às condições inóspitas da natureza e por fim dominá-la. A teoria marxista ainda afirma que “o que difere os homens dos animais é o ‘trabalho’”.

No entanto, ainda segundo o autor, é inadmissível que alguns produzam os meios de sustento para todos através do trabalho, tendo em vista que só uma minúscula parte da sociedade usufrui do ócio, “pois há aqueles, dentre eles, que trabalham e nada adquirem e aqueles que adquirem qualquer coisa e não trabalham” (MARX; ENGELS, 1999, p. 35). Isto é, a mão de obra da maioria da população é explorada, enquanto uma minoria, além de não fazer nada, ou quase nada, apenas desfruta dos benefícios.

Isso, por sua vez, só reforça a dualidade estrutural existente desde muito tempo na educação, tendo em vista que existe uma separação entre aquelas pessoas que terão a oportunidade de ter bens de consumo a médio e longo prazo, como, por exemplo, alimentação, boas moradias, eletrodomésticos, e, inclusive, acesso ao Ensino Superior de qualidade, com uma vida cercada de privilégios bancada por profissões que exercem poder, daquelas pessoas que compõem a massa subalterna, que devem se preparar para o mercado de trabalho e vender seu tempo e mão de obra a esses primeiros sujeitos.

No Brasil, segundo Zitzke *et al.* (2017), o dualismo estrutural começou a ganhar forma com a chegada da família real, onde se iniciou uma massiva expansão da economia, do comércio e, conseqüentemente, da educação, com a criação do Colégio das Fábricas em 1809, o que foi crucial na consolidação da formalização do ensino como uma educação formal institucionalizada, representando assim os primeiros indícios de educação profissional em nosso país.

De acordo Moura (2010), a Educação no Brasil tem uma história de servir ao modelo econômico do país. Durante a época colonial, a exploração de matéria-prima destinada à Europa era a base da economia, e não havia necessidade de mão de obra altamente qualificada. Por esse motivo, a educação da classe trabalhadora não era uma grande preocupação, já que suas tarefas não exigiam habilidades avançadas.

Nessa perspectiva, Zitzke *et al.* (2017) afirmam que a educação brasileira, no século XX, tinha uma orientação assistencialista, tendo como objetivo formar operários, artífices e contramestres por meio de ensinamentos práticos e técnicos. Isso foi justificado como uma forma de prover os “desfavorecidos da fortuna”, mas também separava as classes sociais, com escolas para os nobres dirigentes e outras para os pobres a serem dirigidos, com conhecimentos técnicos

apenas. Por consequência, iniciou-se um sistema educacional dual, que perpetuou a desigualdade entre as classes.

Desse modo, percebe-se que a educação inicialmente institucionalizada no Brasil foi separatista e excludente, o que se reforça na década de 40 com a edição das Leis Orgânicas, onde segmentava a educação entre aqueles que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade, e os que deveriam ter formação profissional para a produção, evidenciando o legado dualista na educação.

Durante a década de 1990, houve uma transição em direção a um modelo econômico neoliberal que enfatizava a liberdade do mercado e a privatização de setores controlados pelo Estado. Infelizmente, essa transição teve um impacto significativo na área da educação. Um exemplo disso foi a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, embora tenha sido desenvolvida por meio de debates e diálogos com vários setores da sociedade, acabou sendo adiada e substituída por uma versão que atende mais aos interesses dos empresários do setor educacional do que às necessidades e expectativas dos estudantes, docentes e demais membros da comunidade escolar.

Em 1996, com a aprovação da nova LDB, o Ensino Médio é apresentado como etapa final e de consolidação da educação básica estruturada em dois níveis – Educação Básica e Educação Superior. Já a Educação Profissional não estava articulada em nenhum deles, o que, segundo Zitzke *et al.* (2017, p. 6), consolidava mais uma vez a dualidade de forma explícita.

À vista disso, na década de 90, a Reforma da Educação Profissional, organizada pelo MEC/SEMTEC, foi propagada como urgente e necessária para acompanhar os progressos científicos e tecnológicos e tornar o sistema educacional mais eficiente e eficaz.

Nesse sentido, com o pretexto de que a Reforma no Ensino Médio visava oferecer uma formação mais flexível e adaptável, capaz de preparar os jovens para lidar com um mercado em constante transformação e evolução, foi assinado, em 1997, o Decreto nº 2.208, regulamentando os artigos da nova LDB que tratavam especificamente da educação profissional, separando-a do Ensino Médio, em três níveis de ensino (Básico, Técnico e Tecnológico) (BRASIL, 1996), o que já destacava a dualidade estrutural da educação. E conforme explica Frigotto (2007), dualidade esta impulsionada por orientações de organismos internacionais na formação do sistema educacional, especialmente o ensino técnico e profissional.

Na concepção de Frigotto (2007), esse decreto trouxe o retorno ao dualismo na educação, separando ensino geral e específico, humanista e técnico. Essa mudança foi imposta, prejudicando o ensino médio integrado que já existia, especialmente na rede CEFET. Esse

dualismo marcou profundamente a educação, estabelecendo uma distinção na formação geral e profissional.

O presente decreto preconizava a Educação no Brasil voltada para a classe trabalhadora, de modo a desvincular-se da formação educacional de caráter mais propedêutico. Em outras palavras, tinha como finalidade a divisão entre o Ensino Médio do Ensino Técnico-Profissional.

Para Frigotto, Ciavatta (2003), o referido decreto impõe-se diante da situação e da necessidade de uma decisão política. Ele traça uma nova abordagem para a concepção, conteúdo e práticas do Ensino Médio e sua relação com a Educação Profissional, mas ao mesmo tempo, revela uma dissonância entre o objetivo desejado e a decisão viável.

Nesse sentido, a revogação do Decreto nº 2.208/97, e o contexto que o envolve, foi/é tema altamente debatido na história da Educação Profissional brasileira. O decreto foi questionado no contexto da Reforma da Educação Profissional, uma vez que temporariamente rompeu o vínculo entre qualificações de trabalho e níveis educacionais aumentados. Com a mudança no poder político em 2002, as críticas ao impacto da Reforma ganharam força política. Como resultado, em 2004, o Decreto nº 5.154 revogou o decreto anterior, embora não tenha alterado substancialmente o desenho operacional da Educação Profissional.

De acordo Kuenzer (1997), antes da oficialização do processo pelo qual o Decreto nº 2.208/97 foi criado, já havia recebido muitas críticas, tanto pela forma como foi discutido quanto pela organização da Educação Profissional nele contida.

Nesse sentido, conforme explicam Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), se estabeleceu três posições principais em relação à revogação do decreto: a primeira apoiava sua manutenção, a segunda pedia sua revogação e a terceira pedia sua revogação e a promulgação de um novo decreto.

Finalmente, a partir de articulações e de embates de diversas ordens, o Decreto nº 2.208/97, que permitia a separação curricular entre o Ensino Médio e Técnico, foi revogado pelo Decreto nº 5.154 em 23 de julho de 2004 e, ratificou a possibilidade de rearticular a educação do ensino médio com a formação profissional por meio da oferta de cursos integrados.

Tal decreto, como já mencionado, assinala para a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, de modo que o currículo escolar passasse a ser integrado, ou seja, a partir desse decreto, “as formas de oferta do Ensino Médio e Ensino Técnico Profissionalizante no Brasil podem acontecer de forma integrada, acontecendo na mesma escola em que o estudante cursa o Ensino Médio, sendo que requer uma única matrícula” (SOUZA, 2020, p. 63).

Dessa forma, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, conforme consta no decreto, faz parte de uma proposta que se baseia na integração entre trabalho, ciência e cultura, os quais contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo. Sendo assim, Corso e Soares (2014, p. 09) explicam que “o Ensino Médio integrado postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, significa que se busca focar o trabalho como princípio educativo”.

[...] EM integrado à EP [...] não se confundem entre si, mas partem de uma base unitária constituída pela concepção de formação humana integral baseada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tendo como princípios fundamentais: homens e mulheres como seres histórico-sociais; trabalho como princípio educativo; a realidade concreta como uma totalidade (MOURA, 2010, p. 883).

Assim, nessa dualidade estrutural da educação, o Ensino Médio ganha destaque, pois, de acordo com os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a literatura sobre o dualismo na educação brasileira aponta que o ensino médio é a sua maior expressão. O dilema quanto à identidade desse nível de ensino surge da contradição entre o capital e o trabalho, pois há uma questão que emerge: ele deve ser destinado à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Para Gramsci (2004), uma das formas de solucionar a discrepância que há no sistema escolar, ainda resquício do dualismo estrutural, seria através da implementação da Escola Unitária.

Reforçando o exposto, Brasil (2010) afirma que há uma necessidade de superar o dualismo estrutural entre o Ensino Médio e a Educação Pública Profissional para melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica. Para isso, é necessário compreender o Ensino Médio como uma Escola Unitária e avançar além da universalização progressiva prevista na LDB, ampliando a escolarização obrigatória. O Decreto nº 5.154, de 2004, oferece uma alternativa inicial para a integração do ensino médio e a instituição plena da escola unitária é a meta a ser alcançada.

Não obstante, uma outra questão que Gramsci (2004) defende é que a educação viabilize a inserção do sujeito no mundo do trabalho, porém sem unicamente focar em suprir as necessidades de um mercado capitalista, principalmente porque o currículo pode ser comparado como sendo o principal elemento intermediário no processo de ensino, pois é por meio dele que tanto os conceitos quanto os tipos de aprendizagem são ampliados e organizados.

No entanto, Ribeiro, Moura e Filho (2015) afirmam que o sistema educacional imposto pelo capitalismo tem como objetivo principal reproduzir as desigualdades e manter a

dominação das classes privilegiadas sobre as classes subalternas. A separação entre trabalhos intelectuais e manuais, e a diferenciação entre cultura geral e técnica, são substituídas para justificar a divisão do trabalho na sociedade capitalista e garantir a exploração do trabalho humano de forma mais eficiente. Além disso, o sistema educacional classista reproduz a ideologia dominante da sociedade, desvalorizando as experiências e perspectivas dos grupos subalternos.

Dessa forma, percebe-se que tal proposta pode precarizar a formação dos indivíduos, no sentido de que nem forma o cidadão para a disputa de vagas no Ensino Superior, tampouco para ocupar postos de trabalho mais qualificados.

Por isso, ao escrever sobre sua proposta de uma escola unitária ou de formação humanista, Gramsci (2004) aborda também a construção do currículo, reconhecendo que este deve se vincular aos objetivos da escola de ofertar um ensinamento com valores éticos e morais para os estudantes, uma vez que implica, de maneira geral, na maneira em que se convive em sociedade.

É relevante mencionar também que, segundo Silva (2010), o currículo escolar ainda retém uma base capitalista, perpetuando assim as estruturas culturais, econômicas e sociais existentes. Isso representa uma manipulação ideológica do Estado capitalista, atuando como uma ferramenta política ao perpetuar uma ideologia dominante.

Assim, conforme Campello (2009), para entender a estruturação das escolas capitalistas, é necessário considerar a perspectiva de quem é excluído delas. Desta forma, a separação estrutural é uma divisão da escola que permite a distinção de caminhos diferentes de acordo com a classe social, dividindo os indivíduos em posições opostas na divisão do trabalho, sejam eles parte dos explorados ou dos exploradores.

O dualismo estrutural reforça, ao mesmo tempo que reduz, a Educação Profissional a treinamentos para a ocupação de cargos de trabalho, o que, por sua vez, pode contribuir para a desigualdade social àqueles que mandam e àqueles que obedecem.

Da mesma forma, o dualismo estrutural da educação se reflete nos currículos das escolas de Ensino Médio que não ofertam educação Técnica e Profissional, a partir das reformas estabelecidas, e essa dualidade estrutural se expressa na fragmentação de uma escola que se baseia na classe social dos estudantes e os divide em posições antagônicas na divisão social do trabalho.

Esse problema persiste atualmente, especialmente após a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), que pode assumir um viés profissionalizante através da flexibilização curricular e da implementação de Itinerários Formativos.

Na realidade da educação na Bahia, a partir de 2023, o NEM se apresenta como uma possibilidade de implantação na educação em tempo integral, por meio do Itinerário Integrado Transdisciplinar, que oferece dois componentes de Educação Profissional e Tecnológica, com uma redução na carga horária dos componentes das áreas do conhecimento. No entanto, essa abordagem pode levar à situação de "nem formar para uma educação integral, nem preparar para o mercado de trabalho", pois reforça a dualidade no ensino.

Nesse sentido, a ideia da escola unitária defendida por Gramsci (2004) é importante, tendo em vista o que Moura (2010) comenta: para se alcançar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional pública, é preciso romper com a dualidade estrutural entre ambos. Essa é a proposta teórico-político-ideológica defendida pelo Decreto nº 5.154 de 2004, visando garantir o Ensino Médio Integrado e a instituição da Escola Unitária como objetivo final.

Essa visão promoverá o desenvolvimento de sujeitos autônomos tecnicamente competentes e comprometidos com a operação da construção de mudanças profundas, com o objetivo de construir uma sociedade em que todos os seres humanos possam viver em igualdade substancial e integrada.

Desta maneira, feita essa abordagem referente ao dualismo estrutural sobre o entendimento do EMI, é necessário refletir sobre os interesses que estão postos frente a implementação do NEM no Ensino Médio de tempo integral, pois a desigualdade no que diz respeito a permanência na educação tem sido um problema crônico na sociedade, onde os estudantes de classes sociais mais baixas são privados de oportunidades educacionais comparáveis às que recebem os filhos de famílias abastadas e influentes. Esta divisão social é evidenciada pelo sistema educacional classista, que cria uma dicotomia na oferta de ensino.

Desta maneira, é necessário refletir sobre os desafios e perspectivas que essa concepção dual de educação proposta para o Novo EM pode acarretar na vida escolar de milhares de estudantes, tendo em vista que essa proposta foi implementada durante o período de pandemia, com altos números de evasão e abandono, o que resulta em uma necessidade ainda maior de uma formação que garanta continuidade/retorno à escola, que não precarize a formação profissional, sem perder de vista o principal foco que esse tipo de ensino deve ter, que é a formação integral do indivíduo.

O próximo capítulo desta pesquisa irá abordar a história da educação em tempo integral no Brasil, seguido de uma reflexão crítica sobre a implantação do Novo Ensino Médio em tempo integral. Serão discutidos os desafios e perspectivas que essa modalidade de ensino pode trazer para a educação brasileira, buscando garantir uma formação integral e equitativa para todos os estudantes.

## 2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A educação integral tem sido uma meta da educação brasileira desde o início do século XX, seja na legislação, nos projetos e discussões educacionais, seja na organização dos sistemas educacionais.

O debate sobre a educação integral é um assunto que se estende por um longo período e se mantém relevante atualmente. Em vista das políticas educacionais brasileiras recentes e sua abrangência, torna-se fundamental discutir conceitos e significados relacionados a essa temática.

O conceito de Educação Integral ganhou novas dimensões políticas, epistemológicas e metodológicas na Era Moderna, principalmente como resultado do desenvolvimento de políticas de ampliação da jornada escolar.

O tema da Educação Integral em tempo integral tem sido alvo de debates e controvérsias, com posições divergentes de diferentes autores na literatura. É importante, portanto, discutir de forma democrática e embasada nos argumentos favoráveis e contrários a esse modelo de ensino, a fim de chegar a um consenso sobre como oferecer uma educação de qualidade e formação integral para os estudantes.

É válido ressaltar que se faz necessário compreender os vários termos que se apresenta no contexto educacional referente a formação integral. Então, amparados pelos autores Lima e Almada (2013, p. 103), que conceituam esses diversos termos a fim de distingui-los, assim temos:

a) Educação Integral: refere-se a cada estudante ter uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.

b) Educação de tempo integral: refere-se à ideia de ampliação da jornada escolar, inclusive para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.

c) Escola de tempo integral: refere-se à ampliação da jornada, restrita ao espaço da escola, mas não implica a implementação de uma educação integral.

d) Educação Integral de tempo integral: refere-se à ideia de educação integral, já explicitada, e só pode ser desenvolvida em tempo integral.

Desse modo, as definições estabelecidas sobre os termos sobre Educação Integral e Educação em tempo integral devem ser especificados, pois expõem a concepção de sociedade que se quer construir.

Já os autores Leite e Carvalho (2016) definem Educação Integral como sendo aquela que promove o desenvolvimento de uma formação que abranja diferentes áreas da vida, incluindo a cultura, a relação com a comunidade, a família e o território. Para eles, essa educação deve ser capaz de ampliar a vivência do tempo e promover o diálogo sobre essas áreas.

Dessa forma, é necessário que o ensino proporcione aos estudantes uma formação que contemple não apenas os saberes escolares, mas também os saberes populares adquiridos em suas vivências cotidianas, seja em suas casas, ruas ou comunidades. É imprescindível que esses conhecimentos sejam interligados de forma que permita aos educandos utilizá-los em diferentes contextos sociais.

No Brasil, em meados do século XX, houve investidas por parte de católicos, anarquistas, integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, em favor da Educação Integral, apesar de serem ações por vezes contraditórias, elas tinham em comum o desejo de vivenciar essa concepção de ensino.

Essa concepção de Ensino/Educação Integral<sup>13</sup> foi colocada em prática por Anísio Teixeira em 1950 em Salvador na Bahia. O referido autor defendia a necessidade de uma educação integral para os estudantes brasileiros. Assim, usava do argumento de que a escola deveria oferecer não somente uma base sólida de leitura, escrita e matemática, mas também artes industriais, música, dança, educação física e cuidados com a saúde e alimentação. Isso porque ele entendia que, dadas as condições precárias em que muitos estudantes viviam, era impossível oferecer uma educação de qualidade sem abordar esses aspectos.

Sendo assim, ainda na década de 1950, foi inaugurada a primeira escola na Bahia a aderir a essa modalidade de ensino, nomeada Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizada na capital baiana, Salvador, onde perdurou por dezenove anos. Desde então, existem registros de outros centros de ensino que também aderiram a essa concepção, com a perspectiva de melhorar a educação pública no país, e assim amenizar as lacunas deixadas por ela.

---

<sup>13</sup>Nesse tipo de ensino eram realizadas atividades escolares e uma série de outras atividades no turno oposto, uma década depois, a recém-inaugurada cidade de Brasília também aderiu a essa proposta com a criação de centros educacionais onde o ensino integral foi implantado.

Na década de 1980, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), estes idealizados pelo sociólogo Darcy Ribeiro, que foi influenciado pelos ideais de Anísio Teixeira, o qual acreditava que a escola brasileira não podia ser chamada de pública por conta da sua seletividade e elitismo.

Pode-se inferir que a partir do final da década de 1980, o Brasil, a partir do processo de redemocratização, retoma o ensino integral após um longo período pós ditadura militar. A retomada desse ensino ressurgiu com o propósito de melhorar a qualidade e ampliar o tempo de estudo, bem como reduzir as desigualdades sociais no país, pois apontava a necessidade em considerar os conhecimentos das populações carentes, bem como as experiências de vida dos estudantes para que o conhecimento ensinado na escola fizesse sentido.

Na década de 1990, inspirados no modelo de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o governo de Fernando Collor de Mello edificou como projeto de Escola Pública em tempo integral os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), programa federal implantado em vários estados brasileiros. Os CIACs foram instituídos em 1991 como parte do “Projeto Minha Gente”<sup>14</sup>. Após o *impeachment* sofrido por Fernando Collor em 1992, o projeto passa por reformas e começa a se chamar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), tomou como base inicial para a implementação de sua estratégia a noção de que o CAICs não era uma escola, e sim um centro de prestação de todos os serviços essenciais ao pleno desenvolvimento da infância e juventude.

No entanto, o formato de Educação Integral em tempo integral passou a ser previsto na legislação brasileira a partir da década de 1990, embora existissem experiências descontínuas anteriores. Apesar do interesse e debate em torno da temática, as políticas públicas ainda apresentam desafios para tornar essa modalidade de ensino eficaz e capaz de solucionar os problemas recorrentes na área educacional do país. É importante avançar nesse sentido, considerando que a Educação Integral deve possibilitar aos estudantes uma formação que leve em conta os saberes populares vivenciados por eles em suas comunidades, a fim de que possam utilizar esses conhecimentos em diferentes espaços sociais.

Considerando o exposto,

---

14 O Projeto Minha Gente tem por finalidade promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade, com as seguintes atividades: I – proteção à criança e à família; II – saúde materno-infantil; III – creche e pré-escola; IV – ensino fundamental; V – convivência comunitária e desportiva; VI – difusão cultural; VII – iniciação para o trabalho.

a expansão da educação em tempo integral também é objeto de políticas e programas desenvolvidos por diversas unidades federativas e municípios brasileiros. Para muitos, ampliar a jornada escolar e possibilitar às crianças e jovens a exposição às situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas habilidades tem sido considerada medida propulsora de melhor qualidade na aprendizagem e de redução das desigualdades nas oportunidades educacionais (INEP, 2015, p. 98).

Dessa forma, movidos pelo discurso de melhorias na qualidade do ensino básico, bem como, a diminuição da desigualdade educacional no Brasil, esse modelo de ensino sempre está em pauta nas discussões que envolvem qualidade e melhoria nos índices de aprendizagem.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada (BRASIL, 2009, p. 20a).

Todavia, não basta simplesmente ampliar a jornada escolar e inovar ou implementar novas técnicas, é preciso criar políticas públicas de apoio e suporte de recursos e de infraestrutura pelos entes federados competentes, e ainda se faz essencial que os profissionais sejam capacitados a esta finalidade.

Alguns autores defendem que a Educação em tempo integral no Brasil, de modo geral, tem caráter político, pois ao longo da história os governantes sempre tentaram, a todo custo, convencer a população de que essa modalidade seria uma alternativa viável para a melhoria do ensino.

Cavaliere e Maurício (2009), a esse respeito, dizem que a ampliação do tempo escolar proposta por estas experiências estão baseadas em argumentos que vão desde as práticas democráticas, visando uma educação reformadora, até ideais eleitoreiros, com predomínio da preocupação assistencial sobre a pedagógica.

Conseqüentemente, deve-se refletir a respeito da proposta de ampliação da jornada escolar, principalmente as que tem como objetivos mais assistenciais, em detrimento das práticas democráticas para a promoção de uma educação transformadora.

Na busca por uma educação de qualidade, justificou-se a necessidade de elaboração e aprovação de um plano educacional que atendesse de imediato pautas da educação e que também traçasse o futuro dela no país. Por meio da Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, PNE 2014–2024, com o objetivo de ser um mecanismo de articulação do Sistema Nacional de Educação.

De acordo com o exposto, essa legislação estabeleceu um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração de dez anos, com o propósito de unir o sistema de ensino em uma colaboração conjunta. Este plano define diretrizes, objetivos, metas e estratégias para garantir o avanço e a

preservação da educação em todos os seus níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos órgãos públicos em todas as esferas governamentais (BRASIL, 2014).

Portanto, o Plano Nacional de Educação (PNE), propõe ações que asseguram a diversidade ao tempo em que não sejam deixadas de lado as especificidades de cada sujeito, preservando assim a identidade da Educação Nacional.

O PNE prevê vinte metas com estratégias de implementação, porém, neste trabalho constará um recorte com uma breve análise da Meta de número seis, pelo motivo desta fazer referência ao Ensino Integral.

No que se refere à instituição da Escola de tempo integral, segundo a proposta da Meta 6 deveria ser ofertada, até 2024, 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. O PNE, por sua vez, indica que Escola de tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas, também, pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte, de fato, em melhor educação, com o que estamos plenamente de acordo (FERRATTI, 2018, p. 3).

Visando atingir essa Meta, foram listadas nove estratégias que dizem respeito ao aumento da jornada escolar para até sete horas diárias, entre elas estão o acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, da qual fazem parte também atividades culturais e esportivas, dentre outras.

Ao analisarmos a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece que, pelo menos, 50% das escolas públicas ofereçam essa modalidade de ensino, atenda, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica. Embora tenha havido um aumento na proporção de estudantes matriculados em tempo integral no ensino médio, tanto na rede pública quanto na privada, os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que ainda não foi alcançada a meta estabelecida pelo PNE.

No Ensino Médio da rede pública, a proporção de estudantes matriculados em tempo integral passou de 16,7% em 2021 para 20,4% em 2022. Já na rede privada, a proporção foi de 7% para 9,1%, no mesmo período. Apesar do aumento significativo, a proporção de estudantes matriculados em tempo integral ainda não atingiu a meta estabelecida pelo PNE, de, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.

Em relação à jornada diária, segundo o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, esta se dará por meio do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital,

educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, p. 2b).

Nesse contexto, caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas. No entanto, é preciso refletir acerca da extensão do tempo escolar para que esta não se limite meramente a avaliações de larga escala, já que sua finalidade é ofertar uma educação de qualidade para toda a população.

Apesar de todas essas estratégias do Plano Nacional de Educação terem sido bem elaboradas, existem questões que ficam sem uma resposta concreta de como se efetivar, principalmente aquelas que são voltadas para a infraestrutura desses espaços, higiene adequada e qualidade na ampliação, bem como oferta desses serviços.

A questão da ampliação do tempo escolar tem se tornado cada vez mais presente no âmbito do debate educacional e das políticas públicas. Entretanto, como ressalta Arroyo (2012), é necessário refletir acerca das finalidades dessa ampliação, a fim de que ela não se limite apenas a oferecer mais horas na escola, mas sim assegurar uma educação de qualidade para toda a população. Segundo o autor, se a ampliação do tempo escolar se limitar a oferecer mais um turno, turno extra ou mais do mesmo tipo de educação, compromete o significado político dessas políticas públicas.

Nesse contexto, é importante examinar as motivações que impulsionam a implementação dessas políticas e programas educacionais. De acordo com Marx e Engels (1998), a classe dominante, formada pelos burgueses, detém não só os recursos materiais, mas também os intelectuais. Por isso, é preciso questionar se a ampliação do tempo escolar está realmente a serviço da população ou somente dos interesses da classe dominante.

Por conseguinte, é imprescindível que as políticas públicas e os programas educacionais sejam implementados de modo a garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. Ademais, é necessário que a ampliação do tempo escolar venha acompanhada de outras medidas que visem ao aprimoramento da qualidade do ensino, tais como a oferta de formação adequada aos docentes, a disponibilização de infraestrutura escolar adequada e a contratação de servidores em quantidade suficiente para atender à demanda decorrente da ampliação do tempo escolar.

Cavaliere (2007) argumenta que a expansão do horário escolar pode ser justificada por três perspectivas. Em primeiro lugar, é uma forma de melhorar os resultados da ação escolar sobre os indivíduos, através da maior exposição a práticas e rotinas escolares.

Além disso, a adaptação e ampliação do tempo escolar é uma evolução às mudanças nas condições da vida urbana, das famílias e, especificamente, das mulheres. Dessa maneira, a extensão do horário escolar pode contribuir para a conciliação entre trabalho e família, ao oferecer uma opção segura e produtiva para os estudantes que precisam permanecer na escola durante um período maior.

Por fim, a expansão do horário escolar é uma parte integrante da transformação na concepção de educação escolar, que concebe a escola como um espaço de aprendizagem não apenas de conteúdos curriculares, mas também como um local que possibilita a formação integral do indivíduo, trabalhando com suas diversas dimensões: cognitiva, socioemocional e física. Essa nova perspectiva amplia a visão da escola ao promover o desenvolvimento de capacidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Com base na perspectiva de Arroyo (2012), constata-se que apenas ampliar o tempo de aula ou adicionar mais turnos na escola não é uma estratégia eficaz para alcançar os objetivos educacionais desejados. Essas medidas podem, inclusive, ser exaustivas para muitos estudantes que já enfrentam desafios no atual sistema educacional.

Dessa forma, é fundamental que se repense a abordagem para a implementação de políticas públicas e programas educacionais, em como a busca por soluções eficazes para a educação.

Como marco efetivo de política pública, instituída na Bahia, em 2021, o governador sancionou a Lei nº 14.359, de 26 de agosto de 2021, que instaurou o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, com o objetivo de elevar os níveis de aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento humano e social dos estudantes da rede pública estadual de ensino.

De acordo com a Lei nº 14.359, em seu Art. 7º,

Fica instituída a Rede Colaborativa de Aprendizagens das Escolas do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, como espaço de disseminação, compartilhamento e troca de experiências das Unidades Escolares de tempo integral do Estado, com o objetivo de buscar a melhoria dos indicadores de oferta e de acesso ao ensino de tempo integral, da qualidade dos processos formativos e a integração com a Educação Superior (BAHIA, 2021, p. 1).

Dessa forma, para se compreender e aprimorar o Ensino em tempo integral, é fundamental estudar a sua evolução ao longo da história, considerando as reformas que ocorreram e as intenções que motivaram possíveis implementações e/ou descontinuidades da oferta. Isso permitirá a elaboração de propostas baseadas no protagonismo do estudante,

visando à formação emancipadora e fornecendo aos estudantes as ferramentas necessárias para alcançar seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Considerando o cenário que se configurou no Brasil nos últimos anos, refletir sobre as políticas educacionais recentes é crucial. É importante também compreender a realidade e as intenções por trás dessas reformas, a fim de avaliar seu impacto na melhoria do ensino. Além de formar o cidadão para o mundo do trabalho, a escola necessita antes de tudo formar sujeitos que estejam de fato preocupados em contribuir com a melhoria do mundo em que vivem, e para que isso ocorra é necessário a presença do diálogo constante nesse ambiente.

Freire (2016) destaca a importância do diálogo constante, afirmando que sem a capacidade de escutar o que o interlocutor tem a dizer, perdemos a capacidade de expressar nossos próprios pensamentos e ideias, mesmo tendo muito a compartilhar. Ele enfatiza que a escuta é tão importante quanto a fala.

O autor reforça a importância de ouvir o que o outro tem a dizer, já que o diálogo efetivamente ocorre quando existe a busca de um acordo entre as partes; nesse caso, a solução encontrada deve ser satisfatória para ambas as partes, e quando não é possível estabelecer um diálogo, pode ocorrer uma fissura na relação e, conseqüentemente, um desgaste.

Diante do exposto, é importante pensar nos desafios e perspectivas na condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio na Bahia, ouvindo aqueles que de fato estão envolvidos neste processo de implementação de reforma, objeto de estudo dessa pesquisa, uma vez que a Educação Integral propõe uma abordagem capaz de abranger o contexto global da formação humana, além de ampliar o tempo de aprendizagem e atender a uma demanda social de maneira que termina por ultrapassar as atividades curriculares.

Todavia, é fundamental destacar que a ampliação do tempo escolar é de extrema importância do ponto de vista da aprendizagem. Entretanto, é preciso salientar que essa extensão não pode se limitar apenas a oficinas ou atividades que tenham como único objetivo complementar a carga horária. É necessário garantir a implementação real dessa medida, especialmente porque o Plano Nacional de Educação está em vigor. No entanto, para que as políticas públicas em educação sejam eficazes, é essencial que haja articulações fundamentais e precisas para gerir e direcionar tais políticas, contribuindo assim para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Sendo assim, sabe-se que o Novo Ensino Médio, além de ampliar a carga horária, deveria garantir, obviamente, condições de ensino, valorização da carreira docente, e mais que isso, é preciso que haja funcionalidade da Educação em tempo integral, para que assim seja

possível agregar conhecimentos. “Nessa proposta do Novo Ensino Médio, um desafio está associado a seu objetivo de dar sentido e efetividade à vida desses jovens e jovens adultos.” (VALE, 2022, p. 138).

O Novo Ensino Médio representa uma transformação no sistema educacional brasileiro, com implicações que vão além da simples ampliação da carga horária. Para compreender a complexidade dessa reforma, é fundamental enfatizar a necessidade dos docentes em estabelecer uma abordagem interdisciplinar e contextualizada com todos os componentes curriculares, a fim de propiciar aos estudantes experiências de aprendizagem mais significativas e integradas.

Destaca-se que a preocupação com a qualidade do ensino não se resume ao aumento do tempo de ensino, mas abrange uma série de fatores, incluindo a formação e valorização dos docentes e a adoção de um currículo integrado, que considere a realidade e as necessidades dos estudantes.

Com base nesses princípios, o próximo capítulo abordará os fundamentos para a formação integral dos estudantes.

## 2.3 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL

A proposta deste capítulo é apresentar os aspectos teóricos que permeiam as discussões sobre o trabalho como princípio educativo, levando em consideração seus dois sentidos, quais sejam: O Sentido Histórico e o Sentido Ontológico, segundo a EPT, sendo este último o foco dessa discussão. Além disso, discute-se o Ensino Médio a partir da perspectiva de Educação Integral segundo Ramos (2007): concepção de formação humana, articulação do ensino médio e educação profissional e, como relação entre parte e todo nas propostas curriculares. Lembrando que, nesse estudo, o primeiro sentido aqui mencionado foi o ponto central das discussões, uma vez que o trabalho pedagógico em uma perspectiva onmilateral, poderá contribuir com uma formação pautada nas dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo, sobretudo, na última etapa da Educação Básica, que é o EM.

### 2.3.1 Definição da categoria trabalho e de seu princípio educativo

Para entender a definição do Trabalho como Princípio Educativo, os autores Oliveira Neto, Azevedo, Aride (2018) mencionam que se faz necessária uma definição clara do termo

“trabalho” em dois sentidos: Ontológico e Histórico, dentro da perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo os autores, compreende-se que, “o Sentido Ontológico recebe sua definição pelo fato de ser impossível a existência e sobrevivência do homem sem a mediação do trabalho entre si e a natureza”, enquanto o Sentido Histórico “vem explicar a forma como acontece essa mediação, e essas formas, esses modos, mudam de acordo com a organização social nos diferentes períodos da história. Nos dias de hoje, por exemplo, essa forma é o trabalho assalariado” (OLIVEIRA NETO, AZEVEDO, ARIDE, 2018, p. 48).

Desse modo, ao pensar no trabalho como princípio educativo, o Documento Curricular Referencial da Bahia (2020), “concebe o trabalho na sua dimensão ontológica, na sua relação necessária com a produção da vida, na reprodução da existência física, biológica, como também cultural, social, estética, simbólica e afetiva” (BAHIA, 2020, p. 6).

Contudo, cabe destacar a necessidade de compreender o que consta nos documentos oficiais de orientação dos currículos e a efetivação dessas práticas nos processos educativos, no que tange à condução do trabalho como princípio educativo, tendo em vista que tal compreensão é de fundamental importância para refletirmos os desafios acerca da implantação da Educação Integral, sobretudo, nas escolas-pilotos do Novo Ensino Médio na Bahia, já que esta é a etapa final da Educação Básica, de modo a compreender essa relação trabalho/educação, a partir de uma perspectiva integral, capaz de contribuir para/com o desenvolvimento dos estudantes de maneira plural, total e emancipatória.

Nesse sentido, Gramsci (2004) menciona que nessa perspectiva do trabalho como princípio educativo, a instituição escolar precisa ser “única, comum e desinteressada”. O que significa que a escola deve, sobretudo, ser um espaço justo, comum a todos que a integram, que independa de classes sociais e rompa com esse paradigma reforçado por tanto tempo, onde o ensino profissional era destinado às classes subordinadas, em contraponto com o ensino humanista, intelectual, que, por sua vez, destinava-se às classes dominantes. E, além de tudo, o autor defende que a escola deve ofertar um ensino em níveis que preparam com equidade todos os indivíduos, concedendo-lhes oportunidades profissionais iguais. Essa premissa se enquadra para o Ensino Regular e não apenas para o Ensino Profissional e Tecnológico.

[..] o trabalho como princípio educativo, deve ser premissa para a organização e planejamento curricular nas escolas, através da seleção intencional e crítica dos conhecimentos, valores e princípios pedagógicos e curriculares adotados pela escola, e, também, deve ser premissa para adoção de metodologias e processos avaliativos que promovam a formação integral do estudante, oportunizando-os ao acesso; aos conhecimentos científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores; para a compreensão histórica do processo de construção do conhecimento e da sociedade; e para intervenções na realidade (BAHIA, 2020, p. 6).

Trabalho e educação são termos indissociáveis, pois, ao trabalhar, o ser humano aprende, e, ao se educar, ele também trabalha, ou seja, “compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2007, p. 3).

Nesse sentido, percebe-se a importância do trabalho para a formação do homem, já que desde o início da vida humana, apesar da educação nesse período da história não ser institucionalizada, existia a questão do aprendizado coletivo e compartilhado, que se dava pela apropriação do mundo que o cercava, levando em conta a sua sobrevivência, “portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 3).

No entanto, no decorrer da história, após o desenvolvimento da produção e da divisão do trabalho seguida pela apropriação privada da terra, ocorreu uma ruptura entre o trabalho e a educação. Nesse momento, os proprietários das terras adquiriram mãos de obra baratas, passando a ter mais tempo livre para frequentar outros espaços, entre eles a escola, que surge nesse contexto como o lugar do ócio, pois apenas as pessoas que detinham o poder a frequentavam.

Nessa perspectiva, faz-se pertinente analisar o trabalho como princípio educativo na sociedade capitalista, pois com o surgimento do modo de produção capitalista, surge a necessidade do conhecimento em relação à educação para que o trabalhador soubesse minimamente manusear uma máquina, e daí surge o ensino técnico, onde se aprendia limitadamente, e de maneira fragmentada, já que o objetivo era apenas o de servir ao mercado de trabalho, enquanto que, por outro lado, o ensino era amplo e elitista, voltado a uma parcela da sociedade que tinha a opção da escolha de não trabalhar para sobreviver.

Nesse sentido, Soares e Trindade (2008) questionam:

[...] o trabalho pode permanecer no capitalismo como princípio educativo? No sistema capitalista quando o trabalhador percebe que é explorado, a própria condição de exploração o educa, porém propicia a emancipação ou somente a adaptação? Se o trabalho como princípio educativo não é possível no capitalismo, qual é o sentido da tentativa da escola recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho? (SOARES; TRINDADE, 2008, p. 1).

Tais questionamentos são fundamentais para se pensar que tipo de educação estamos vivenciando, e de que maneira o trabalho como princípio educativo será trabalhado no componente curricular Práticas Integradoras, de modo que a proposta da Educação Integral se efetive na prática, e contribua efetivamente com o desenvolvimento integral do sujeito. Segundo Soares e Trindade (2008), o trabalho é um importante princípio educativo que desempenha um papel fundamental tanto na adaptação quanto na emancipação dos indivíduos. Esses dois sentidos estão relacionados à natureza ontológica e histórica da educação, com o primeiro ligado à realização da essência humana e segundo associado ao contexto capitalista.

Dessa forma, a educação se torna uma prática transformadora que integra ciência, cultura e trabalho em sua essência. O trabalho é um dos fundamentos da práxis educacional, permitindo que os conhecimentos teóricos e práticos sejam construídos de forma integrada e contextualizada.

Em vista disso, os autores ressaltam a importância do trabalho que consiga atuar de maneira interdisciplinar e contextualizada nos diversos campos do conhecimento: ciência e cultura, e não um trabalho meramente de alienação, onde o homem é visto como um produto a serviço do capitalismo.

A alienação do homem e, acima de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e exprime-se primeiramente na relação do homem aos outros homens. Assim, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, enquanto trabalhador, se encontra (MARX, 1964, p. 166).

Assim, quando o trabalho torna o homem “alienado”, este por sua vez não consegue olhar para o mundo a sua volta com expectativas de mudanças, pois se torna um ser subordinado e subserviente, onde suas próprias vontades deixam de habitar seu ser, já que vive de maneira a servir e a todo custo tenta se encaixar em padrões estabelecidos, uma vez que necessita do trabalho para sobreviver, e isso é unicamente o que lhe interessa.

Nesse sentido, é preciso se questionar, pois:

Se é verdade que o trabalho é a base da existência humana, penso que seria necessário indagar como é produzida essa existência humana, por intermédio do trabalho, na especificidade do modo capitalista de produção. Qual é, nesta forma social determinada, o significado do trabalho? Em que medida seria possível considerar o trabalho como princípio balizador de uma proposta emancipadora de educação no interior do capitalismo? (TUMOLO, 2005, p. 241).

Com base nas indagações de Tumolo (2005), sobre a necessidade de entender o significado do trabalho em uma sociedade determinada, onde frequentemente é usado como

meio de dominação e exploração, é essencial considerar até que ponto o trabalho pode ser um princípio orientador para uma educação emancipatória dentro do contexto do capitalismo. Essa proposta deveria buscar superar as contradições e desigualdades geradas pelo sistema capitalista, tornando o trabalho um meio de libertação e empoderamento para os trabalhadores.

Por isso a importância de se efetivar a educação em caráter integral, pois é através dela que o ensino será capaz de quebrar com o dualismo estrutural que por muitos séculos segregou as pessoas por suas condições sociais.

Sendo assim, é preciso ampliar o ensino e o desenvolvimento de um sujeito para além das quatro paredes de uma sala de aula, pois todas as nossas ações resultam em algum tipo de aprendizado e, deste modo, cabe, aos profissionais da educação disseminar o desenvolvimento de boas práticas, para que assim possam contribuir com uma sociedade cada vez mais justa e igualitária, onde todos possam ter consciência dos seus direitos e deveres, usufrua de uma educação verdadeiramente emancipadora, e que considere a realidade de seus sujeitos, sua cultura e seus costumes.

A esse respeito Frigotto, Ciavatta e Ramos, ressaltam que,

Do ponto de vista educativo, o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária, onde se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social. Trata-se de pensar o trabalho em outro contexto social, no qual o trabalhador produza para si, e onde o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 76).

Nessa perspectiva defendida pelos autores, a distribuição de renda seria igualitária para todos, e o trabalhador, por sua vez, não seria tratado para atender ao “mercado” de trabalho.

Do ponto de vista educacional, segundo os autores, é importante que as forças progressistas trabalhem para desenvolver um modelo escolar mais unificado, onde o trabalho não seja orientado apenas para atender às necessidades do mercado, mas sim, para fazer parte de uma dimensão mais ampla da realidade social.

No entanto, o pensamento crítico sobre a relação entre trabalho e educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. De acordo com Taddei, Dias e Silva (2014), nem toda forma de trabalho pode ser considerada como princípio educativo, já que algumas delas são exploradoras, alienantes e degradantes. Esses tipos de trabalho não podem ser a base para a construção de um projeto educativo emancipatório, pois dessa forma a escola ficaria subordinada às exigências do capital.

Desse modo, a busca por um ensino de qualidade e que conduza os sujeitos à emancipação deve ser contínua, pois conforme afirma Neto, Azevedo e Arride (2018, p. 10), “fica evidente que ao se discutir sobre o trabalho como princípio educativo, o que se busca não é pura e simplesmente uma tentativa de integrar trabalho, ciência e cultura, apenas, sem levar em conta ou apesar do modelo atual de sociedade”, mas trata-se de “[...] de uma proposta pedagógica para além do capital, e que está em gestação nos movimentos de luta social pela emancipação humana” (TITTON, 2008, p. 1).

Sendo assim, é importante que o trabalho como princípio educativo seja reconhecido como uma condição necessária para a emancipação do trabalhador, para além do capitalismo. Mas, para isso, é preciso que a escola traga a realidade dos seus estudantes para a sala de aula, bem como o contexto social em que se encontram inseridos e os saberes por eles adquiridos, para que assim o ensino ofereça condições igualitárias, independente de classe social para todos os sujeitos.

### **2.3.2 A integração e dimensões para a formação integral**

A concepção em torno da Educação Integral é que esta deva garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, e, portanto, deve se constituir como projeto coletivo, compartilhado por estudantes, famílias, docentes, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e comunidade.

De acordo a autora Guará (2006), a educação integral deve ter como foco o desenvolvimento completo do sujeito, contemplando não apenas as faculdades cognitivas, mas também as afetivas, corporais e espirituais.

Essa concepção se baseia na ideia filosófica de homem integral, e destaca a formação completa do indivíduo como uma tarefa prioritária da educação, trazendo o sujeito para o centro das atenções e preocupações educacionais, permitindo seu desenvolvimento em todas as dimensões.

Complementando a importância da Educação Integral no cenário educativo brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versa sobre a Educação Integral

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva [...] (BRASIL, 2018, p. 16a).

Além do exposto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explica,

[...] significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 16a).

A despeito das intenções da BNCC e da real necessidade de conduzir o Ensino Médio a partir de uma formação integral, falta no referido documento proposições efetivas para que de fato se concretize sua materialização, seja de apoio técnico, de infraestrutura e principalmente de recursos financeiros.

A elaboração de uma estratégia para a organização do currículo, na qual os componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento interajam entre si e com todos os elementos previstos na proposta pedagógica, é fundamental para promover o desenvolvimento integral do estudante. Apesar de ser uma tarefa desafiadora, a integração curricular é necessária para superar uma visão reducionista da educação, que valoriza apenas determinados componentes curriculares em detrimento de outros.

Nesse sentido, a implementação do Novo Ensino Médio em Escolas de tempo integral representa um compromisso político e educacional com a formação integral do estudante, sem reduzir o valor dos componentes curriculares e, em especial, do componente curricular de Práticas Integradoras.

No entanto, é preciso enfrentar o desafio da experimentação e avaliação constante para identificar as potencialidades e limites de cada experiência e compreender o que é possível no contexto da formação integral. Dessa forma, será possível revelar a realidade do processo educacional e aprimorar a implementação do Novo Ensino Médio.

Todavia, Frigotto (2016), adverte que os métodos educacionais por si só são inadequados para alcançar a integração do conhecimento, pois é uma questão evidente nos níveis material, histórico e filosófico. Nesse sentido, outras questões devem ser levadas em consideração para a efetivação de tal proposta para a formação integral dos sujeitos.

É válido destacar que é um primeiro passo à reflexão de forma coletiva sobre as propostas pedagógicas que se materializam a partir da elaboração dos Planos de Ensino dos componentes curriculares e, em especial do componente Práticas Integradoras, pois esse componente curricular é a parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio com a matriz de

2019 e, por não ter uma ementa construída, possui o potencial de analisar tanto aos conteúdos e temas a serem abordados, quanto à forma como serão desenvolvidos.

Essa análise pode ser realizada a partir da prática pedagógica com intersecção com outros componentes e criar espaços de discussão e reflexão sobre dimensões importantes para o desenvolvimento integral do estudante. Desta forma, isso permite uma abordagem mais ampla e diversificada dos temas, além de enriquecer a troca de conhecimentos entre os estudantes e docentes.

A Educação Integral deve primar por um ensino de caráter omnilateral, que contribua para o desenvolvimento pleno de cada indivíduo em todas as etapas de sua formação. No entanto, outras questões devem ser consideradas para além dos conteúdos curriculares, como afirma Araujo e Frigotto (2015), é importante considerar que o compromisso com a ética e a política é essencial para o sucesso da implementação de uma proposta curricular voltada para o desenvolvimento integral do ser humano.

À vista disso e contextualizando para o Ensino Médio de tempo integral a partir de uma perspectiva de Educação Integral, conforme mencionado por Ramos (2007), o EM integrado apresenta três sentidos de integração, quais sejam: a primeira, a formação omnilateral; a segunda, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica (como forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional); e a terceira, a integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Segundo Souza (2019, p. 49), a formação omnilateral “[...] incorpora a formação humana, trazendo todos os sentidos da vida para a formação do indivíduo”, ou seja, uma formação que visa atender o estudante numa perspectiva integral, portanto, essa proposta de ensino deve ser extensiva a outras instituições que não ofertam especificamente a Educação Profissional e Tecnológica.

Como enfatizado por Ramos (2003), é importante que o Ensino Médio estabeleça sua identidade como a última etapa da Educação Básica, por meio de um projeto coerente que possua objetivos e princípios bem definidos, com diretrizes formativas capazes de atender às diversas necessidades sociais, culturais e individuais dos estudantes.

É igualmente relevante compreender os estudantes mais do que meros futuros profissionais ou cidadãos em potencial, reconhecendo-os como indivíduos com direitos que devem ser valorizados, permitindo-lhes uma participação ativa em seu próprio processo de formação e cidadania.

Já o segundo sentido, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica,

se destaca o percurso político e social no qual foi sendo construída a ideia de profissionalização do Ensino Médio, e em que se evidencia a concepção de que hoje já não se tem a preparação profissional no Ensino Médio como uma política compensatória para aqueles que não teriam acesso ao ensino superior, nem como uma necessidade da economia brasileira – demonstra uma movimentação no sentido de desvincular as finalidades do Ensino Médio do mercado de trabalho e colocá-las sobre as necessidades dos sujeitos (SOUZA, 2019, p. 49).

No terceiro sentido, Ramos (2007, p, 16) menciona que este representa “a integração entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular”.

Ressalta-se que, os três sentidos do ensino integrado defendido por Marise Ramos relacionam-se com nosso estudo. O primeiro sentido, é a concepção da dissertação como uma proposta de ensino omnilateral, que busca abranger múltiplas dimensões do conhecimento. O segundo sentido, diz respeito à possibilidade das escolas a partir de itinerário em 2023, ofertarem a formação profissional. Por fim, o terceiro sentido, se refere à organização do componente Práticas Integradoras, que busca uma perspectiva do conhecimento que não se limita a si mesmo, mas que se expande e se complementa a partir da intersecção por meio de outros componentes.

Com base na proposta defendida por Ramos (2007), acerca dos três sentidos para se pensar a formação integrada, e mesmo compreendendo que esses três sentidos dialogam com esse estudo, a proposta dessa dissertação foi a elaboração de uma cartilha educativa que contribua para a formação integral dos estudantes. Dessa forma, foi necessário delimitar um recorte temático para aprofundar as reflexões e fornecer um material mais completo. Assim, optou-se por focar no primeiro e no terceiro sentido de integração, dando ênfase ao primeiro sentido, que se refere à omnilateralidade.

É importante ressaltar que a dissertação traz reflexões sobre os três sentidos, ao longo do texto, e do produto educacional desenvolvido. Contudo, as ações pedagógicas desenvolvidas na cartilha foram elaboradas com base no primeiro e no terceiro sentidos, principalmente o primeiro sentido de integração: o da formação omnilateral, tendo em vista que é necessária uma formação que proporcione aos estudantes, quando imersos no mundo do trabalho, um desenvolvimento pautado na perspectiva integral, de modo que, enquanto cidadãos atuantes, consigam transformar seus espaços sociais, pois expandirá a compreensão crítico-reflexiva de si próprios e do seu mundo.

Conforme destacado pela autora Neves (2019), a abrangência da omnilateralidade se estende para além dos limites da instituição educacional, permitindo a humanização do homem. Essa perspectiva visa construir uma sociedade livre de exploração, que supere a divisão entre

trabalho manual e intelectual, bem como o individualismo e a competição presentes na sociedade capitalista.

A formação omnilateral (ou onilateral), segundo Ramos (2007, p. 4) conceitua-se como sendo “a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social”.

De acordo com Ramos (2007), existem três dimensões fundamentais na vida humana: trabalho, ciência e cultura. A primeira dimensão, o trabalho, pode ser compreendida de duas maneiras distintas.

Em um sentido ontológico, o trabalho é visto como uma realização humana inerente ao ser, ou seja, como uma atividade que faz parte da natureza humana e que é essencial para o desenvolvimento pessoal e social.

Por outro lado, em um sentido histórico, o trabalho é associado à prática econômica, sendo influenciado pelo modo de produção dominante em uma determinada sociedade.

A segunda dimensão, a ciência, é entendida como o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. A ciência permite o avanço inovador e tecnológico, pois é através dela que novas tecnologias são desenvolvidas e novas descobertas são feitas. A ciência também é responsável por ampliar o conhecimento humano sobre o mundo em que vive, abrindo novas perspectivas e possibilidades.

Por fim, a terceira dimensão é a cultura, que se refere aos valores éticos e estéticos que orientam como normas de conduta uma determinada sociedade.

A cultura é o conjunto de crenças, hábitos, costumes, tradições, arte e literatura que caracterizam uma sociedade ou um grupo social específico. A cultura é essencial para a formação da identidade de uma sociedade e para a construção de um mundo mais justo e equilibrado, pois permite a compreensão e o respeito pelas diferenças e diversidades culturais.

Em suma, para a autora Ramos (2007), o trabalho, a ciência e a cultura são dimensões fundamentais da vida humana, cada uma com sua importância e características próprias.

Nesse sentido, para a formação integral se efetivar na prática, é preciso levar em consideração as dimensões integradoras, que são: o trabalho, a ciência e a cultura, pois, segundo Ramos, Freitas, Pierson (2013, p. 21–22), esses “representam os conceitos estruturais do Ensino Médio na perspectiva de uma formação humana integral”.

Ao falar sobre o trabalho, Ramos, Freitas, Pierson (2013, p. 22) mencionam que é preciso entendê-lo como “o modo pelo qual o ser humano produz para si o mundo, os objetos e as condições de que precisa para existir”. Ou seja, podemos nos referir ao trabalho como princípio educativo, uma vez que representa a capacidade que o ser humano dispõe para transformar a si e ao espaço em que convive.

De acordo com as reflexões de Cortella (2011), o ser humano possui uma capacidade única de agir de forma intencional e transformar o mundo, o que ele denomina como trabalho ou práxis. Esse agir consciente tem como finalidade modificar a realidade de acordo com as nossas necessidades e criar um ambiente mais favorável à nossa existência. Assim, o trabalho se torna um meio de intervenção e apropriação do mundo, permitindo que possamos moldá-lo de acordo com nossos propósitos e torná-lo nosso.

Assim, ao entender o trabalho como ação transformadora consciente, podemos definir cultura, como “o conjunto dos resultados dessa ação sobre o mundo” (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 23). Segundo os autores, esse conceito decorre do fato de que não existe “[...] ser humano fora da cultura e, nesse sentido, é absurdo considerar a existência de alguém que não tenha cultura. A cultura é o próprio ambiente do ser humano, socialmente formada com valores, crenças, objetos, conhecimentos etc” (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 23).

Por fim, e não menos importante, temos a ciência que, combinado à tecnologia, compõe outra dimensão importante para a formação omnilateral, pois, segundo Ramos, Freitas, Pierson (2013, p. 23), “reconhecer tanto a ciência quanto a tecnologia como produções humanas, resultados de uma ação transformadora consciente do ser humano, é caracterizá-las como parte da cultura e, conseqüentemente, como bens que são constantemente produzidos e reproduzidos”.

Em outras palavras, podemos definir a ciência como:

A forma de resposta adaptativa de que somente o homem se revela capaz por ser o animal que vence as resistências do meio ambiente mediante o conhecimento dos fenômenos, ou seja, mediante a produção da sua existência, a individual e a da espécie (VIEIRA PINTO, 1979, p. 83).

Ao definir essas dimensões como base para a formação integral na concepção de EMI, foi possível perceber que elas são indissociáveis, e é essa relação que forma o indivíduo em sua totalidade, pois, “ao transformar a realidade e a si mesmo pelo trabalho, o ser humano produz também conhecimento, tecnologia, cultura” (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 29).

A formação integral do sujeito é um propósito fundamental do Ensino Médio, e isso se reflete na proposta do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que tem como premissa a integração de diferentes áreas do conhecimento e dimensões em um currículo unificado. No entanto, é importante que essa perspectiva seja estendida também ao Ensino Médio de tempo integral da rede baiana, garantindo que todas as dimensões da formação humana sejam contempladas em sua proposta curricular.

Portanto, é preciso que o currículo esteja estruturado de forma a oferecer aos estudantes oportunidades de desenvolvimento em todas as dimensões da vida, incluindo trabalho, ciência e cultura. Dessa forma, será possível proporcionar aos estudantes uma formação ampla, que contribua para o desenvolvimento de suas habilidades e competências e os prepare para a vida adulta.

Desta maneira, o componente curricular Práticas Integradoras, o qual será discutido no capítulo seguinte, tem como proposta trabalhar em uma perspectiva de formação omnilateral, uma vez que esse tipo de formação se manifesta como uma oportunidade de suprir diferentes tipos de necessidades, pois não atua sob um único viés, mas compreende o todo, compreende o sujeito em sua totalidade, multilateralidade, e respeita sua subjetividade e individualidade.

Esse fato se contrapõe com o modelo de ensino capitalista, uma vez que este fragmenta a formação profissional de modo que atenda apenas aos critérios de uma limitada parte do mercado de trabalho, especificamente no que se refere às necessidades da classe alta.

Em virtude disso, a perspectiva da formação omnilateral sugere que tanto os aspectos manuais quanto intelectuais do processo de trabalho sejam inseparáveis, onde a ação intelectual e a execução de uma técnica manual se complementem. E que ambos integrem e contemplem um currículo que abarque conhecimentos múltiplos, conhecimentos esses que atendam à demanda plural do sujeito, que sejam científicos, técnicos, culturais e sociais.

De maneira geral, por trazer algumas novas propostas, o EMI por meio de pesquisadores deste campo de estudo, apresenta-se como possibilidade para sobrepujar a dualidade na educação no Brasil que se manifesta desde a Educação Básica, e ainda com potencialidade de desenvolver uma educação integral do sujeito, e que esta, por sua vez, também é atingida pela mudança da lei, como afirma Araújo:

A nova legislação alterou a LDB, principal lei regulamentadora da educação nacional, e a Lei do FUNDEB, que define o financiamento da educação básica no país. Suas mudanças, portanto, atingem a toda a educação básica e não apenas o Ensino Médio, apesar de focar nesta etapa do ensino (ARAÚJO, 2018, p.4).

Para isso, um dos objetivos da omnilateralidade é justamente a Educação Básica e principalmente sua última etapa, que é o Ensino Médio. Por conseguinte, a educação pode desenvolver ações pedagógicas pautadas no trabalho como princípio educativo, como meio da evolução de todas as potencialidades do ser humano, de modo que a juventude estudantil, ao longo do seu desenvolvimento, tenha oportunidade de inserir-se socioeconomicamente. E, através dessa reflexão, compreender que é preciso: [...] um tipo de escola que não seja dual, ao

contrário, seja unitário, garantindo a todos o direito ao conhecimento, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica (RAMOS, 2007, p. 3).

É fato que a perspectiva política nacional não oferece respostas concretas em relação ao tema em questão. No entanto, isso não impede, pelo contrário, torna-se mais importante ainda, fomentar essa reflexão sobre a temática, pois é um processo ainda em construção.

Desta forma, é necessário mais uma vez reforçar a importância da formação omnilateral no desenvolvimento social e intelectual do homem defendido por Vygotsky, pois como aponta Tuleski (2021), essa formação atua em duas vertentes: privilegia o trabalho manual, e coloca a intelectualidade como sendo o outro meio desse processo, ou seja, “forma um homem que nega ser apenas trabalhador ou intelectual, que se compreende como um ser de constante mudança e formação, que está em um devir dialético, e que parte de uma práxis transformadora” (DUARTE *et al.*, 2016, p. 12–13).

Portanto, pensar numa educação transformadora, pautada na omnilateralidade, não é tarefa fácil, pois a nossa sociedade tem uma raiz arraigada na divisão de classes desde os primórdios da humanidade.

Nesse sentido, Duarte *et al.* (2016) afirma que

Como construir a formação omnilateral é uma questão que ainda precisa ser mais discutida, já que a nossa sociedade está organizada de forma fragmentada, existindo uma divisão dos meios de produção e do trabalho, que gera como consequência uma divisão no conhecimento e das profissões, e distinguindo os trabalhadores entre os que pensam e os que fazem (DUARTE *et al.*, 2016, p. 11).

Diante disso, é preciso perceber a educação como a principal ferramenta de transformação social, e, para além disso, que seja uma educação com um currículo inclusivo e integrado, sem divisões, sem privilégios para determinados grupos, como fora por muitos séculos, pois, só a partir disso, teremos uma sociedade transformada tanto para a atual geração, quanto para as futuras.

Assim, e levando em consideração esse pensamento, que o capítulo a seguir abordará a materialização da flexibilização curricular nas escolas na modalidade integral na Bahia.

#### 2.4 BREVE RELATO DA MATERIALIZAÇÃO DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS NA MODALIDADE INTEGRAL NA BAHIA

No presente capítulo, buscou-se compreender por um lado as aproximações em relação aos Itinerários Formativos e a contextualização do ensino nos documentos oficiais, como por exemplo o Documento Curricular Referencial da Bahia e a Base Nacional Comum Curricular

que orientam a construção curricular nas escolas do EM, e, por outro, os desafios e possibilidades no marco da flexibilização e articulação curricular no planejamento e implementação do EM nas escolas-piloto em tempo integral na Bahia. Além disso, foi discutido no capítulo o componente curricular: Práticas Integradoras, considerando-se a proposta de condução e materialização dos processos educativos no Ensino Médio para a formação integral dos sujeitos.

#### **2.4.1 A experiência-piloto de flexibilização curricular**

Ao tratar das mudanças na estrutura curricular para o Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas da rede estadual baiana de ensino, destaca-se que se iniciou em 2019, por meio de adesão de 565 escolas intituladas piloto. Dentre essas, com oferta de Ensino Médio de tempo parcial e Ensino Médio de tempo integral.

Em 2019, a Secretaria de Educação da Bahia ofereceu duas formações para os gestores e coordenadores pedagógicos para ajudar as escolas-piloto a criar a parte flexível do currículo (BAHIA, 2020). No entanto, essas formações ocorreram antes da elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), o que limitou discussões mais detalhadas sobre a implementação da reforma curricular na realidade da rede baiana. Ademais, isso também se aplicou às Escolas de tempo integral, que têm uma dinâmica diferente de organização de tempo e implementação das práticas pedagógicas.

Além disso, no segundo semestre de 2019, mesmo com várias dúvidas em relação à elaboração e implantação dos Itinerários Formativos, as escolas-piloto iniciaram estudos internos com a comunidade escolar para realizar o processo de elaboração das propostas de Plano de Flexibilização Curricular (PFC).

O documento orientador da Secretaria de Educação definiu critérios de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a construção do currículo. Estes incluíram o enfoque no projeto de vida dos estudantes e na identificação de seus interesses, a especificação de como seriam realizadas as escutas, a realização de estudos internos nas escolas, a flexibilização do currículo e a alocação dos recursos disponibilizados pela Secretaria de Educação através do Fundo de Assistência à Educação (FAED) (BAHIA, 2020).

No tocante a elaboração do Plano de Flexibilização Curricular (PFC), o corpo docente e pedagógico das Unidades Escolares a partir da escuta realizada com os estudantes e identificados seus interesses, além da observância da estrutura física e de recursos humanos, ou seja, considerando as especificidades desses indivíduos que as integram e a proposta de fato da

realidade (BAHIA, 2020), elaboraram os Itinerários Formativos e submeteram ao PDDE interativo<sup>15</sup>.

O referido documento passou por avaliação da Secretaria de Educação da Bahia e em algumas Unidades Escolares, houve a necessidade de reformulação e adequação para a aprovação da Proposta.

Assim, levando em consideração a flexibilização do currículo escolar com a elaboração dos Itinerários Formativos, as Unidades Escolares receberam as parcelas a partir da aprovação do Plano de Flexibilização Curricular (PFC), parcelas estas do recurso federal, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Novo Ensino Médio (BAHIA, 2020).

Além disso, consta no documento de implementação dos Itinerários (2018) que as Instituições de Ensino deveriam especificar a forma como seriam investidos os recursos a serem disponibilizados através do Fundo de Assistência à Educação. Este deveria ser destinado a aquisição de materiais pedagógicos e adequação de espaços para trabalhar em uma perspectiva de atividades pedagógicas, com metodologias ativas, levando em conta o protagonismo juvenil sem que se perca a intencionalidade pedagógica.

No entanto, nos instrumentos orientadores, não constava a maneira de se efetivar tais ações pedagógicas. Vale destacar que esses materiais deveriam ser adquiridos conforme a proposta de flexibilização curricular. Com efeito, o repasse do recurso foi feito de acordo ao porte do grupo dessas escolas-piloto. Entretanto, mesmo as escolas de grande porte<sup>16</sup> e porte especial<sup>17</sup> não receberam recursos suficientes para realizar as reformas cabíveis para essa implementação.

No ano de 2020, devido à pandemia de COVID-19, houve a suspensão das atividades letivas e, conseqüentemente, da implementação do Novo Ensino Médio na rede baiana de ensino, prorrogada para o ano *Continuum* Curricular 2020/2021, com um ano de atraso; um cenário desafiador para implementar uma reestruturação curricular.

---

15 Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar.

16 Segundo os Decretos de nº 8450/03 e nº 8.450 de 12 de fevereiro de 2003, Unidades Escolares configuram-se como Grande Porte, aquelas que tenham entre 1.401 e 2.500 alunos matriculados.

17 Segundo os Decretos de nº 8450/03 e nº 8.450 de 12 de fevereiro de 2003, Unidades Escolares configuram-se como Porte Especial, aquelas com mais de 2.500 alunos matriculados.

Em vista disso, a implementação do Novo Ensino Médio realizou-se no contexto pandêmico do ano civil de 2021, no grupo das escolas-piloto da rede estadual baiana de ensino, compreendendo as ofertas do Ensino Médio Parcial, que corresponde a 5 (cinco) horas diárias, Ensino Médio de tempo integral de 7 (sete) ou 9 (nove) horas diárias.

Salienta-se que, os Itinerários Formativos já elaborados desde 2019 no grupo dessas escolas-piloto não foram considerados para implementação de forma integral da reforma do NEM na Bahia, em decorrência de dois fatores: falta de homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), e ainda do cenário pandêmico e das dificuldades e desafios de executar todas as ações concernentes a esse processo de implantação diante desse contexto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM) estabelecem as normas para a elaboração de componente de caráter eletivo e o documento Referencial, para Elaboração dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018). Cabe aos estados, por meio de suas Diretrizes Curriculares estaduais, definir as orientações e detalhamentos para a oferta destes Itinerários.

No estado da Bahia, a normatização é feita pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Este documento regulamenta aspectos pedagógicos, como a necessidade de garantir competências alinhadas às dez competências gerais da BNCC, a validação do catálogo de eletivas pelo Conselho Estadual de Educação e a definição de critérios de oferta, incluindo o número de eletivas que o aluno pode cursar, em quais anos e carga horária. Com base nesses critérios, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia realinhou a estrutura curricular para a implantação do Novo Ensino Médio no ano civil de 2021, mesmo sem a homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia.

De acordo ainda com essas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, a distribuição de horas de aula da formação geral básica e dos Itinerários Formativos é estabelecida pelas instituições e redes de ensino de acordo com as normas do sistema de ensino (BRASIL, 2018).

À vista disso, o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) emitiu uma resolução em 22 de outubro de 2021, que modificou o Artigo 21 da Resolução nº 137 de 17 de dezembro de 2019. Essa mudança foi necessária devido à falta de homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia, que só foi concedida em novembro de 2022. Como resultado, a implementação completa do Novo Ensino Médio (NEM), com seus itinerários formativos, foi adiada para 2023. De acordo com o cronograma estabelecido pelo CEE/BA, os roteiros formativos foram implementados em toda a rede de ensino da Bahia no ano de 2023.

Desse modo, inicialmente, na implementação da reforma do Ensino Médio na rede baiana de ensino, nos anos de 2021 e 2022, não foram estabelecidos itinerários. Em vez disso,

foram usados arranjos curriculares com a elaboração de matriz específica para o Ensino Médio de tempo parcial, quanto o tempo integral e foi utilizada a mesma estrutura curricular existente desde 2019.

A implementação da reforma do NEM na rede de ensino da Bahia, nos anos de 2021 e 2022, incluiu a criação da matriz de transição para o Ensino Médio de tempo parcial. Esta matriz é composta pela Formação Geral Básica (FGB) e pela parte diversificada, que inclui componentes obrigatórios e eletivos, permitindo, em teoria, a escolha do estudante em relação ao componente curricular eletivo. No entanto, o que pode ser observado no grupo dessas escolas é que os estudantes não tiveram muitas opções devido à limitação da estrutura das instituições em oferecer mais de duas eletivas por turma. Isso, segundo Ramos (2019), contradiz a propaganda divulgada na televisão, e, na prática, cabe a cada Estado, Rede e Instituição de Ensino estabelecer qual(is) Itinerário(s) Formativo(s) será(ão) oferecido(s), dentro de suas possibilidades.

No Ensino Médio de tempo integral, a reforma do NEM, nos anos de 2021 e 2022, foi implementada sem necessidade de mudanças na matriz curricular já existente na rede estadual da Bahia desde 2019.

A matriz inclui componentes curriculares relacionados as áreas do conhecimento e outros com caráter diversificado, que atendem aos requisitos da reforma do NEM, tais como o componente de Iniciação Científica, a ampliação da carga horária e a flexibilização do NEM por meio dos componentes de Práticas Integradoras.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, não houve necessidade de criar uma matriz específica de transição para o Ensino Médio de tempo integral, diferentemente do que foi feito para o Ensino Médio de tempo parcial.

Em 2021, as escolas do grupo-piloto iniciaram a implementação gradual do Novo Ensino Médio sem itinerário.

No tempo integral, começando com as turmas de 1ª e 2ª anos, a implementação total foi concluída em 2022, e, para as de tempo parcial, iniciando com as turmas de 1ª ano.

Para as escolas de tempo integral, a matriz de 2019 será utilizada até 2024 para garantir a terminalidade do percurso formativo dos estudantes que ingressaram na rede estadual de ensino em 2022. Conforme explicitado no quadro 1, apresentado a seguir.

**Quadro 1** – Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio na Bahia.

<b>Grupo de escolas</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2020/2021- Continuum Curricular</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
<b>Escolas de tempo parcial/grupo piloto</b>	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC).	Devido à pandemia, as aulas foram suspensas. Prorrogação de implementação do NEM.	Implementação do NEM, matriz de transição com eletivas – 1ª ano.	Implementação do NEM, matriz de transição com eletivas – 2ª ano.	Implementação do NEM, matriz com itinerários formativos e eletivas (turmas de 2ª e 3ª ano).
<b>Escolas de tempo integral/grupo piloto</b>	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC).	Devido à pandemia, as aulas foram suspensas. Prorrogação de implementação do NEM.	Matriz de tempo integral vigente desde 2019. Flexibilização para o NEM na parte diversificada – 1ª e 2ª ano.	Matriz de tempo integral vigente desde 2019. Flexibilização para o NEM na parte diversificada – 3ª ano.	Implementação do NEM, matriz com itinerários formativos – 1ª ano.

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora com base na Portaria nº 1.674/2022 e Bahia (2020).

Portanto, como pode ser observado no quadro 1, a implementação do NEM com Itinerário nas escolas de tempo integral iniciou em 2023, com as turmas de 1ª ano. Já no tempo parcial, para as turmas de 2ª e 3ª anos, a implementação da reforma com Itinerários na Bahia, no grupo dessas escolas-piloto, também acontece a partir de 2023, como para toda rede baiana de ensino, seguindo a lógica de implementação para o tempo parcial e integral.

É válido ressaltar que, de acordo com as Portarias nº 1.674, de setembro de 2022, e nº 1978, de outubro de 2022, é garantido aos estudantes matriculados na rede estadual baiana de ensino, na etapa do Ensino Médio regular, o direito de concluir seus estudos nas matrizes curriculares que iniciaram, assegurando-se a terminalidade dos estudos, o que só ocorreu com o tempo integral.

Nessa perspectiva, a matriz de tempo integral de 7 (sete) horas diárias, vigente desde 2019, é dividida em duas partes: as áreas do conhecimento com seus respectivos componentes curriculares, que constitui 1.160 horas, e a parte diversificada, de 240 horas, totalizando 1.400 horas anuais, e, a matriz do NEM em tempo integral de 7 (sete) horas, que já foi implantada no ano de 2023, a qual contemplará o itinerário formativo, dividida em dois blocos principais: constituída de formação geral básica (FGB), com 600 horas, e diversificada, com 800 horas, totalizando 1.400 horas anuais.

Tendo em vista que as duas matrizes curriculares, tanto a em vigor quanto a nova, permaneçam com a mesma carga horária de 1.400 horas anuais, com a implementação da matriz nova em 2023, houve redução de carga horária nos componentes relacionados as áreas do

conhecimento, sendo que estes, em cumprimento da carga horária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não poderão ser superiores a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio.

Conforme aponta a autora Ramos (2019), a diminuição da carga horária dos componentes vinculados às áreas do conhecimento pode privar os estudantes do acesso ao conhecimento em diversos aspectos.

No caso da Educação Integral, haverá uma perda de mais de 50% na formação relacionada às áreas do conhecimento, o que resultará em um *déficit* na formação dos estudantes desde cedo e impedirá o acesso aos conhecimentos sistematizados ao longo da história.

Nesse sentido, a flexibilização curricular do Novo Ensino Médio se apresenta como um desafio para as Escolas de tempo integral, pois a parte diversificada do currículo, no que diz respeito ao itinerário formativo devem assim considerar o Projeto de Vida dos estudantes, os aspectos territoriais, bem como oportunizar as diferentes vivências (BAHIA, 2020). O que, por sua vez, exige uma configuração dinâmica para que não se perca o foco no processo de aprendizagem e apropriação dos conhecimentos por esses estudantes.

Outro aspecto que se torna desafiador para implementar uma reforma no tempo integral é a necessidade de se trabalhar com duas matrizes diferentes: uma para as turmas de 1º ano com Itinerários Formativos, que foram implantadas em 2023, e outra para as turmas de 2º e 3º anos. Isso exigirá a elaboração de mais Planos de Ensino e, conseqüentemente, mais planejamentos. Dependendo do porte da escola e do componente que o docente lecionar, na matriz com Itinerário, poderá existir a possibilidade de não completar a carga horária do componente para o qual está habilitado, sendo necessário complementar a carga horária em componentes para os quais não receberam orientação nem formação para lecionar.

Dessa maneira, observa-se que, na transição curricular e todas as conseqüências advindas dessa implementação, a partir das normativas sobre as reformas no Ensino Médio<sup>18</sup>, se destina em especial, na flexibilização curricular, a diminuição de carga horária de alguns componentes curriculares.

---

18 Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral.

No contexto do Ensino de tempo integral na rede baiana de ensino, o ano de 2023 marca o começo dessa realidade, os impactos serão observados totalmente no ano de 2025, quando não se terá mais a matriz de 2019, e será implementado por completo o NEM com Itinerários Formativos.

Salienta-se a importância que o Estado tem nesse processo de reforma do EM, tendo em vista que no ano de 2022, a flexibilização curricular na Bahia, com elaboração de matriz curricular específica, ocorreu nas escolas de tempo parcial.

Dados do Censo da Educação Básica mostram que, no Brasil, quase todos os estudantes do ensino médio estão matriculados na educação em tempo parcial (ou seja, estudam em média quatro horas por dia). Em 2015, o país tinha 6.811.005 estudantes matriculados no ensino médio regular, mas só 384.635 deles (ou 5,6%) estavam cursando o ensino médio em tempo integral – o equivalente a uma média de sete horas diárias de aulas (MORENO, 2016, p. 1).

O Novo Ensino Médio tem como outro desafio dar significado e efetividade à vida dos jovens, conforme apontado por Vale (2022). De acordo com o Censo da Educação Básica do INEP (2020), há 8,8 milhões de pessoas matriculadas no Ensino Médio, o que torna o desafio ainda maior. Por isso, é importante dar sentido e efetividade ao processo educacional e de aprendizagem, reconhecendo as diferenças nas realidades, condições econômicas, interesses e perspectivas dos jovens.

De acordo com Vale (2022), no texto da Reforma do Ensino Médio propõe-se ampliação da autonomia dos jovens, oferecendo currículos flexíveis e adaptáveis aos seus interesses e necessidades individuais. Dessa forma, a escola estará mais alinhada à sociedade e às questões socioeconômicas e culturais.

No entanto, a oferta de itinerários em Instituições de Ensino tem sido baseada mais nas condições de infraestrutura para implementá-los do que nas escolhas dos estudantes, de acordo com Araújo (2018). Este fato, no contexto baiano, contraria a ideia de autonomia propagada pelo Governo Federal, já que a escolha de itinerários vem sendo influenciada pelas condições de infraestrutura e docentes da escola, e não apenas pela vontade dos estudantes, pois a maioria das escolas não possui estrutura física nem de docentes para ofertar todas as áreas do conhecimento, incluindo ensino Técnico e Profissional, fazendo com que a autonomia dos estudantes seja apenas ilusória. Além disso, mesmo que os estudantes tenham acesso a essas opções, eles ainda são jovens para decidir o futuro de sua formação.

O autor Vale (2022) ressalta que o Novo Ensino Médio foi idealizado com base nas pressões da classe política e empresarial, buscando se alinhar ao mercado de trabalho e às ideias

neoliberais. Isso significa que a flexibilidade curricular pode ser usada para reforçar a desigualdade e discriminação, e, por isso, é importante ter cuidado ao implementar essas mudanças.

À vista disso, ao se pensar na flexibilização curricular para o NEM, e diante da expectativa neoliberal que o criou, é necessário desafiá-la e refletir que "ao currículo é importante integrar no seu desenvolvimento as dimensões da própria vida social, sintetizadas no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura" (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 22).

Tendo em vista todos os aspectos abordados, a seguir discutiremos o componente Práticas Integradoras. Este componente se apresenta como uma possibilidade de direcionar as ações pedagógicas em uma perspectiva omnilateral, e evitar que a reforma se concentre apenas na satisfação da demanda do mercado de trabalho.

#### **2.4.2 O componente curricular práticas integradoras**

As práticas integradoras são fundamentais na formação dos estudantes, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para potencializar suas várias dimensões.

A integração a partir da ciência, cultura e trabalho, pode auxiliar na construção de uma formação omnilateral, desde que haja condições apropriadas e abordagem adequada. Desta forma, é importante destacar a relevância dessas práticas para a formação dos estudantes, e fomentá-las no ambiente educacional.

Nesse sentido, Oliveira (2020) enfatiza que no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), práticas integradoras são estratégias e também podem vir a se configurar como componente que busca unir conhecimentos e pessoas, visando a formação integral dos estudantes.

Desta maneira, a diferença entre a implementação das práticas integradoras na Educação Profissional Técnica (EPT) e na rede estadual de ensino, no Ensino Médio em tempo integral, está na sua conceituação e abordagem.

Na EPT, segundo Oliveira (2020), as práticas integradoras de modo geral, são entendidas como uma estratégia de ensino e também podem ser implantadas como componente curricular, enquanto na rede estadual de ensino correspondem a dois componentes curriculares específicos. Portanto, tem-se na matriz de 2019 do Ensino Médio Integral de 7 horas, Práticas

Integradoras I e II com carga horária de 2 (duas) horas semanais para cada componente, totalizando 160 (cento e sessenta) horas à carga horária anual (BAHIA, 2020).

No entanto, existe uma semelhança entre essas duas abordagens, na medida em que tanto na Educação Profissional Tecnológica, quanto na rede estadual, as práticas integradoras deveriam promover a formação integral dos estudantes, unindo saberes e pessoas. Na rede estadual de ensino, é possível trabalhar essas práticas na perspectiva da EPT, ou seja, utilizar a abordagem de integração para promover a formação completa dos estudantes.

É válido ressaltar que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia não possui uma estrutura curricular definida para os componentes de Práticas Integradoras I e II, ou seja, não há diretrizes estabelecidas sobre o conteúdo que deve ser abordado nestes componentes.

A Secretaria Estadual de Educação da Bahia, através da matriz do tempo integral de 7 horas, forneceu apenas uma lista de sugestões de temáticas que poderiam ser utilizadas para a elaboração do Plano de Ensino do componente Práticas Integradoras, incluindo Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo, Comunicação e Tecnologias, Projetos Pedagógicos da Unidade e Planejamento Pedagógico da Flexibilização Curricular nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Embora tenham disponibilizado esses cinco temas, a falta de uma ementa dificulta a implementação do componente nas unidades de ensino.

Outrossim, a ausência de uma orientação precisa da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, em relação ao componente de Práticas Integradoras, tem gerado dificuldades para as escolas na organização desse componente curricular. Sem uma ementa estabelecida, há o risco de que conteúdos importantes para a formação integral dos estudantes sejam negligenciados. De acordo com a autora Ramos (2003), estes conteúdos são considerados saberes históricos essenciais para a compreensão da sociedade.

Além disso, a inexistência de diretriz pode resultar em uma falta de unidade na rede, já que cada escola pode trabalhar esses componentes de maneira diferente. Embora a autonomia das escolas na escolha dos conteúdos a serem trabalhados seja importante, é necessário levar em consideração que a negação de alguns conteúdos/temáticas pode prejudicar o desenvolvimento integral do estudante e resultar na falta de coesão na condução do componente de Práticas Integradoras.

Tendo em vista a falta de uma identidade para a organização curricular do componente Práticas Integradoras, sugere-se que o conceito de práticas integradas preconizado no Ensino Médio Integrado (EMI) da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) seja considerado como uma possibilidade para a elaboração e desenho curricular desse componente.

Esse conceito envolve a integração de saberes, processos educativos contextualizados e aproximação do universo conhecido do estudante, do objeto e das linguagens de estudo. Essa abordagem pode ser uma sugestão interessante para a formação dos estudantes levando em consideração todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural, podendo ser adaptada e aplicada em diferentes contextos educacionais.

Nessa perspectiva, a possibilidade de organizar o Plano de Ensino a partir das dimensões do trabalho como princípio educativo, da ciência, da cultura nesse ambiente poderá ser profícuo para a formação integral dos sujeitos.

Segundo Oliveira (2020), o currículo integrado busca superar a abordagem fragmentada da educação, e as práticas integradoras são ferramentas para promover a conexão entre os diferentes conteúdos ensinados e materializar a integração.

Ainda, de acordo com Oliveira (2020), o Ensino Médio Integrado (EMI) é visto como uma proposta de educação que busca uma formação humana completa, quebrando a estrutura dual que vem sendo perpetuada na história da educação no Brasil e é controlada pelo sistema capitalista, que determina o tipo de educação baseado na classe social e nas funções a serem desempenhadas pelos diferentes indivíduos.

Sendo assim, essas práticas vêm numa perspectiva de romper com os paradigmas em torno de uma concepção de educação dualista, elegendo o trabalho como princípio educativo e recusando a concepção de educação do EM como simples preparo para o exercício de tarefas no “mercado” de trabalho.

À vista disso, Gramsci (2004) diz que é preciso a construção de um currículo, reconhecendo que este deve se vincular aos objetivos da escola, de ofertar um ensino com valores éticos e morais para os estudantes, uma vez que implica a maneira em que se convive em sociedade.

Nesse sentido, percebe-se que é preciso a efetivação de um currículo de natureza integrada, que forme indivíduos para atuarem na sociedade de maneira crítica, ativa e criativa, e não um currículo que reforce a dualidade estrutural, ou seja, é preciso uma prática educativa vinculada a um currículo baseado numa formação omnilateral, e que veja o trabalho como princípio educativo, uma vez que “a formação integrada sugere tornar o sujeito íntegro, inteiro, para combater a divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (BRASIL, 2013, p. 2).

Por esta razão, faz-se mister a discussão sobre questões históricas relacionadas ao dualismo estrutural entre educação e trabalho no ambiente escolar, e ainda direcionar as práticas pedagógicas como princípio educativo no componente curricular Práticas Integradoras nas

escolas-piloto do Novo Ensino Médio, de maneira que a elaboração dos currículos nas escolas contemplem conteúdos e conceitos que permitam a condução e materialização de práticas integradoras no desenvolvimento integral dos sujeitos.

No entanto, conforme Oliveira (2020), com o objetivo de unir conhecimentos, pessoas e instituições, a educação integrada se baseia nas dimensões do trabalho, ciência e cultura e a interdisciplinaridade, contextualização e a ligação entre teoria e prática, pois são elementos fundamentais desta abordagem.

Além disso, levando em conta a realidade e as características dos indivíduos, a prática educativa tem como objetivo fomentar o trabalho coletivo e cooperativo. Assim, as práticas integradoras representam um caminho com potencial para uma formação integral dos sujeitos envolvidos.

Contudo, para lidar com os desafios causados por mudanças curriculares a nas práticas pedagógicas a partir da reforma do Novo Ensino Médio, é importante considerar atividades que priorizem a receptividade, protagonismo dos estudantes e a contextualização dos conteúdos na elaboração dos Planos de Ensino.

Desta maneira, o ensino contextualizado, segundo Ramos, Freitas e Pierson (2013), deve se basear na relação entre parte e totalidade na produção da ciência e no processo educativo. Este processo, segundo Brasil (2013), é uma estratégia para a análise da realidade social pelos estudantes, com base no conhecimento sistematizado.

De acordo com Ramos, Freitas e Pierson (2013), a contextualização é uma prática pedagógica que busca conectar os conteúdos ensinados na escola com a realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. Entretanto, em alguns casos, a contextualização pode ser vista como prejudicial ao papel da escola, uma vez que pode resultar em uma aprendizagem superficial e na perda do espaço para a criação de novos saberes.

Para evitar esses problemas, é fundamental que o ensino teórico não seja substituído, mas sim complementado pela contextualização. É importante que haja um equilíbrio entre teoria e prática, de forma que os estudantes possam compreender as bases conceituais e aplicá-las em situações reais. Assim, o trabalho pedagógico contextualizado pode estimular a formação crítica, participativa e criativa dos estudantes, transformando a escola em um espaço de formação de estudantes autônomos.

Nesse sentido, a contextualização pode contribuir para que os estudantes sejam capazes de compreender as relações entre os diferentes saberes, de forma a construir uma visão integrada do mundo. Além disso, ao relacionar os conteúdos com a realidade dos estudantes, é

possível despertar o interesse e a motivação para o aprendizado, tornando-o mais significativo e duradouro.

Kuenzer (2017) destaca que, para que a contextualização seja efetiva e estimule a curiosidade e reflexão dos estudantes, é necessário elaborar um currículo que componha organicamente e de forma consistente os eixos da ciência, da cultura e do trabalho, pois isso permitirá que o conhecimento tenha um novo significado e haja uma maior comunicação entre o educador e o educando.

Assim, como mencionado ao longo desse trabalho, o Ensino Médio de tempo integral pode ser ofertado levando em consideração em seu currículo as dimensões integradoras: trabalho, ciência e cultura, pois são dimensões fundamentais para se pensar e efetivar uma Educação Integral, pautada no reconhecimento e valorização do ser humano em todas as esferas sociais.

Nesse sentido, segundo Ciavatta (2005, p. 9) “destaca-se a importância de as escolas produzirem, dentro de suas realidades e de forma participativa, seus currículos e propostas político-pedagógicas”. Complementando essa ideia, a mesma autora diz que o currículo é um processo de escolha e construção de saberes, perspectivas, capacidades, valores, símbolos e significados que compõem a cultura. É também o meio pelo qual se estabelece a organização do conteúdo selecionado, tornando-o ensinável. Essas políticas curriculares podem ou não ser formalmente documentadas, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reinterpretadas em diferentes ambientes dentro da sociedade educacional.

Diante disso, a proposta de delinear o currículo e conseqüentemente de elaboração do Plano de Ensino de Práticas Integradoras, deve-se partir da seleção de temáticas e conteúdos que primem pela formação integral dos estudantes.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a implementação de Projeto de Vida no currículo do Novo Ensino Médio como uma obrigatoriedade. No entanto, em 2021, no ano de implantação do NEM no grupo das Escolas-piloto de tempo integral, as unidades de ensino não tinham conhecimento dessa informação. Desta forma, algumas escolas não abordaram o componente Projeto de Vida em seus currículos.

É válido ressaltar que, foi realizada uma reunião pela Secretaria de Educação da Bahia, em novembro de 2022, onde detalhou-se a possibilidade de condução de Projeto de Vida, tanto para a matriz de 2019, quanto para a de 2023. Assim, o Projeto de Vida pode ser trabalhado a partir de um componente específico ou de forma transversal. Caso seja trabalhado como componente, pode-se trabalhar em Práticas Integradoras I ou II e na matriz de 2023, pode-se trabalhar dentro de um componente de algum Itinerário Formativo que é ofertado pela escola.

Todavia, é importante refletir e questionar sobre as intenções por trás da inclusão do componente Projeto de Vida na reforma do Novo Ensino Médio.

De acordo Alves e Oliveira (2020), conforme a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular, o Projeto de Vida é um elemento-chave da formação educacional para a juventude. É importante notar a importância envolvida no termo Projeto de Vida e se há coesão entre a proposta de formação educacional e o *modus operandi* curricular, que busca estabelecer um diálogo entre o ideário de formação e as expectativas dos estudantes. Em outras palavras, este aspecto da Reforma pode se apresentar como um *slogan*, pois o estudante tem a ilusão de que poderá escolher os Itinerários que estudará, o que, na prática, não tem ocorrido.

Apesar do que os autores pontuam acima, Projeto de Vida deve ser contemplado nas práticas pedagógicas, haja vista ser atividade pedagógica obrigatória, pontuada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, ressalta-se os desafios na implementação de Projeto de Vida no Novo Ensino Médio. A começar pelos diversos significados que podem ser dados ao termo Projeto de Vida, sobretudo, porque ele pode ser visto através de diversos âmbitos da educação informal e de Movimentos Sociais, como: Movimentos religiosos, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros.

Além disto, Projeto de Vida é considerado um itinerário importante, necessário e eficaz. No entanto, a problemática consiste na maneira como ele é trabalhado, vide sua relevância.

Nesse sentido, para obter tal resultado, faz-se necessário que os profissionais sejam capacitados, compreendam não só o conceito, mas seu impacto a partir de ações, de fato, práticas e efetivas no espaço escolar, de modo que reverberem positivamente na vida de cada estudante para sua emancipação.

É válido destacar, como já mencionado ao longo desse trabalho, que a flexibilização do currículo para o Novo Ensino Médio em Escolas de tempo integral de 7 horas na Bahia, sem os Itinerários Formativos, realiza-se no componente Práticas Integradoras. Dessa forma, a elaboração das propostas de ensino pode se dar a partir de projetos, sequências didáticas, oficinas, núcleos de estudo. Entretanto, essa construção, que flexibiliza o currículo, pode dificultar ou favorecer a formação científica e cultural dos estudantes na escola.

Desse modo, a concretização desse ideário de uma educação de caráter integral não é tarefa fácil, pois a Reforma do Ensino Médio dos últimos anos trouxe implicações para a identidade das escolas, e tudo isso ocorreu devido a um processo em que o seu poder de escolha foi negligenciado. Sendo assim, suas identidades foram afrontadas por um projeto elaborado por sujeitos externos, cabendo às escolas, apenas, a obrigação de se apropriarem como se fosse seu (CIAVATTA, 2005).

Por conseguinte, a implementação de uma educação omnilateral, que abranja todas as dimensões e valorize o conhecimento prévio, é desafiadora devido às implicações da reforma do Novo Ensino Médio. No entanto, mesmo diante dessas questões, as unidades de ensino têm a possibilidade de construir um currículo que enfatize o trabalho como princípio educativo e conecte todas as áreas às realidades da vida e assim, torná-lo como seu e não simplesmente aceitar o que vem determinado.

Nessa perspectiva, os documentos balizadores do currículo para as escolas de Ensino Médio Integral da rede pública baiana, preconizam o ensino pautado na formação integral dos sujeitos (BAHIA, 2022). E, a partir dessa premissa, tem-se o componente curricular: Práticas Integradoras I e II como possibilidade de trabalhar de forma articulada com os demais componentes da Base Nacional Comum e as dimensões da educação integral: trabalho, ciência e cultura.

No entanto, Ramos, Freitas e Pierson (2013) afirmam que, formar cidadãos integralmente exige mais do que simplesmente ensinar sobre ciência, tecnologia e cultura. É necessário formar as pessoas a desenvolverem novos conhecimentos, compreenderem e mudarem o mundo em que vivem.

Contudo, não podemos deixar de mencionar que, segundo Silva (2010), o currículo ainda possui uma base capitalista. Conseqüentemente, ainda reproduz os fenômenos de estruturação cultural, econômico e social. Sendo, portanto, uma manobra ideológica do estado capitalista e, em suma, político, pois imprime uma ideologia predominante; é o caso da implantação do Novo Ensino Médio.

Dessa forma, como comenta Araújo e Frigotto (2015), é preciso compreender que a educação integrada não se trata apenas de reunir conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, mas sim de fomentar a autonomia dos indivíduos e ampliar seus horizontes através de ações formativas integradoras, em vez de práticas fragmentadoras do conhecimento. Conseqüentemente, o ensino integrado visa desenvolver uma formação político-pedagógica engajada e comprometida com a formação completa dos estudantes.

Nesse sentido, uma tomada de atitude com intencionalidade pedagógica por meio da efetivação de uma educação omnilateral, pautada nas dimensões “trabalho, ciência e cultura”, previstas nos componentes curriculares Práticas Integradoras I e II, é que poderá tentar driblar a proposta de Reforma do Ensino Médio de forma assertiva no modo de condução e materialização dos processos educativos, contribuindo assim com uma educação emancipatória, uma formação integral e, por consequência, uma transformação social para todos os sujeitos.

No entanto, outros aspectos devem ser considerados para que tais objetivos sejam alcançados: a infraestrutura, que se centra em duas grandes questões: a disponibilidade de recursos orçamentais e financeiros para a implementação de políticas e a disponibilidade de recursos humanos em quantidade, mas também em qualificação. Essa infraestrutura deve atender aos estudantes de forma satisfatória, oferecendo espaços onde eles possam estudar e aprender, e ainda deve ser levado em consideração a valorização dos profissionais do magistério, valorização salarial e formação em serviço. Todas essas questões devem ser consideradas para efetivar o processo de implementação de uma política educacional de educação integral.

Todavia, o primeiro passo para superar alguns desafios dessa reforma, como já mencionado, permeia a compreensão de eleger as dimensões e conceitos a serem trabalhados no Plano de Ensino de Práticas Integradoras, e assim poderá promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as áreas da vida.

Não há dúvida de que o cenário educacional no Brasil se apresenta como um grande desafio para o desenvolvimento de uma educação omnilateral, especialmente diante da reforma do Novo Ensino Médio. Por esta razão, a questão da definição do propósito e da concepção do Ensino Médio de tempo integral e a formação integral dos sujeitos, e conseqüentemente da elaboração dos Planos de Ensino, devem estar alinhados com um ensino comprometido com a classe trabalhadora.

### 3 METODOLOGIA

Os aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo estão apresentados neste capítulo, o que contribuirá para as respostas às questões apresentadas. Esta seção será dividida em cinco tópicos: tipo de estudo, local de estudo, participantes do estudo, procedimentos e instrumentos de coleta, análise de dados e aspectos éticos.

#### 3.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório, de caráter qualitativo, com intuito de investigar, analisar, mapear ações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes da pesquisa e propor intervenção na condução e materialização a partir da elaboração do Produto Educacional (PE) “cartilha educativa”, no componente curricular Práticas Integradoras em escolas-piloto de Educação em tempo integral de 7 (sete) horas para o Novo Ensino Médio, na perspectiva do desenvolvimento integral dos sujeitos.

De acordo Creswell (2010), a abordagem qualitativa explora a compreensão do significado atribuído pelos sujeitos ou grupos relacionados a um problema social ou humano, tendo como principais procedimentos a amostragem intencional, coleta de dados abertos, a análise de textos ou de imagens. Desse modo, essa pesquisa abordará aspectos de reflexão dos docentes e coordenadores pedagógicos, com vistas a compreensão do fenômeno que não pode ser quantificado e, a partir disso, subsidiar a elaboração do PE.

A pesquisa pode ser definida pelos fins e os meios, assim, o autor Gil (1999, p. 43) destaca que “a pesquisa exploratória desenvolve, esclarece e modifica conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Por essa razão, esta pesquisa se classifica como exploratória, por investigar um assunto pouco discutido: a implementação do Novo Ensino Médio no componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto para a formação integral dos sujeitos.

No que tange à pesquisa descritiva, Gil (1999) considera que o principal objetivo é descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Assim, visando uma aproximação maior com o objeto de estudo, buscando compreender o fenômeno investigado e considerando o contexto e o olhar dos participantes da pesquisa, será descrito como os coordenadores pedagógicos orientam a condução e como os docentes materializam esse componente refletindo os desafios e perspectivas atinentes desse processo e ainda a partir dessa investigação e análises propor intervenção a partir do PE.

### 3.2 LOCAL DE ESTUDO

No ano de 2019, por meio de adesão, 565 escolas-piloto na rede estadual da Bahia iniciaram a flexibilização curricular para a implementação do Novo Ensino Médio, dentre estas com oferta de Educação em tempo integral e parcial, distribuídas nos vinte e sete Núcleos Territoriais de Educação (NTEs).

O Núcleo Territorial de Educação (09) NTE – Amargosa, é composto por 20 municípios, compreendendo 29 unidades escolares estaduais. O NTE (09), possui dez escolas-piloto para o Novo Ensino Médio, sendo seis escolas em tempo parcial e quatro em tempo integral.

Esta pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral do NTE-09, denominado Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Tal escolha justifica-se pela experiência da pesquisadora fazer parte de uma escola-piloto deste NTE para implementação do Novo Ensino Médio de Educação em tempo integral.

O critério de seleção das escolas neste estudo foi a implantação do Ensino Médio em tempo integral a partir de 2019, já que esse foi o ano de início da implementação do Novo Ensino Médio e da elaboração do Plano de Flexibilização Curricular nas escolas-piloto na rede estadual da Bahia. A escolha destas escolas foi feita para que se pudesse avaliar o impacto destas mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas e, em especial, no desenvolvimento do componente curricular Práticas Integradoras.

O referido componente curricular foi escolhido por ser a parte flexível do currículo que implementa o Novo Ensino Médio em tempo integral, com a matriz de 2019, e também pela falta de uma ementa definida. Isso representa um desafio para as escolas na elaboração dos Planos de Ensino e/ou de Planos de Curso. Conseqüentemente, ao identificar essa lacuna, optou-se por esse componente como foco do produto educacional a ser desenvolvido. Assim, o produto oriundo dessa pesquisa, no formato de uma cartilha educativa, poderá servir como uma ferramenta de consulta e estudo para a elaboração de Planos de Ensino e/ou de Curso. Além disso, ele fomenta reflexões e oferece sugestões qualificadas para orientar o desenvolvimento desse componente, com uma perspectiva de formação integral.

### 3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram desta pesquisa dez profissionais, destes, três coordenadores pedagógicos e sete docentes do componente curricular Práticas Integradoras de escolas-piloto para o Novo Ensino Médio de tempo integral, integrantes do NTE 09. Ressalta-se que a pesquisadora não

constituiu o universo pesquisado, apesar de integrar o grupo de coordenadores pedagógicos do NTE mencionado. Todos os profissionais envolvidos no desenvolvimento de Práticas Integradoras, e que atendiam aos critérios para participação da pesquisa, foram convidados a participar. Obtivemos adesão integral do corpo docente, e apenas um coordenador pedagógico não pôde participar da pesquisa.

Os docentes e coordenadores pedagógicos foram selecionados para a pesquisa utilizando como critério de inclusão os profissionais que possuíssem experiência profissional no magistério, a partir de dois anos, haja vista que foi o ano de implantação da flexibilização curricular e vivência nos arranjos curriculares iniciados com essa proposta. Foram excluídos da pesquisa aqueles profissionais que estivessem afastados da atuação profissional por licenças médicas e/ou afastados por outros motivos.

### 3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA

O contato inicial com as escolas-piloto ocorreu por meio da solicitação do Termo de Anuência ao gestor escolar, além da relação nominal e contatos (e-mail ou telefone), dos coordenadores pedagógicos e docentes que lecionam o componente Práticas Integradoras. Posteriormente, os profissionais foram contactados individualmente, com vistas à explanação do projeto e convite para participação da pesquisa.

Para a realização da coleta de dados deste estudo, foi utilizado um roteiro estruturado para a análise documental, do tipo *checklist* em busca de conhecer a implementação do componente a partir dos eixos estruturantes: de trabalho, ciência e cultura. Nesse sentido, o roteiro incluiu itens que abrangem temas, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino, referências básicas e complementares, conceitos de trabalho, ciência e cultura, bem como descrições com orientações para trabalhar com os princípios educativos do trabalho e da omnilateralidade. Esses itens foram essenciais para verificar se os princípios e conceitos fundamentais estavam sendo abordados (APÊNDICE A).

Ainda foram utilizados dois questionários *online* construídos com auxílio do *google forms*: um que foi enviado aos coordenadores pedagógicos (APÊNDICE B) e outro aos docentes que lecionam esse componente nas escolas-piloto de Ensino Médio em tempo integral (APÊNDICE C).

Estes questionários foram constituídos por dois blocos de perguntas, sendo o primeiro com questões socioprofissionais para realizar a caracterização do perfil dos participantes. O segundo bloco, constituído com perguntas abertas e fechadas, com vistas a compreender a

elaboração e condução do componente curricular Práticas Integradoras. Destaca-se que as questões não foram obrigatórias, ficando o participante livre caso não desejasse responder alguma. No entanto, todos os participantes responderam prontamente a todas as questões.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser caracterizado “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Destarte, como evidenciado por alguns autores, a pesquisa online é uma técnica de coleta de dados que tem sido amplamente utilizada para fins científicos e acadêmicos (EVANS; MATHUR, 2005).

Assim, optamos por utilizar um questionário *online* como ferramenta de coleta de dados, conforme justificado por Vasconcellos e Guedes (2007), que afirmam as seguintes vantagens da utilização desse tipo de instrumento de coleta, da perspectiva do entrevistador: os dados são apresentados imediatamente após a resposta à pergunta, e os dados são tabulados rapidamente. Para além desses benefícios mencionados, Hayslett e Wildemuth (2004), evidenciam poder ser aplicado independente da localização geográfica dos participantes.

Ademais, os autores destacam vantagens na perspectiva do participante da pesquisa, como permitir que o participante responda à pergunta no horário que lhe for mais conveniente, apresentar flexibilidade e comodidade, não ter que se deslocar para um local controlado, a ausência de um entrevistador, permitir ao participante se sentir mais confortável respondendo com maior sinceridade e a oportunidade de inserir novos estímulos (HAYSLETT; WILDEMUTH, 2004).

Neste sentido, os questionários foram elaborados a partir da experiência da pesquisadora que atua em uma escola-piloto para implementação do Novo Ensino Médio e estudos teóricos realizados que auxiliaram nesse instrumento de pesquisa. O *link* deste questionário foi enviado ao participante via *e-mail* ou *WhatsApp*, de acordo com a preferência do participante. Com intuito de seguir o rigor metodológico da pesquisa, foi arbitrado pelos pesquisadores o envio do questionário em até cinco vezes com intervalos de três dias.

### 3.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados desta pesquisa ocorreu em três fases: a primeira fase se constituiu da análise dos dados documentais para a elaboração do PE, e deu-se após a leitura minuciosa do material, além da disposição do corpus coletado em formato de colunas, como pode ser

observado no quadro 2, com vistas à realização de análise de forma interpretativa com definição de categorias e subcategorias a partir dos eixos: trabalho, ciência e cultura, e a seleção das concepções referentes a educação integral e integração a partir da omnilateralidade. Esses conceitos e concepções coletadas de forma interpretativa, serviram para a elaboração e compõem o produto educacional.

A segunda fase ocorreu após a compilação dos dados coletados por meio do questionário dos docentes e coordenadores pedagógicos. Assim, foram realizadas leituras atentas das respostas, extração das informações que mais contribuem para compreensão da condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral nos processos educativos para a formação integral dos sujeitos e, ainda, realização de mapeamento das ações realizadas pelos participantes da pesquisa para compor o produto educacional (PE). Em seguida, foram consideradas as categorias e subcategorias de análise de forma interpretativa, utilizando como referencial teórico os autores: Marx, Gramsci, Ciavatta, Frigotto, Ramos, Kuenzer e demais autores da EPT e que tratam sobre o Novo Ensino Médio.

A terceira fase, realizou-se após as etapas de análise e interpretação do material empírico agregado ao referencial teórico das bases conceituais da EPT e outros autores, somado às ações pedagógicas realizadas pelos participantes desta pesquisa e que compuseram o PE. Desta forma, foi proposto uma intervenção pedagógica a partir de um PE, no formato de uma cartilha educativa, para condução e materialização do componente Práticas Integradoras para a formação integral dos sujeitos.

Ressalta-se que a análise dos dados considerou todo o material coletado, contudo, foi observado àqueles que foram mais recorrentes.

Na sequência, será apresentado o quadro 2, que delimita os objetivos específicos da pesquisa e descreve os instrumentos utilizados para coletar e analisar os dados correspondentes.

**Quadro 2** – Apresentação da análise de dados segundo objetivos específicos, instrumentos de coleta de dados e análise de dados.

Objetivos específicos	Instrumento de coleta de dados	Análise de dados
1- Verificar, a partir dos documentos balizadores do currículo: Documento Curricular Referencial da Bahia e Planos de Ensino, como são abordados, os conceitos de trabalho, ciência, e cultura no componente curricular	<b>Checklist pesquisa documental</b> Itens de observação para a coleta de dados: a) Temas e conteúdos abordados no componente curricular Práticas Integradoras I e II;	Análise interpretativa com definição de categorias e subcategorias, a saber: Categoria: <b>Formação integral</b> e as subcategorias: Formação integral, omnilateralidade e cultura;

Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral;	b) Metodologias e estratégias de ensino utilizados no componente curricular Práticas Integradoras; c) Referências básica e complementares utilizadas no componente curricular Práticas Integradoras; d) São contemplados os conceitos do trabalho como princípio educativo e omnilateralidade; e) Há orientações sobre o trabalho com os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura.	Categoria: <b>Trabalho como princípio educativo</b> , levando e suas subcategorias: trabalho, e empreendedorismo; e a categoria: <b>pesquisa como princípio pedagógico</b> , com as seguintes subcategorias: ciência e pesquisa na escola.
2- Identificar como os coordenadores pedagógicos da Educação em tempo integral do Novo Ensino Médio orientam a condução do componente curricular Práticas Integradoras;	Questionário <i>online</i> para os coordenadores pedagógicos <b>Bloco 1:</b> Dados socioprofissionais: Todas as questões. <b>Bloco 2:</b> Orientações para implementação do componente curricular: questões- 8, 8.1,9,10,13, 13.1, 13.2,14, 14.1, 15, 15.1 e 16	Análise interpretativa com base nos fundamentos teóricos da EPT e demais autores.
3- Conhecer como os docentes do NTE (09) da Educação em tempo integral de 7 horas do Novo Ensino Médio conduzem o componente curricular Práticas Integradoras;	Questionário <i>online</i> para os docentes <b>Bloco 1:</b> Dados socioprofissionais: Todas as questões. <b>Bloco 2:</b> Implementação do componente curricular: questões- 9, 9.1,10, 10.1, 10.2, 10.3,11, 11.1,12,13, 13.1, 13.2 e 14	Análise interpretativa com base nos fundamentos teóricos da EPT e demais autores.
4- Identificar o que os docentes e coordenadores pedagógicos reconhecem como seus desafios e perspectivas na condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras;	Questionário <i>online</i> para os coordenadores pedagógicos <b>Bloco 2:</b> Orientações para implementação do componente curricular: 11, 11.1,12, 12.1, 17 e 18 <b>Bloco 2:</b> Implementação do componente curricular: questões-14, 14.1, 15.	Análise interpretativa com base nos fundamentos teóricos da EPT e demais autores.
5- Mapear ações desenvolvidas por docentes do componente Práticas Integradoras para identificar aspectos que podem compor o Produto Educacional.	Questionário <i>online</i> para os coordenadores pedagógicos <b>Bloco 1:</b> Dados socioprofissionais: Todas as questões. <b>Bloco 2:</b> Orientações para implementação do componente Questionário <i>online</i> para os docentes <b>Bloco 1:</b> Dados socioprofissionais: Todas as questões. <b>Bloco 2:</b> Implementação do componente curricular	Análises descritivas básicas e interpretativa a partir dos teóricos das bases conceituais da EPT e demais autores.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

### 3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Esse estudo está pautado nos princípios éticos relacionados à pesquisa com seres humanos, de acordo com as Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a nº 510, de 7 de abril de 2016. Assim, respeitará o anonimato, o sigilo e a confidencialidade de dados que porventura identifique os participantes. Com vistas à preservação do anonimato dos participantes desta pesquisa, foram adotados os códigos a seguir, para coordenador pedagógico, codificados com duas letras referentes às iniciais da sua atividade profissional: CP mais o número na sequência e, para os docentes, a letra D, que é a inicial de “docente” seguido do número sequenciado.

Ademais, foram respeitados os princípios bioéticos no que tange à dignidade e autonomia dos participantes, no sentido de o participante poder decidir pela participação ou não da pesquisa, sem que isso lhe gere qualquer prejuízo. Além disso, foi assegurado a não maleficência na minimização dos riscos e não ocorrência de danos, e na beneficência como a maximização dos benefícios em participar desta pesquisa, desenvolvendo-a de forma justa, sem preconceitos de nenhum aspecto e ainda garantindo a equidade na escolha dos participantes, assegurando o mesmo critério de inclusão e exclusão da pesquisa, todos têm igual direito de participação no estudo (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2016b).

Para encaminhamento do projeto, foi solicitado a coordenação do Programa de mestrado de Educação Profissional e Tecnológica, ofícios para os gestores escolares com o intuito da obtenção do Termo de Anuência para coleta de dados nas instituições.

De posse do Termo de Anuência dos gestores escolares, este projeto foi enviado ao comitê de ética em pesquisa por meio da plataforma Brasil, que, após a avaliação, obteve parecer favorável, de nº 5.346.835, e o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 55911422.5.0000.5031 (ANEXO A).

Para a realização da coleta de dados, os participantes visualizaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após acessarem o *link* do questionário, com as informações sobre os objetivos e condução da pesquisa, encontrado na primeira seção do questionário (APÊNDICE D).

Desta forma, conforme orientação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), da Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde (SECNS), e do Ministério da Saúde (MS), nº 2 de 24 de fevereiro de 2021, adotamos o modelo digital como formato para o TCLE, sem a necessidade de assinatura física (BRASIL, 2021). Assim, o questionário só passaria para a próxima seção caso o participante clicasse no ícone “Li e concordo participar

da pesquisa”; caso não concordasse, seria indicado ao participante fechar a aba do questionário. Válido ressaltar que foi disponibilizado por *e-mail* ao participante que solicitasse o TCLE assinado pelo pesquisador responsável pelo estudo, também via *e-mail*. Destacamos que nenhum participante realizou tal solicitação.

Esta pesquisa poderia apresentar risco mínimo ao participante, como desconforto, constrangimento, tomar o tempo do participante ou receio de exposição ao responder o questionário. Os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, foram minimizados, pois não foram coletados dados pessoais considerados sensíveis, e todos os dados coletados foram armazenados em um dispositivo eletrônico local. Isso reduziu os riscos associados à quebra de anonimato e a riscos relacionados ao ambiente virtual.

Todo e qualquer registro de plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem” foi apagado. Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos participantes, a caracterização foi feita por codificação de sua identidade e a garantia de sigilo e anonimato é assegurado.

Ademais, alertamos sobre os riscos comuns em relação ao aumento no número de golpes virtuais decorrentes do envio de *links* duvidosos no meio virtual ou acesso às plataformas de reuniões *online* como o *google Meet* por pessoas maliciosas, com intenção de constranger os participantes. Apesar de não garantirmos a segurança integral nesse aspecto, instruímos aos participantes, como medida de prevenção, que a comunicação relacionada a esta pesquisa fosse realizada exclusivamente com a pesquisadora, a qual também forneceu o número de celular, no caso de dúvidas para contato direto. Ainda explicamos sobre a consultoria da Coordenação de Gestão de Tecnologia da Informação (CGTI) do IFBA campus Salvador, via coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, por solicitação ao coordenador do programa de mestrado no qual a pesquisadora está vinculada. No entanto, não houve nenhuma intercorrência a esse respeito.

Desse modo, foi garantido na conduta, por parte dos pesquisadores, diminuir qualquer chance de expor o participante a qualquer situação desconfortante, seja de ordem física ou psicológica. Ademais, explicamos aos participantes da pesquisa que caso se sentissem constrangidos por alguma situação, devido a julgamento da atuação profissional ou de qualquer outra ordem, ele contaria com uma equipe multidisciplinar pronta a ajudar. Os pesquisadores se dispuseram a dialogar com o participante da pesquisa, na tentativa de esclarecer qualquer situação e dirimir as dúvidas, podendo entrar em contato direto com a pesquisadora via telefone, bem como, contatar o setor pedagógico e de psicologia do *campus* para uma assistência e atendimento mais especializado.

Além disso, foi esclarecido ao participante que sua participação seria voluntária, livre de despesa e/ou remuneração e, mesmo após seu consentimento de participação, a qualquer momento poderia solicitar a retirada das suas informações prestadas sem nenhum prejuízo.

Assim, informamos que todos os participantes estavam resguardados conforme orientação das Resoluções nº 466/12 e Nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde. Ainda que se trate de pesquisa em meio virtual, com baixa chance de ocorrência, os participantes ainda teriam direito a ressarcimento de despesas, caso estas ocorressem. E possível indenização em decorrência de algo pelo qual se sentisse prejudicado na pesquisa.

Como benefícios na participação do estudo, pode-se apontar a melhoria do ensino na rede estadual da Bahia e a produção de conhecimento científico qualificado que podem potencializar práticas inovadoras em escolas de outros estados, ou mesmo do estado da Bahia, e ainda a sensibilização dos docentes e coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento de uma prática com foco na formação humana integral e na orientação de práticas educativas voltadas ao trabalho como princípio educativo.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados e da análise interpretativa realizada, foi possível direcionar a discussão em temáticas e subtemáticas, as quais serão apresentadas a seguir.

### 4.1 ANÁLISE DO DOCUMENTO BALIZADOR CURRICULAR DAS UNIDADES DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA E DOS PLANOS DE ENSINO DAS ESCOLAS

Com o propósito de analisar o documento balizador curricular das Unidades de Ensino do estado da Bahia e os Planos de Ensino, verificou-se como são abordados os conceitos de trabalho, ciência, e cultura, e outras subcategorias, como pode ser constatado no quadro 3.

A análise iniciou com o Documento Curricular Referencial da Bahia (2022), *Volume 2*, que é destinado a todas as ofertas da etapa do Ensino Médio. Por conseguinte, trata-se de uma referência para subsidiar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e os Planos de Ensino das escolas.

Observa-se que o referido documento enfatiza que o foco central da proposta é a formação integral de todos os estudantes, a partir dos eixos que estruturam esse documento e têm como objetivos: a preparação básica para o mundo do trabalho e para a cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana integral; e a compreensão dos fundamentos histórico-culturais e científico-tecnológicos que estruturam a sociedade (BAHIA, 2022, p. 11).

Desse modo, a partir da leitura e análise dos Planos de Ensino, como evidenciado no quadro 3, pode-se perceber que nem todas as categorias e subcategorias analisadas nesta pesquisa se encontram em consonância com os princípios gerais que orientam o DCRB – Ensino Médio.

No entanto, conforme o caderno IV de Formação de professores do ensino médio (2013) “antes de tudo, queremos a formação integral dos educandos e, para isto, entendemos que o currículo deve integrar no seu desenvolvimento as dimensões da própria vida social, sintetizadas no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura (BRASIL, 2013, p. 21).

Sendo assim, é preciso que os Planos de Ensino se encontrem pautados na concepção de educação que tem como objetivo possibilitar a formação integral do ser humano em todos os seus aspectos.

Segundo Maurício (2009a), a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como fragmentada, buscando construir a integralidade através de diversas linguagens e

atividades. Esse desenvolvimento envolve os aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros, que são trabalhados conjuntamente.

Nessa perspectiva, apresentamos no quadro 3 a análise referente à existência de categorias e subcategorias nos documentos, DCRB e Planos de ensino das escolas do Novo Ensino Médio em tempo integral, pertencentes ao NTE 09.

Cabe ressaltar que dos sete docentes participantes deste estudo, apenas quatro enviaram seus respectivos Planos de Ensino, apesar de repetidas tentativas de contato via *e-mail* e telefone, demonstrando-os a importância do documento para a pesquisa.

Desta maneira, foram analisados da seguinte forma (ver Quadro 3):

**Quadro 3** – Análise dos documentos DCRB e Planos de Ensino segundo a existência das categorias e subcategorias.

Documentos	Descrição do Documento	Categoria analisada	Subcategoria analisada	Evidência
Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) Volume 2 (2022)	É o normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado da Bahia, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Planos de Ensino.	Formação Integral	Formação integral	x
			Cultura	x
		Trabalho como princípio educativo	Trabalho	x
			Empreendedorismo	x
		Pesquisa como princípio pedagógico	Ciência	x
			Pesquisa na escola	x
Plano de ensino por componente curricular. Ano letivo 2022	Práticas Integradoras I e II – 1º Ano	Formação Integral	Formação integral	x
			Cultura	x
		Trabalho como princípio educativo	Trabalho	x
			Empreendedorismo	x
		Pesquisa como princípio pedagógico	Ciência	x
			Pesquisa na escola	x
	Componente Curricular: Práticas Integradoras I e II – 2º Ano	Formação Integral	Formação integral	x
			Cultura	x
		Trabalho como princípio educativo	Trabalho	
			Empreendedorismo	x
		Pesquisa como princípio pedagógico	Ciência	x
			Pesquisa na escola	x
	Componente Curricular: Práticas Integradoras I e II – 3º Ano	Formação Integral	Formação integral	x
			Cultura	x
Trabalho			x	

		Trabalho como princípio educativo	Empreendedorismo	x
		Pesquisa como princípio pedagógico	Pesquisa na escola	x
			Ciência	x

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com base no documento balizador do currículo do Novo Ensino Médio na rede estadual baiana de ensino e os Planos de Ensino de Práticas Integradoras das escolas pesquisadas (2023).

Conforme a análise exposta no quadro 3, no tópico base, temos a categoria “Formação Integral”, seguido das subcategorias “Formação integral e Cultura”. Assim, ao falar de Formação Integral, Guará (2006) acrescenta que a formação integral é o foco central da educação, tendo em vista a necessidade de desenvolver o homem em sua totalidade. O homem integral é aquele que integra suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais. A educação deve responder às exigências multidimensionais do indivíduo e do contexto em que ele vive, visando o aperfeiçoamento humano. Para isso, a educação integral deve ter objetivos que promovam o desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões, construindo relações que levem ao seu aprimoramento.

Pensando nisso, as categorias foram analisadas no documento DCRB como: **Formação Integral**, e as subcategorias: **Formação integral e Cultura**; **Trabalho como princípio educativo** e suas subcategorias: **Trabalho e Empreendedorismo**; e **Pesquisa como princípio pedagógico**, com as seguintes subcategorias: **Ciência e Pesquisa na escola**. Como será tratado a seguir.

Com base no que foi apresentado no texto do Documento Curricular Referencial da Bahia (2022), observa-se que os eixos estruturantes são estabelecidos como elementos-chave para a organização curricular em instituições de Educação Básica, tanto públicas quanto privadas, e estão pautados nas referências teóricas e metodológicas sociocríticas. Esses eixos incluem iniciação científica, educação tecnológica, linguagens artísticas, culturais e desportivas, vivências e práticas socioculturais e políticas, afirmação dos direitos humanos, sustentabilidade, preservação do meio ambiente e promoção da saúde. Consta ainda no texto do normativo, que a finalidade desses eixos é promover a formação integral dos estudantes, em uma perspectiva igualitária e emancipatória, visando a promoção dos direitos humanos e a erradicação de quaisquer formas de discriminação.

Conforme o que está descrito no texto do referido normativo, as práticas docentes devem estar baseadas em uma proposta política e pedagógica que valorize a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e literários para a compreensão histórica dos

fenômenos sociais e naturais, objetivando a superação de práticas violentas, excludentes e discriminatórias.

Ao observar o Quadro 3, fica evidente que o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) inclui em sua estrutura organizacional as categorias e subcategorias. Desta forma, é importante examinar essas dimensões presentes no DCRB com mais profundidade para compreender como são apresentadas e abordadas no referido documento.

Será iniciada a análise explorando a categoria formação integral e as respectivas subcategorias, a Formação integral e Cultura.

De acordo com o Documento Curricular Referencial da Bahia, a categoria e subcategoria Formação Integral visam à formação plena do ser humano em todas as suas dimensões, conceito este denominado como “omnilateral” e tem como base teórica o autor Dermeval Saviani.

A Formação Integral é descrita no referido documento como um princípio educativo que engloba o desenvolvimento afetivo-cognitivo, por meio da apropriação do patrimônio cultural humano e do desenvolvimento de funções e capacidades afetivo-cognitivas.

Consta no texto que a Educação Integral em Tempo Integral na Bahia é fundamentada na formação omnilateral, no protagonismo juvenil, na interdisciplinaridade, na pesquisa como princípio pedagógico, entre outros pressupostos pedagógicos. Nesse sentido, conforme consta no DCRB (2022),

Formar estudantes numa perspectiva insurgente ao status quo social e indutora de mudanças individuais e coletivas é apresentá-los/as, dentro da organização curricular do ensino médio, em todas as áreas de conhecimento, às relações existentes entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia (BAHIA, 2022, p.65).

Nesse contexto, formar estudantes de maneira insurgente ao *status quo* social, e indutora de mudanças individuais e coletivas, envolve apresentá-los, dentro da organização curricular do Ensino Médio, às relações entre trabalho, ciência e cultura em todas as áreas do conhecimento. Essa é uma das propostas da Educação Integral em Tempo Integral na Bahia, segundo o normativo, que busca desenvolver uma formação omnilateral e estimular o protagonismo juvenil, projetos de vida dos estudantes, práticas artísticas, culturais e corporais como parte do currículo e a pesquisa como princípio pedagógico. No entanto, para que isso ocorra de forma mais efetiva, é fundamental oferecer condições de trabalho e de estrutura adequadas na escola, o que não foi possível observar no texto do documento.

No documento balizador curricular para a educação no estado da Bahia, o DCRB, é perceptível que a categoria cultura é abordada da seguinte maneira:

Compreende-se aqui que as manifestações artísticas corroboram para a interpretação e produção de novos códigos, para a constituição das identidades individuais e coletivas, assim como para a formação cidadã e para a vida em democracia e em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, trabalho, ciências e relações sociais (BAHIA, 2022, p.427).

Consta no texto do DCRB a importância das experiências culturais na formação política, social e econômica dos jovens, incentivando o protagonismo juvenil e a promoção de aprendizagens. Para tanto, o documento propõe que a cultura seja trabalhada de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, considerando aspectos como o senso estético, a relação entre cultura, arte, trabalho e ciência. Além disso, é destacado com importância, no texto do DCRB, a abordagem pedagógica a partir de aspectos históricos e sociais das culturas indígena, afro-brasileira e outras, bem como a valorização e respeito às diferenças culturais.

Diante disso, o documento apresenta orientações gerais sobre como abordar a dimensão cultural, porém, seria relevante alinhar e apresentar os projetos estruturantes culturais já desenvolvidos na Bahia como uma possibilidade de inserção nos currículos, visando fortalecer as práticas pedagógicas culturais.

Em continuidade, tratar-se-á da categoria Trabalho como princípio educativo, e as respectivas subcategorias Trabalho e Empreendedorismo.

É possível verificar que o documento em questão propõe o trabalho como um princípio educativo, o que implica a formação integral e a educação omnilateral dos sujeitos. Desse modo, destaca-se que esse princípio deve ser abordado no processo educativo com atividades que desenvolvam capacidades dos estudantes para a compreensão crítica da realidade e a intervenção consciente na sociedade e no mundo do trabalho.

Sobre a subcategoria trabalho, o referido documento enfatiza: [...] Um dos objetivos do DCRB é a preparação básica para o mundo do trabalho e para a cidadania[...] (BAHIA, 2022, p. 11).

Em relação a esse aspecto, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), ressalta a importância da dimensão trabalho na formação dos estudantes para o mundo do trabalho e para a cidadania. Para embasar essa proposta, o documento se baseia em autores renomados da educação profissional e tecnológica, como por exemplo, Acácia Kuenzer, que defende a centralidade da categoria trabalho na formação da classe trabalhadora.

A proposta do DCRB é que essa dimensão seja trabalhada de forma interdisciplinar, associando teoria e prática, e valorizando tanto o conhecimento prático quanto o teórico. Além disso, o documento propõe a conscientização dos estudantes sobre a importância da transformação social e a superação da lógica capitalista.

Embora valorizar atividades que associem saberes práticos e teóricos relacionados ao trabalho com a sociedade seja crucial para formar cidadãos conscientes e transformar a sociedade, o documento DCRB não apresenta medidas específicas para colocar essa proposta em prática.

Nessa perspectiva, para superar obstáculos como a capacitação de professores e a necessidade de construção de espaços pedagógicos que permitam associar teoria e prática, é preciso investir em políticas públicas que garantam condições de trabalho favoráveis. Contudo, mesmo diante desses desafios, é essencial que essa proposta seja implementada nas escolas para formar cidadãos conscientes e transformar a sociedade.

O empreendedorismo é uma das subcategorias abordadas pelo DCRB como uma dimensão importante para a formação dos estudantes. O documento destaca a inclusão do eixo empreendedorismo nos itinerários formativos das unidades escolares como forma de trabalhar essa temática. Segundo o texto, esse eixo, juntamente a outros três eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos e Mediação e Intervenção Sociocultural, além de temas integradores, serão trabalhados dentro dos itinerários formativos e até mesmo como componente curricular específico.

Com o intuito de proporcionar uma compreensão mais aprofundada, será realizada uma análise específica das matrizes curriculares e ementas utilizadas nas escolas de Tempo Integral de 7 horas. Essa análise se concentrará nos Itinerários Formativos que incluem componentes relacionados ao Empreendedorismo e, que foram implementados a partir de 2023, nesse grupo de escolas.

Desse modo, observa-se que dois Itinerários das áreas do Conhecimento contêm em suas matrizes componentes referentes ao Empreendedorismo e mais o Itinerário Integrado Transdisciplinar. Quais sejam: no currículo do 3º ano, a área de Matemática e suas Tecnologias inclui um componente curricular intitulado “Matemática Aplicada em Atividades de Empreendedorismo”; a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias possui em sua matriz das turmas de 3º ano, um componente denominado “Empreendedorismo Sustentável” e no Itinerário Integrado Transdisciplinar há o componente “Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Empreendedorismo e Inovação”, com ênfase na territorialidade que, por sua vez, está presente em todas as turmas do Ensino Médio da Educação Integral.

Ao examinar as três matrizes dos Itinerários Formativos do ensino integral que constam no Documento Curricular Referencial da Bahia, percebe-se que o Empreendedorismo foi incluído como um componente curricular específico.

Constata-se ainda que, as ementas dos componentes das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias estabelecem uma abordagem com ênfase na criação de empresas, na inserção no mercado de trabalho e na busca por retornos financeiros, configurando um aspecto produtivo relacionado ao Empreendedorismo.

Ao longo do tempo, o conceito de empreendedorismo transformou-se e ampliou-se e, atualmente, tem-se caracterizado como símbolo de inovação, de mudança social como criação de renda para agregar e ampliar o desenvolvimento econômico. O resultado desse processo de transformação é o fortalecimento do empreendedorismo em duas vertentes de abordagem: empresarial e social.

Guerreiro (2014) considera que o empreendedorismo empresarial é focado na nova arquitetura organizacional, nas estratégias de gestão do processo e de acompanhamento dos resultados, que precisam expressar uma eficiência estratégica e uma eficácia operacional traduzida em maior produtividade, como pode ser verificado no trecho da ementa do componente da área de Matemática e suas tecnologias: [...] Elaboração de planilhas de gastos/custos entrada e saída de recursos [...] (BAHIA,2022, p. 454), Verifica-se ainda este enfoque na ementa da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias [...] Ter consciência de conceitos matemáticos inerentes à captação de recursos e determinação de custos operacionais, ponto de equilíbrio e preço de venda [...] (BAHIA, 2022, p. 457).

A tendência de inserir o empreendedorismo no currículo escolar tem sido difundida como uma forma de preparar jovens para um futuro em que o emprego formal e as garantias trabalhistas estão em declínio, como destaca o autor Coa (2013). Além disso, outra razão de que se valem para justificar o ensino do empreendedorismo na escola é a preparação para a gestão de carreiras profissionais, e, nesse sentido, verifica-se que as ementas possuem enfoque na instrumentalização de abertura e gerenciamento de negócios e empresas e na inserção no mercado de trabalho, como pode ser constatado no componente do Itinerário da área de Matemática e suas Tecnologias [...] Utilização prática dos conceitos estudados em projeto de criação ou adaptação de um produto e serviço [...] (BAHIA, 2022,p. 454), ainda observa-se essa mesma perspectiva no componente de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, como pode ser identificado no trecho da ementa:

Construção de projeto de livre iniciativa, mercado, comercialização e produção que serão trabalhados por meio da prática nas áreas de *marketing*, comercialização e produção, fabricando um produto consciente das normas de segurança, controle de metas de produção e qualidade, dos riscos e do sucesso de um negócio (BAHIA,2022, p.457).

No fragmento que foi mencionado anteriormente, é possível observar que a intervenção formativa possui competências empreendedoras, conforme enfatizado por Mendes (2007), o empreendedorismo favorece a capacidade de adaptação dos jovens durante a transição da vida escolar para a vida ativa, tanto no mercado de trabalho quanto na sociedade.

Sobre essa questão, a autora Ramos (2001) alerta que a adoção de uma formação empreendedora pode transferir a responsabilidade ao indivíduo por se manter empregado, o que é refletido em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e culmina no Documento Curricular Referencial da Bahia, nesse aspecto específico referente a abordagem adotada sobre o empreendedorismo. Desse modo, o empreendedorismo adentra ao currículo escolar com esse viés, como pode ser identificado nas ementas.

Por outro lado, tem-se o empreendedorismo social com outra abordagem, que busca soluções inovadoras para questões sociais e ambientais e pode ser verificado no Itinerário Integrado Transdisciplinar essa abordagem, [...] Manifestações artísticas e culturais. Riquezas e identidade de um povo. História, características e potencial dos biomas que compõem o território. O sujeito e o seu lugar no mundo: identidade sociocultural [...] (BAHIA, 2022, p. 463).

A formação integral do ser humano deve envolver todas as dimensões do homem, incluindo aspectos emocionais, morais e sociais. É importante integrar trabalho, ciência e cultura no processo formativo, formando o indivíduo para o mundo do trabalho de forma integral, como destaca Ramos (2010). Assim, a escola necessita considerar a perspectiva da formação empreendedora pessoal e social, cooperação, cidadania e ética. Esses aspectos são essenciais para a formação de indivíduos capazes de atuar de forma responsável na sociedade.

Sobre esse contexto, e para compreender a educação empreendedora de forma mais abrangente, é importante destacar que ela não deve ser vista apenas como um meio para o sucesso financeiro individual como foi apontado nas duas ementas das áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, mas sim como uma forma de desenvolvimento integral do ser humano. Conforme aponta Ramos (2010), a formação integral do indivíduo deve ser o ponto de partida para a educação empreendedora, que deve abranger não apenas a dimensão profissional, mas também as dimensões pessoal e social.

Dessa forma, Coelho (2011) afirma que o ensino do empreendedorismo deve promover o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos em sua integralidade.

Portanto, ao pensar na educação empreendedora, vislumbra-se um ambiente para a construção conjunta do conhecimento, e não para sua transferência linear, um ambiente de preparação para a vida, e não de formação para um emprego à abertura e gerenciamento de

negócios e/ou empresas. A educação empreendedora não deve se limitar apenas à dimensão econômica, mas abranger todas as dimensões pessoal, profissional e social.

Nesse sentido, ao elaborar currículos e Planos de Ensino que contemplem o empreendedorismo, que foi introduzido como componente específico, a partir de 2023, nas escolas da rede estadual baiana, é fundamental considerar essa perspectiva, a fim de que o ensino desse componente seja uma ferramenta para abranger uma formação integral.

Por fim, será analisado a categoria pesquisa como princípio pedagógico, focado em suas subcategorias, nomeadamente, ciência e pesquisa na escola.

Sobre a categoria pesquisa como princípio pedagógico, o texto do Documento Curricular Referencial da Bahia propõe a concepção de pesquisa como princípio pedagógico em todas as áreas do conhecimento, considerando e valorizando não apenas o conhecimento historicamente sistematizado, mas também os saberes populares e os territórios educativos.

De acordo com o DCRB, a pesquisa deve estar vinculada aos interesses coletivos, aos arranjos produtivos locais e ao território de identidade, visando à aquisição de conhecimentos sistematizados e à produção de outros. Além disso, o documento ressalta que a premissa da pesquisa, enquanto princípio pedagógico, perpassa também pelo contexto do/a professor/a pesquisador/a e da pesquisa enquanto constituinte dos princípios pedagógicos da instituição.

De acordo com o documento, a inserção da pesquisa desde a educação básica nas práticas pedagógicas pode estimular o interesse dos estudantes por ela, bem como promover a interconexão entre conhecimento e prática, revestindo de significado os pressupostos teóricos e, sobretudo, integrando escola, comunidade e território.

Prosseguindo com a discussão, serão analisados os principais aspectos da subcategoria de ciência abordada no DCRB.

Foi observado que no texto do Documento Curricular Referencial da Bahia, reconhece a ciência como um conjunto de conhecimentos produzidos socialmente ao longo da história, com a finalidade de compreender e transformar a natureza e a sociedade.

O documento destaca a importância de trabalhar a ciência nas escolas, de forma que os estudantes possam se apropriar desses conhecimentos e articulá-los com outras dimensões relevantes, como o trabalho, a tecnologia, a cultura e o meio ambiente. Para embasar essa perspectiva, o DCRB se apoia em autores que são referência na Educação Profissional e Tecnológica, como é o caso de Kuenzer. Segundo essa autora, a ciência deve ser compreendida como um conhecimento que é produzido socialmente, e que deve ser ensinado de forma crítica e reflexiva, levando em consideração suas implicações sociais e políticas.

Assim, para promover uma educação crítica e contextualizada da ciência, que incentive a transformação social e o desenvolvimento sustentável, é necessário um compromisso político e social efetivo. Isso implica a implementação de políticas públicas que priorizem a formação de docentes capacitados e recursos para o ensino de ciências. No entanto, ao analisar o DCRB, não encontramos ações diretas específicas referentes a essa questão.

Além disso, é imprescindível fomentar espaços de diálogo e reflexão entre docentes, estudantes e comunidade a fim de promover uma abordagem crítica e contextualizada da ciência. Por meio desse tipo de abordagem, é possível formar cidadãos capazes de utilizar o conhecimento científico de maneira responsável, ética e em benefício da sociedade como um todo.

Ao se analisar a subcategoria ciência na escola no Documento Curricular Referencial da Bahia, nota-se a falta de descrição de ações propositivas para o apoio financeiro na efetivação de práticas científicas nas instituições escolares, como a pesquisa na escola. A falta de recursos financeiros dificulta a participação dos estudantes em atividades de pesquisa e produção de conhecimento científico.

Ademais, observa-se que a ausência de menção à Feira de Ciências, Empreendedorismo e Inovação da Bahia (FECIBA), é outra lacuna no documento. Esse evento é uma importante iniciativa que possibilita aos estudantes apresentarem seus projetos científicos e trocarem conhecimentos, além de promover a cultura científica na comunidade escolar.

Sendo assim, seria importante que o documento destacasse a relevância da FECIBA como uma das possibilidades de promoção da ciência nas escolas e incentivasse a participação dos estudantes nesse evento. Além disso, seria relevante considerar a destinação de recursos financeiros para a pesquisa no ambiente escolar, a fim de garantir a qualidade e efetividade dessas práticas.

Assim, a análise do Documento Curricular Referencial do Bahia (DCRB), revela que os conceitos de trabalho, ciência e cultura são abordados em seu conteúdo, bem como as categorias relacionadas. Observa-se que o texto possui uma abordagem que busca estimular a formação crítica e reflexiva dos estudantes, a fim de formá-los para uma participação ativa e consciente, tanto na sociedade quanto no mundo do trabalho. Essa abordagem é embasada por uma compreensão sólida dos aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam esses conceitos. No entanto, é importante ressaltar que, ao examinar as ementas dos componentes dos itinerários formativos da educação em tempo integral de 7 horas, percebe-se que o enfoque estabelecido para a subcategoria empreendedorismo está em conformidade com a Base Nacional Curricular Referencial (BNCC) e a Lei nº 13.415/2017, que tem uma abordagem produtiva.

É fundamental destacar que, apesar das diretrizes presentes no DCRB, não foi identificada uma descrição clara para a implementação de políticas educacionais que forneçam recursos e apoio para a formação de ações práticas que viabilizem a materialização desse processo de formação omnilateral.

A seguir, serão discutidas as formas como as dimensões da formação integral são materializadas nas Escolas de tempo integral de 7 horas do NTE 09, com base nos Planos de Ensino. Embora seja difícil abordar a formação integral de forma isolada, as categorias e subcategorias foram separadas para uma melhor compreensão. Essa abordagem certamente oferecerá outras perspectivas ao ser combinada com as percepções dos participantes da pesquisa, como coordenadores pedagógicos e docentes.

#### 4.1.1 A Formação Integral nos Planos de Ensino dos docentes

Este tópico aborda as subcategorias: Formação integral e Cultura, deixando evidente a importância ímpar da educação estar associada a projetos culturais que visem promover também a interdisciplinaridade.

Assim, mediante a análise realizada sobre o que os Planos de Ensino trazem da subcategoria “Cultura”, faz-se importante conhecer primeiro a sua definição de acordo ao *caderno IV* de Formação de professores do ensino médio (2013):

Chamaremos de cultura o conjunto dos resultados dessa ação sobre o mundo. Não há, portanto, ser humano fora da cultura e, nesse sentido, é absurdo considerar a existência de alguém que não tenha cultura. A cultura é o próprio ambiente do ser humano, socialmente formada com valores, crenças, objetos, conhecimentos (BRASIL, 2013, p. 23).

Desse modo, sabendo da importância da cultura para a formação do indivíduo, a participante D1 descreve no Plano de Ensino, trabalhar em suas aulas com Projetos Culturais<sup>19</sup> do Estado da Bahia. Como exemplo desses Projetos foram observados: **AVE**, **TAL**, **EPA**, **DANCE**, **PROVE**, **FESTE** e **FACE**.

---

<sup>19</sup>**AVE** – Artes Visuais Estudantis, os estudantes criam e expõem artes visuais. **TAL** – Tempos de Arte Literária, os estudantes produzem textos literários. **EPA** – Educação Patrimonial e Artística, os estudantes identificam algum aspecto patrimonial e produzem um álbum fotográfico. **DANCE** – Dança Estudantil, consiste em apresentações coreográficas. **PROVE** – Produção de Vídeos Estudantis, os estudantes criam roteiros de curta-metragem, gravam e editam vídeos no ambiente escolar. **FESTE** – é a arte cênica que é entendida como um processo artístico educativo, os estudantes criam cenas teatrais curtas e realizam o festival de teatro na escola. **FACE** – Festival Anual da Canção Estudantil, os estudantes compõem músicas e cantam.

Os projetos culturais, segundo Serrano (2013), desempenham um papel fundamental na escola, complementando a formação dos alunos. Através deles, os estudantes têm a oportunidade de conhecer a diversidade cultural do Brasil e se tornarem cidadãos críticos e criativos.

Nesse sentido, percebe-se a importância do ensino da cultura para a formação do ser humano, tendo em vista que consegue englobar o sujeito em todas as suas dimensões, contribuindo assim para uma formação integral e omnilateral. Além disso, faz-se necessário o trabalho com projetos culturais que permitam aos educadores a valorização artística e cultural, assim como defende Serrano:

Realizar ações que valorizem o desenvolvimento artístico e cultural, oferecendo conhecimentos básicos que permitem a criação de conteúdos referentes às artes e as culturas, expressar a criatividade e recuperar os valores humanos, e busca expandir as ações educativas oferecendo à classe estudantil oportunidade de participação em atividades socioeducativas culturais, contribuindo para o resgate da cultura local e do desenvolvimento do educando (SERRANO, 2013, p. 1).

Desse modo, o professor, ao trabalhar com projetos culturais em suas aulas, poderá também contribuir para a relação interdisciplinar entre os diversos campos do saber, além de promover a aproximação entre a comunidade externa e a escolar.

Ademais, a partir da observação do Plano de Ensino, é possível constatar também a valorização de vivências que se aproximam do princípio da formação integral, como descrito no Plano elaborado por D5, em que traz “elaboração de projeto de vida”; “letramento e formação cidadã”; “vida familiar e social” (D5).

Ainda com relação a essa subcategoria, D7 trouxe em seu Plano de Ensino “refletir sobre a influência da herança familiar na formação da identidade e do próprio futuro”; “conhecer e entender a influência da família na própria formação”; “conhecer a si mesmo e a realidade na qual se insere”.

Tais conteúdos, quando articulados com o cotidiano do estudante, com sua história de vida, poderão contribuir de maneira significativa para uma formação plena e integral, pois, como afirma Borscheid *et al.* (2019), a formação integral aborda as relações humanas de forma mais ampla, dando destaque não apenas às questões da racionalidade ou cognição, mas também às artes, aos valores e ao bem-estar do indivíduo.

#### 4.1.2 O Trabalho como princípio educativo nos Planos de Ensino dos docentes

Nesse tópico, abordar-se-á as subcategorias: Trabalho e Empreendedorismo, levando em consideração o que está descrito nos Planos de Ensino dos docentes participantes desta pesquisa, articuladas com as contribuições teóricas de autores como Ramos (2007) e Almeida (2022).

Assim, sobre a categoria Trabalho como princípio educativo, na subcategoria Trabalho, a participante D1 traz em seu Plano de Ensino: “Conhecer o processo histórico do trabalho e sua função na configuração das diferentes eras da sociedade” (D1).

Nesse sentido, verifica-se a partir do Plano de Ensino que, o trabalho “como forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico” (RAMOS, 2007, p. 4), e as transformações do mundo do trabalho nos diferentes tempos e espaços, uma vez que “compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2007, p. 4).

Sobre a subcategoria Empreendedorismo, o Plano de Ensino da participante D5 apresenta os “tipos de empreendedorismo informal, cooperado, individual, franqueado, social”. No conteúdo selecionado pela participante D5 para abordar a subcategoria Trabalho, percebe-se que a docente, além de se preocupar em mostrar os vários tipos de empreendedorismo, faz a reflexão sobre os diferentes tipos, trazendo o enfoque de cada um de forma crítica, pois a educação empreendedora não pode se limitar ao fator econômico e precisa abranger todas as dimensões pessoal, profissional e social dos estudantes. É essencial que tenha uma abordagem socialmente comprometida, visando o crescimento e o desenvolvimento de todos e de maneira contextualizada.

Nesse sentido, Almeida (2022) afirma que alinhado com o objetivo de formação integral, o conhecimento acerca do empreendedorismo “possibilita ao estudante desenvolver algumas competências essenciais para o dia a dia e para a vivência em sociedade. São elas: a autonomia, o pensamento crítico, a cooperação, o autoconhecimento, entre outras” (ALMEIDA, 2022, p. 1).

Conforme exposto por Almeida (2022), essas competências são fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante, pois, além de contribuir para a sua formação social, prepara-o também para o mundo do trabalho, e isso a participante D5 conduz em seu Plano de Ensino quando selecionou o conteúdo “a importância do empreendedorismo como projeto pessoal, mas também para a sociedade”.

#### 4.1.3 A Pesquisa como princípio pedagógico nos Planos de Ensino dos docentes

Nesse tópico, buscou-se apresentar e discutir as subcategorias: Ciência e Pesquisa na escola, a partir da análise realizada nos Planos de ensino dos docentes, e de autores, como: Modesto (2015), Lima e Rios (2019) e Demo (2003).

Na categoria Pesquisa como princípio pedagógico, na subcategoria Ciência, a participante D1 traz em seu Plano de Ensino a “contextualização dos processos que envolvem as pesquisas utilizando a elaboração das vacinas” (D1). Nesse sentido, a partir da menção trazida no Plano de Ensino, percebe-se uma tendência de que a participante aborde o conceito de ciência não neutra, mas contextualizada, de modo que seja socialmente necessária, fazendo os estudantes reconhecerem a ciência e a tecnologia como produtos humanos, fruto de uma ação transformadora e consciente do ser humano.

Desta forma, Modesto (2015) diz que ciência e tecnologia “são passos em uma só direção, ou seja, prolongamento de um único desejo de saber. Perder a unidade desses passos, sobrevalorizando um em detrimento dos demais, significa lançar-se perigosamente rumo à perda da unidade do conhecimento teórico e prático” (MODESTO, 2015, p. 88).

Sendo assim, nota-se que essas duas categorias devem fazer parte do currículo escolar de maneira integrada, visando uma formação integral dos sujeitos, pois conforme afirma Lima e Rios (2019, p. 18), “[...] na atual conjuntura da sociedade se faz cada vez mais urgente e necessário formar cidadãos que possam enfrentar os desafios postos pela sociedade que, por sua vez, é caracterizada pelos avanços científicos e tecnológicos”.

Ainda pensando na subcategoria Ciência, a participante D1 traz em seu Plano de Ensino a Feira de Ciências, a qual tem como objetivo “apresentar os projetos desenvolvidos pelos alunos no decorrer da I e II unidade”, ou seja, a Feira de Ciências representa uma possibilidade de disseminar conhecimento e ainda compartilhar informações.

Na segunda subcategoria aqui analisada, intitulada de “pesquisa na escola”, a participante D1 apresentou em seu Plano de Ensino diversas ações que tratam do tema em questão, como: “apresentar os processos que envolvem a pesquisa”; “conhecer os passos para elaboração de projeto de pesquisa”; “apresentar as metodologias de pesquisas”, dentre outras. Já D5 também trouxe em seu Plano de Ensino: “Pesquisa, Tecnologia e Produção Científica”.

Assim, evidencia-se nos conteúdos dos Planos de Ensino em relação a essa subcategoria, ciência, destaque para a importância da pesquisa científica no ambiente escolar e ainda a abordagem de temas atuais e relevantes para a formação crítica dos estudantes.

Trabalhar com essa subcategoria nas aulas é de suma importância, pois, de acordo Demo (2003), é pertinente que os profissionais da educação sejam pesquisadores, usando a pesquisa como base para a ciência e a educação, e incorporando-a em seu dia a dia. Além disso, a pesquisa pode ser um meio para estimular a independência intelectual e a conscientização crítica dos estudantes. Ademais, esse pensamento é reforçado pelo Documento Curricular Referencial da Bahia e pelos pesquisadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Desse modo, a análise dos documentos balizadores curriculares, Documento Curricular Referencial da Bahia e Planos de Ensino das Escolas de tempo integral do grupo piloto do NEM do NTE 09, revelam que os conceitos de trabalho, ciência e cultura são amplamente abordados, bem como as respectivas categorias relacionadas.

Sendo assim, sobre a análise do Documento Curricular Referencial da Bahia, constatou-se que o referido normativo possui uma abordagem crítica e reflexiva sobre trabalho, ciência e cultura, buscando promover uma formação integral. Entretanto, as ementas dos itinerários formativos da educação em tempo integral de 7 horas seguem a BNCC e a Lei nº 13.415/2017, que enfatizam o empreendedorismo a partir de um enfoque de produtividade.

No que diz respeito ao trabalho, evidencia-se na abordagem estabelecida nos Planos de Ensino: sensibilizar os estudantes para a importância e a valorização do trabalho digno, ao mesmo tempo em que conscientiza sobre a exploração do trabalho e outras formas de precarização do trabalho. Isso, por sua vez, busca incentivar os estudantes a desenvolverem uma atitude crítica em relação às condições de trabalho na sociedade.

No caso da ciência, a abordagem nos Planos de Ensino destaca a importância do método científico para a compreensão e transformação da realidade, assim como a influência da ciência e da tecnologia na sociedade. Além disso, os Planos de Ensino apresentam conteúdos específicos que visam estimular a pesquisa científica, bem como a reflexão crítica sobre temas atuais e relevantes.

No que se refere à cultura, os Planos de Ensino visam valorizar as diversas manifestações culturais presentes na sociedade e visam promover a reflexão crítica sobre a identidade cultural.

Dessa forma, verifica-se que de modo geral, os Planos de Ensino, em sua maioria, abordam os conceitos de trabalho, ciência e cultura, bem como as categorias relacionadas, no componente curricular Práticas Integradoras nas escolas da rede estadual do Novo Ensino Médio em tempo integral na Bahia de forma crítica e reflexiva sobre a formação integral dos estudantes.

## 4.2 A FORMAÇÃO INTEGRAL SEGUNDO OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES

Para a análise desta pesquisa, foram coletados dados por meio de questionários aplicados tanto aos coordenadores pedagógicos quanto aos docentes. A fim de preservar a confidencialidade dos participantes, foram adotadas codificações específicas para cada grupo. Os coordenadores foram identificados por uma sequência composta por duas letras que indicam as iniciais de sua atividade profissional, CP, seguidas de um número sequencial. Foi identificado que o CP1 é do sexo masculino e o CP2 é do sexo feminino. Já os docentes, todas do sexo feminino, foram identificadas pela letra "D", inicial da palavra "Docente", seguida de um número sequencial que as distingue entre si: D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7. É importante ressaltar que todas as docentes possuem, pelo menos, 2 anos de experiência no ensino do componente curricular de Práticas Integradoras.

Inicialmente será analisada a categoria formação integral, para tanto, verificar-se-á as respostas dos participantes desta pesquisa: coordenadores pedagógicos e docentes, com o propósito de entender em que medida suas práticas dialogam e favorecem, portanto, a formação dos indivíduos em todas as suas dimensões, pois a própria concepção de educação integral envolve ouvir as vozes e necessidades de todos os envolvidos no processo educativo.

A análise dos questionários revelou que tanto os coordenadores pedagógicos quanto os docentes possuem um bom entendimento do conceito de formação integral. Vejam os exemplos a partir das respostas abaixo, iniciando com os coordenadores pedagógicos e a posteriori os docentes.

Desse modo, quando questionado aos entrevistados sobre sua concepção de formação integral do estudante, os CP, descreveram ter noção do que é a formação integral, como se pode observar a seguir:

A formação integral é aquela em que se considera o sujeito em suas várias dimensões e não se restringe à transmissão de conhecimento acadêmico, buscando dessa forma o desenvolvimento de habilidades ligadas aos aspectos sociais, emocionais, artísticos, lúdicos, lógico-discursivos, corporais, intra e interpessoais, entre outros (CP1).

Já para CP2:

A formação integral do ser humano é o desenvolvimento de todas as dimensões e potencialidades que o caracterizam como tal, de modo que seja capaz de exercer plenamente a sua cidadania e o seu lugar na sociedade. É também uma educação que promova a autonomia, a liberdade, a capacidade de decisão, a iniciativa. E ainda, uma educação que prepara para a vida, que dá ao indivíduo oportunidades, de evoluir, de ser criativo, de ter um espírito crítico, que destaca o valor da cultura, da ciência, da

ética, do diálogo e da consciência sobre as relações de trabalho. Uma educação que estimule o gosto pelo conhecimento, o espírito de inquirição, a aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, uma educação que ajude as pessoas a compreenderem a sociedade em que vivem, o mundo que as rodeia, os problemas que enfrentam, a sua história, a sua cultura, a ciência, as suas relações com o meio ambiente e trabalho.

Assim, aos coordenadores pedagógicos ter consciência e conhecimento acerca da concepção em torno da formação integral é de extrema relevância, pois, dessa forma, torna-se menos desafiador traçar estratégias e orientações de ensino voltadas a atingir esse objetivo, que é de potencializar no indivíduo pleno desenvolvimento em todas as suas dimensões.

Quando questionado aos docentes sobre o que eles acreditam ser uma formação integral do estudante, observa-se nas falas:

“É um conceito que defende a formação do sujeito em diferentes campos” (D4).

“É uma oportunidade de ampliar a construção de conhecimentos em âmbitos intelectuais e culturais” (D2).

Já D7 vê a formação integral quando o estudante:

Estuda e vê que aquilo tem sentido pra ele, que a vida dele faz parte do processo, que ele é a parte mais importante daquilo que ele aprende, que ele se conhecendo e entendendo como suas emoções e competências são desenvolvidas ele pode administrar melhor as suas escolhas. Acredito que a formação integral é quando ele se torna parte daquilo que ele aprende e não só quando ele sabe aquilo que lhe apresentaram como conteúdo, mas a compreensão de pra que aquilo que ele aprendeu vai influenciar ou interferir no meu processo fora da escola.

A partir das respostas dos coordenadores pedagógicos e docentes, foi possível constatar que esses profissionais possuem uma compreensão coerente acerca do conceito de formação integral. Esse entendimento se traduz na percepção de que a formação integral envolve o desenvolvimento pleno de todas as dimensões do ser humano, tais como a intelectual, social, emocional e física, visando a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Esse resultado pode ser considerado um ponto positivo no processo de construção coletiva de práticas educacionais que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. Com essa clareza conceitual, supostamente os coordenadores pedagógicos e docentes estão mais preparados para planejar e desenvolver atividades que contemplem todas as dimensões dos estudantes, promovendo um ambiente educativo que estimule a formação integral.

Assim, corroborando com o exposto, os autores Appio, Ewald e Silva (2020, p. 1) dizem que a formação integral pressupõe:

O desenvolvimento integrado do sujeito durante seu percurso formativo, ou seja, possui em sua proposta de ensino potencialidades que pretende desenvolver cognitivamente por meio da mescla das mais diversas áreas do conhecimento inter-relacionando-as. Assim sendo, correlaciona e busca transmitir com clareza as conexões existentes entre: desejo, subjetividade, emoções, socialização, entre outros aspectos que não se resume exclusivamente à formação e desenvolvimento do intelecto.

Nesse sentido, percebe-se que falar de formação integral é pensar o ser humano como um todo, ou seja, em todas as suas instâncias, pois “a integração curricular caracteriza-se como um dos pilares para a desfragmentação do ensino, para a materialização da interdisciplinaridade e para a formação integral do estudante” (PASQUALLI *et al.*, 2021, p. 1).

#### 4.3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO SEGUNDO OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES

A categoria em destaque apresenta uma discussão das análises das respostas aos questionários realizadas com coordenadores pedagógicos e docentes acerca do trabalho como princípio educativo, uma vez que este visa a emancipação do ser humano, para que ele seja capaz de agir e pensar com autonomia e crítica, e não apenas ser formado para o “mercado” de trabalho.

Assim, quando perguntado aos coordenadores pedagógicos se já ouviram falar de trabalho como princípio educativo, o entrevistado CP1 respondeu que não, e CP2 respondeu que “o trabalho como princípio educativo direciona a preparação para a emancipação do ser humano, para o desenvolvimento autônomo rumo à expressão de seu potencial transformador da realidade coletiva”.

Considerando a resposta do entrevistado CP1, é importante lembrar que o princípio educativo do trabalho é visto como uma forma de desenvolvimento integral do estudante. Além disso, este princípio consta no Documento Curricular Referencial da Bahia (2022), como um dos pressupostos que dão base à Educação Integral em tempo integral no estado da Bahia.

Portanto, é fundamental que os coordenadores pedagógicos reconheçam essa dimensão e orientem os docentes a incorporar o trabalho como princípio pedagógico em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, em seus Planos de Ensino, uma vez que os estudantes do ensino médio necessitam aprender e discutir os conceitos histórico-sociais e as relações existentes na sociedade referentes ao trabalho.

No entanto, apesar do coordenador pedagógico não possuir conhecimento específico sobre o conceito, foi observado, a partir de suas respostas, que ele já promove ações

pedagógicas relacionadas a esse princípio. Como pode ser evidenciado na resposta a seguir: “Na II unidade letiva, o tema trabalho vem sendo desenvolvido pelas disciplinas da área de linguagens e pela disciplina de Práticas Integradoras (D1)”.

É de extrema importância valorizar e reconhecer tais práticas pedagógicas e incentivá-las constantemente, a fim de promover um ensino pautado na formação integral.

Nesse sentido, Ciavatta (2009) diz que o trabalho como princípio educativo remete à relação entre o trabalho e a educação como ação humanizadora através do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Assim, vale ressaltar que a constatação de que os coordenadores pedagógicos não possuíam conhecimento uniforme sobre conceitos específicos, como o trabalho como princípio educativo, foi levado em consideração na construção de uma proposta de intervenção. Com base nessa informação relevante, houve uma atenção para à linguagem e apresentação da cartilha educativa, de modo a contemplar não apenas esse conceito, mas também garantir uma compreensão clara e acessível aos participantes da pesquisa e possíveis leitores.

Em relação aos docentes, estes foram questionados sobre sua compreensão em relação ao trabalho como princípio educativo e forneceram respostas que ilustram suas visões sobre o assunto. A seguir, apresentamos alguns exemplos dessas respostas apresentadas no questionário, que podem ajudar a entender como os docentes percebem essa categoria.

É algo que remete a essa relação trabalho e educação como ação humanizadora (D4).

Entendo que o trabalho como princípio educativo é para reforçar e sensibilizar ao adolescente que através da relação que ele estabelece com o conhecimento científico, o trabalho é desenvolvido. Assim a compreensão de que independente da profissão ou do trabalho que ele for exercer, a escola é responsável por apresentar a eles esse mundo do trabalho e de que forma eles podem contribuir quando chegar o momento de exercer tal atividade. Para os que já exercem, apresentar o que podem melhorar, mostrando alternativas, mudança de rota, empreendedorismo, profissões do futuro e construindo com eles a importância da ligação estudo e trabalho. Sabendo da importância, o trabalho como princípio educativo vai além de conceitos apresentados por Marxs, Saviane e outros, é permitir e proporcionar ao aluno possibilidades que ele não podia ver por não está inserido no contexto ou não compreender que poderia fazer parte se tivesse visto e entendido como ocorrem (D7).

Diante das respostas das participantes, constata-se que compreendem o sentido do termo trabalho como princípio educativo. Isso é importante, pois é a partir da compreensão clara desse princípio que os docentes podem incorporá-lo de forma efetiva em suas práticas pedagógicas.

Quanto às ações pedagógicas que foram observadas nos questionários referentes ao trabalho como princípio educativo, constata-se na resposta da participante D6:

Dividi os alunos em pequenos grupos, cada grupo ficou com exemplos de situações problemas cotidianos referente a precarização nas relações do trabalho e cada equipe apresentou a melhor solução para os problemas apresentados. Depois abrimos a discussão para que as outras equipes se posicionassem também.

Diante do relato acima, infere-se que a participante implementa ações pedagógicas pautadas na contextualização, pois aborda a dimensão ‘trabalho’ com análise e discussão sobre a perda ou redução dos direitos e das condições de trabalho apresentados no cotidiano. Além disso, depreende-se que ao incluir o trabalho como parte integrante de suas aulas, a docente valoriza a sua importância e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, fomentando a reflexão sobre o papel do trabalho na sociedade e na vida dos indivíduos, ou seja, aborda a importância de uma formação crítica em relação ao mundo do trabalho. No entanto, ressalta-se que a participante não descreve como os estudantes sistematizam e aprofundam essas discussões.

Nesse sentido, Bahia (2022) diz que a concepção de Trabalho como princípio educativo requer a compreensão da integralidade dos sujeitos anunciados pela Educação Integral e pela Educação Omnilateral, com foco no aspecto central do trabalho e suas inúmeras possibilidades voltadas para a preparação do estudante nas dimensões social e profissional.

Porém, conforme aponta Titton (2008, p. 7), “o que irá diferenciar as proposições pedagógicas da escola capitalista da proposta da Educação Omnilateral é a organização do trabalho pedagógico, que se refere diretamente à centralidade da categoria trabalho para essa proposta pedagógica”, ou seja, é a partir dessas proposições que será possível distinguir o Trabalho como princípio educativo daquele voltado apenas para a mão de obra.

Ao analisar as respostas das docentes e coordenadores pedagógicos sobre o Trabalho como princípio educativo, é perceptível a necessidade de aprofundamento em relação a essa categoria. O coordenador pedagógico CP1, em particular, afirmou não ter conhecimento sobre esse princípio, embora o utilize em sua prática sem ter consciência disso. Em contrapartida, as docentes compreendem o significado desse conceito e descrevem que o integram em suas práticas pedagógicas.

A partir dessa reflexão, torna-se evidente a importância de discutir mais amplamente sobre o Trabalho como princípio educativo, a fim de que todos os profissionais da educação possam compreender e aplicá-lo de forma consciente em suas atividades. Dessa forma, a cartilha educativa elaborada de forma coletiva a partir da análise das respostas do questionário e, ainda dos Planos de Ensino, poderá ser uma ferramenta importante de ajuda para esse processo.

#### 4.4 COMO OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ORIENTAM A CONDUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS

No universo de quatro coordenadores pedagógicos, destaca-se que dois participaram da pesquisa e foram fundamentais para a obtenção de resultados precisos e relevantes, pois forneceram informações que contribuíram para a análise dos dados e que foram essenciais para a elaboração desta dissertação. Um coordenador pedagógico não participou, mesmo tendo sido enviado pelos pesquisadores o link do questionário cinco vezes, com intervalos de três dias – o fato do coordenador pedagógico não ter participado não interfere na qualidade dos resultados obtidos. Por fim, a outra coordenadora pedagógica que não participou é a pesquisadora dessa dissertação.

Os questionários foram enviados com o objetivo de analisar como os coordenadores pedagógicos orientam os docentes na condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral nas escolas do NTE 09, com carga horária de 7 horas.

Quando perguntado aos coordenadores pedagógicos como é realizada a orientação da condução do componente curricular Práticas Integradoras, foram obtidas as seguintes respostas:

Essa disciplina desenvolve projetos com os temas interdisciplinares por unidade letiva (ciclo de seminários, teatro na escola, mostras de experimentos e experiências) CP1.

CP2 complementa dizendo que

Os professores dos componentes Práticas Integradoras (PI) trabalham alinhados com os professores dos componentes da Base. Nesse sentido, no momento da elaboração do Plano de Ensino, orientei que os professores dialogassem e ajustassem as temáticas levando em consideração os eixos da educação Integral e Projetos que seriam desenvolvidos em cada unidade, com a finalidade de estabelecerem a interdisciplinaridade.

Com base nas respostas dos coordenadores pedagógicos, mais uma vez se nota que o princípio da interdisciplinaridade se faz presente nesse ambiente, principalmente na busca de um equilíbrio entre os componentes curriculares ofertados para que haja diálogo e colaboração de todos os envolvidos nesse processo, pois, como afirma Hartman (2007, p. 52), “o conhecimento interdisciplinar não é algo a ser ensinado, mas algo a ser aprendido na convivência, na troca, na tentativa de acertar durante sua construção”. Desse modo, é essencial que os docentes dos componentes da Formação Geral básica e da parte diversificada trabalhem de forma articulada e de forma interdisciplinar.

Ao serem perguntados se a elaboração do Plano de Ensino do componente curricular Práticas Integradoras, houve alinhamento de algumas temáticas e/ou conteúdos trabalhados em conjunto com os docentes da base comum da Formação Geral. As respostas dos coordenadores pedagógicos foram unânimes, uma vez que ambos responderam que sim.

Esse alinhamento é importante na medida em que “a integração curricular requer que os conhecimentos gerais e específicos sejam reelaborados, incessantemente, a partir dos eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, buscando a formação humana dos sujeitos” (CASTRO, 2019, p. 11).

Já em relação ao desenvolvimento de pesquisas e projetos, constata-se nas respostas de ambos que este ocorre nas escolas em que trabalham. Como exemplo de projeto desenvolvido, a participante D2 relata com muito entusiasmo sobre um evento que ocorre anualmente na unidade de ensino que trabalha.

A Escola realiza anualmente um Sarau com tema bem definido que já faz parte do calendário cultural da cidade. É fantástico.

Elaborar projetos que articulam a aproximação da comunidade e escola é de fundamental importância para o engajamento, protagonismo e aprendizado dos estudantes.

Desse modo, é preciso que os eixos da Educação Integral: trabalho, ciência e cultura devam estar alinhados de maneira que possam garantir uma formação adequada a todos os sujeitos inseridos no ambiente escolar, levando em consideração que somos seres sociais. Nesse sentido, para que haja integração curricular na prática, um dos requisitos necessários é que os conhecimentos gerais e específicos estejam interligados.

Portanto, com base nas respostas dos coordenadores pedagógicos e docentes, fica evidente que ambos reconhecem a importância da formação integral dos estudantes, por meio da realização de Práticas Interdisciplinares. Os coordenadores orientam os docentes a desenvolver atividades no componente práticas integradoras e também nos demais componentes, a fim de estimular o respeito à diversidade e formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, incentivam a realização de atividades interdisciplinares e contextualizadas que permitem uma educação mais completa e significativa.

#### 4.5 COMO OS DOCENTES CONDUZEM O COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS

Ao questionar às docentes sobre as orientações recebidas da SEC/NTE para elaboração e condução do componente Práticas Integradoras dentro do contexto do Novo Ensino Médio em tempo integral, constatou-se em suas respostas ao questionário que a maioria delas não recebeu orientações. Apenas D2 mencionou ter assistido a orientações *on-line* em formato de *lives*, enquanto D4 e D5 receberam orientações por escrito. Por outro lado, D1, D3, D6 e D7 afirmaram não ter recebido orientações por parte da SEC/NTE.

Com relação a elaboração do Plano de Ensino, todas as docentes afirmaram ter recebido orientação do coordenador pedagógico para condução do componente curricular Práticas Integradoras, e, de acordo com a maioria das participantes, a orientação estava alinhada com a proposta dos eixos preconizados pela SEC no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para Educação em tempo integral, assim como ocorreu o alinhamento de algumas temáticas e/ou conteúdos trabalhados em conjunto com os docentes, da base comum da formação geral.

Esse alinhamento dos Planos de Ensino com o DCRB é importante, uma vez que esse documento tem como um de seus princípios a:

Formação para o desenvolvimento integral do sujeito, nas suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, artística, cultural, literária, numa perspectiva omnilateral, para a cidadania e o trabalho, visando à formação de sujeitos éticos, críticos e reflexivos, para a consolidação de uma sociedade democrática e participativa (BAHIA, 2022, p. 51).

Nesse sentido, ao articular o que será trabalhado em sala com as orientações advindas do DCRB, o docente estará não só cumprindo a Lei, mas também colocando em prática o que ela prevê, que é a formação integral do estudante. Embora o DCRB seja elaborado tendo como documentos de referência a Lei nº 13.415/2017 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preconiza e aborda de maneira efetiva dimensões importantes para o Ensino voltado para a omnilateralidade, em oposição a alguns aspectos das referidas normativas referente a essa dimensão. No entanto, particularidades desta reforma relacionadas a flexibilização curricular foram adotadas e implementadas na íntegra pela rede baiana de ensino.

Desse modo, ao ser perguntado às docentes quais os eixos ou temáticas que são abordados e desenvolvidos no componente Práticas Integradoras, responderam: trabalho, ciência, cultura, Projeto de Vida, como pode-se observar nas respostas a seguir:

Essas temáticas são desenvolvidas a partir de pesquisas, discussões, construções em grupo ou individual e apresentação do material construído em forma de Seminário com o apoio de outros componentes (D2);

As temáticas são desenvolvidas com aulas expositivas, através de diálogos entre os estudantes e com a produção de seminários e aulas que o leve a trazer práticas referentes ao conteúdo para sala de aula em forma de dramatizações (D3);

Projeto de vida (D6).

Em se tratando dos conteúdos/temáticas e estratégias de ensino no componente curricular Práticas Integradoras trabalhados nas aulas, D1 relatou que:

A condução das minhas aulas, tem se voltado para o trabalho com os projetos propostos pela SEC e escola e ainda alinhados com os eixos estruturantes da educação integral. Nesse sentido, tento dialogar de forma aberta com os meus alunos e alunas na intenção de tornar nossa relação mais próxima e conseqüentemente obter um melhor resultado no trabalho. Utilizo várias estratégias de ensino: rodas de conversa, aula expositiva dialogada, resolução de problemas, seminários, banca de apresentação, estudo dirigido, pesquisa.

Já D3 informa que:

Os conteúdos/temáticas e estratégias de ensino do componente curricular Práticas Integradoras são conduzidos através de aulas expositivas dialogadas, trabalhos em grupo, discussões entre os alunos, leitura de textos, assistência aos seminários e elaboração de vídeos. As aulas são ministradas de forma a envolver os alunos na construção do conhecimento, despertar o interesse pelo tema e estimular a reflexão crítica [...].

Cabe ressaltar que dentro desse componente é trabalhado, também, o Projeto de Vida como componente curricular, que segundo D6:

É conduzido de forma a enfatizar a importância da reflexão sobre a própria vida, bem como o planejamento e a execução de um projeto de vida. As aulas são divididas em duas partes: a primeira é destinada à discussão de conteúdos teóricos e à apresentação de exemplos de projetos de vida, enquanto a segunda parte é destinada à elaboração do próprio projeto de vida.

A partir da resposta da participante D6, é possível inferir que o componente curricular em questão possui uma abordagem referente ao Projeto de Vida como uma ferramenta importante para os estudantes refletirem sobre sua trajetória pessoal, social e profissional, visando sua formação integral.

Constata-se ainda nesta pesquisa, que existem muitas opções de organização curricular e, conseqüentemente, sobre a condução dos componentes Práticas Integradoras I e II e, que algumas dessas propostas coadunam na perspectiva de formação integral.

Observa-se também, que algumas participantes desse estudo trabalham com o Projeto de Vida incorporado ao componente curricular Práticas Integradoras.

Assim, averiguou-se que as participantes da pesquisa: D1, D5 e D7 organizaram os Planos de Ensino para que cada unidade letiva abarcasse categorias e subcategorias (trabalho, ciência e cultura). Essa abordagem pode ser visualizada nos exemplos a seguir.

Podemos citar na categoria formação integral, a subcategoria cultura, em que a participante D1 e D7 mencionaram trabalhar com projetos intersetoriais do estado da Bahia, projetos esses que contribuem também para que os envolvidos tenham a possibilidade de uma formação plena.

Na subcategoria Pesquisa na escola, consta nos planos de ensino das participantes D1 e D7 a organização para a elaboração de uma Feira de Ciências na escola. Essa experiência pode promover nos estudantes a oportunidade de explorar e descobrir novas ideias e conceitos, além de ser uma alternativa para trabalhar a interdisciplinaridade entre os diversos componentes, como evidenciado abaixo:

Uma Feira de Ciências possibilita a discussão de diversos temas transversais que podem ser desenvolvidos focando na contextualização e interdisciplinaridade, fazendo com que o corpo docente estabeleça planos de ensino conjugados de modo a dar coesão ao processo formativo que emana dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes (OLIVEIRA; CARVALHO; JESUS, 2018, p. 137).

Os autores supracitados afirmam ainda que “é possível concluir que as Feiras de Ciências apresentam um papel não apenas de divulgação e popularização, mas sim de inclusão e despertar de cidadãos dotados de consciência para intervir na sociedade de maneira ativa e inalienada” (OLIVEIRA; CARVALHO; JESUS, 2018, p. 140). Além disso, também pode ajudar a estimular o interesse dos estudantes em áreas relacionadas à ciência e à tecnologia.

Ademais, é verificado na leitura e análise do Plano de Ensino da participante D5 o trabalho com a subcategoria Empreendedorismo e ainda na subcategoria Trabalho. Consta-se que a participante D1 também trabalhou com conteúdos e temáticas relacionados à subcategoria Trabalho.

Em relação à condução do componente curricular Práticas Integradoras, percebe-se, a partir da análise dos questionários e Planos de Ensino, que a maioria das docentes aborda o Projeto de Vida, tanto como um componente curricular quanto como um princípio pedagógico

que norteia as ações nas escolas. Essa constatação revela que as docentes responsáveis pelo planejamento das atividades adotam uma abordagem coerente com as diretrizes do DCRB para a formação integral dos estudantes.

A seguir, destaca-se a importância do Projeto de Vida para a reflexão e o fazer parte do planejamento. Embora, conforme exposto na parte teórica desta pesquisa, a SEC não tenha orientado o formato de trabalhar o Projeto de Vida para a matriz de 2019, algumas escolas o incorporaram e o fundamentam de forma teórica, uma vez que

O Projeto de Vida é o eixo central em torno do qual a escola organiza suas práticas inter e multidisciplinarmente com o currículo da Base Nacional Comum e da parte diversificada, sendo que esta inclui as atividades complementares, tendo sempre como referência os Quatro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

Destarte, ao trabalhar em sala de aula com o Projeto de Vida, os docentes poderão contribuir para uma formação integral, desde que relacionem essas práticas pedagógicas com as dimensões que constituem a própria vida, oferecendo ao estudante a plenitude de seu potencial para assumir a vida de forma consciente, crítica e responsável. A exemplo do que foi constatado nos Planos de Ensino de alguns participantes desta pesquisa, como verifica-se a seguir.

Na análise dos Planos de Ensino, constatou-se que as docentes D1 e D7 conduziram o Projeto Vida no formato de um componente específico, trabalhado em Práticas Integradoras I.

Essa escolha pode ser verificada tanto na identificação do cabeçalho que sinaliza o nome do componente como “Práticas Integradoras I: Projeto de Vida”, quanto nos objetivos propostos em seus respectivos planos, que destacam a importância desse componente para a formação integral do aluno, tais como "contribuir para a elaboração de um primeiro projeto de vida a partir de uma narrativa de si", "reconhecer a importância do Projeto de Vida na construção do próprio futuro" (D7), e "estabelecer significados às experiências na escola e fora dela", "identificar os próprios interesses e necessidades", "vivenciar, refletir e dialogar sobre as maneiras de se relacionar com o outro e com o bem comum" (D1).

A inclusão desse componente nos Planos de Ensino de D1 e D7 reforça o comprometimento dessas docentes com uma educação mais humanizada, que valoriza não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Essa iniciativa pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais críticos e comprometidos com o bem-estar coletivo.

Ao analisar a resposta da docente D5, foi constatado que ela adotou uma abordagem transversal para o componente que leciona, abrangendo uma ampla variedade de temas. Entre os exemplos mencionados em sua resposta, destacam-se questões relacionadas à vida familiar e social, o papel do indivíduo na sociedade e no mundo globalizado, além do desenvolvimento do letramento e formação cidadã. Essa abordagem transversal pode trazer diversos benefícios para a formação integral, uma vez que permite a integração de conteúdos de diversas áreas, fomentando uma compreensão mais ampla e complexa da realidade.

Ao examinar a resposta da participante D2, é possível notar que ela não abordou a questão do Projeto de Vida no componente que leciona, o que pode ser considerado como uma lacuna em relação ao DCRB, que exige a inclusão obrigatória dessa abordagem na nova matriz de Educação em tempo integral.

No entanto, é importante destacar que, no início de 2022, quando os Planos de Ensino dos componentes curriculares foram elaborados, o DCRB ainda não havia sido homologado, e as orientações para a flexibilização do Novo Ensino Médio em escolas de tempo integral não haviam sido fornecidas. Portanto, é possível que a participante D2 não tenha sido informada sobre a importância e a obrigação de abordar o Projeto de Vida.

Ao ser questionada acerca de Projeto de Vida, a participante D6 apresentou a seguinte resposta:

Projeto de vida é conduzido de forma a enfatizar a importância da reflexão sobre a própria vida, bem como o planejamento e a execução de um projeto de vida. As aulas são divididas em duas partes: a primeira é destinada à discussão de conteúdos teóricos e à apresentação de exemplos de projetos de vida, enquanto a segunda parte é destinada à elaboração do próprio projeto de vida.

A participante D1 descreve trabalhar com os eixos trabalho, ciência e cultura e Projeto de Vida da seguinte forma: “busco nas minhas aulas associar aos eixos citados atividades práticas relacionando os conhecimentos prévios dos estudantes com os objetivos pedagógicos. E ainda estabelecendo interdisciplinaridade com alguns componentes”.

Com base nas respostas das docentes, é possível inferir que elas demonstraram um comprometimento em desenvolver temáticas relevantes no componente curricular Práticas Integradoras, utilizando uma variedade de estratégias pedagógicas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. As dimensões abordadas incluem trabalho, ciência e cultura e Projeto de Vida, e são trabalhadas por meio de pesquisas, discussões em grupo ou individuais, apresentações de seminários e aulas expositivas dialogadas. Além disso, as docentes utilizam diversas estratégias de ensino, tais como rodas de

conversa, resolução de problemas, banca de apresentação e estudo dirigido, entre outras. Essas informações revelam um empenho em proporcionar uma educação mais ampla e integral aos estudantes. Desse modo, nota-se ainda que existe preocupação das docentes em trabalhar com o Projeto de Vida de maneira articulada, reflexiva e interdisciplinar, mesmo sem orientações explícitas na matriz vigente de 2019.

Em suma, pode-se inferir que as docentes conduzem o componente curricular Práticas Integradoras para desenvolvimento integral dos estudantes, utilizando diversas estratégias pedagógicas e trabalhando temáticas relevantes como trabalho, ciência, cultura e Projeto de Vida. Assim, é possível observar um comprometimento em proporcionar uma educação mais ampla e integral aos estudantes, mesmo diante de desafios e restrições.

#### 4.6 DESAFIOS QUE OS DOCENTES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS RECONHECEM NA CONDUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS

Os desafios relacionados à condução e à materialização do componente Práticas Integradoras, em se tratando do papel dos coordenadores pedagógicos e das docentes, têm sido por vezes turbulento, tendo em vista a falta de orientação por parte da SEC, e para amenizar este cenário, as docentes têm recebido orientações por parte dos coordenadores pedagógicos, bem como recorrido a prática do trabalho interdisciplinar, transversal e contextualizado, buscando por meio dessa proposta diminuir as dificuldades e estreitar os laços com os demais docentes dos componentes curriculares vigentes.

Ao serem questionados sobre os desafios na implementação e condução do componente curricular Práticas Integradoras, CP1 descreveu que: “apesar de não ter havido orientação pela SEC, estamos conseguindo desenvolver satisfatoriamente as disciplinas dentro da proposta de trabalho interdisciplinar com temas transversais e no desenvolvimento de projetos”.

Já CP2 enfatizou que o desafio é

Trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, pois ainda estamos muito habituados a trabalhar de forma fragmentada e individual. Selecionar as temáticas/conteúdos deveriam ser trabalhados nesse componente, pois não tem ementa. Falta de estrutura básica para efetivar o ensino integral. Falta de formação realizada pela SEC para os professores, falta de orientação por parte da SEC para materializar esse componente ao NEM.

Ainda sobre os desafios enfrentados, além do evidenciado pela participante CP2, a participante D5 também sinaliza sobre a falta de formação continuada para os docentes.

Complementando a sua afirmação, CP2 relatou ainda que:

As escolas-piloto de tempo integral não receberam apoio para implementação do novo ensino médio. No início da implantação que foi em 2021, ficamos sem saber ao certo como seria realizado essa proposta, não se tinha o Documento Curricular homologado e não recebemos orientações específicas de como seria essa reforma.

Assim, conforme exposto nas falas acima, é possível perceber que as docentes trabalham com uma variedade de estratégias em suas aulas, mesmo que algumas vezes encontrem dificuldades, e, para isso, o apoio e orientações recebidas por intermédio dos coordenadores pedagógicos foram imprescindíveis nesse processo.

Percebe-se também que os respectivos coordenadores defendem a contextualização, bem como a interdisciplinaridade, de modo que esse ensino se desenvolve de maneira satisfatória e conjunta nestas instituições dentro do esperado, mesmo sem orientações para os coordenadores pedagógicos e docentes por parte SEC para implementar o Novo Ensino Médio, na matriz de 2019.

Neste sentido, Santos (2008, p. 34) menciona que “a escola que todos desejamos não deve ser uma utopia, mas uma realidade democrática e de qualidade, devidamente organizada para atender às características diferenciadas de crianças, jovens e adultos, com materiais e equipamentos suficientes”.

Assim, fica evidente que a participação de todo o corpo escolar é de extrema relevância para que haja a materialização e condução do componente curricular Práticas Integradoras, por meio de um ensino de qualidade e intencionalidade pedagógica.

Corroborando com o exposto, Hartmann e Zimmermann (2007, p. 5) destacam que “para superar a fragmentação do ensino, não é suficiente que um professor isoladamente articule conteúdos das diversas disciplinas escolares, mas que a articulação aconteça entre os docentes”.

A participante CP2 enfatizou na resposta ao questionário a importância do trabalho interdisciplinar e contextualizado para a implementação efetiva do componente curricular Práticas Integradoras. No entanto, ela também destacou em sua resposta a falta de ementa e formação por parte da Secretaria de Educação (SEC) como fatores desafiadores para a implementação desse componente. Como pode ser verificado abaixo na resposta da referida participante:

A falta de uma ementa estruturada e definida dificulta a definição dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados, assim também a falta de formação continuada

proposta pela SEC para os professores e coordenadores saberem organizar essa componente vejo como um grande desafio (CP2).

Na resposta da participante, fica evidente a falta de orientações específicas em relação à condução do componente Práticas Integradoras, essa situação pode ocasionar um problema: levar à exclusão de temas relevantes para a formação integral dos estudantes. Para além disso, essas questões podem gerar falta de unidade por parte da rede e das escolas, embora se reconheça a importância da autonomia das Instituições de Ensino nesse processo. No entanto, há o risco de descontinuidade da proposta pedagógica caso o estudante seja transferido para outra escola.

Ainda a esse respeito, mas levando em consideração a opinião das docentes, elas relataram que são muitos os desafios para a implementação e condução do componente Práticas Integradoras, como podemos observar em alguns trechos:

Saliento que tive dificuldade de elencar os conteúdos e temáticas que fariam parte do plano de ensino, pois não se tem uma definição estabelecida pela Secretaria de Educação (D3);

O principal desafio foi estabelecer relação dos conteúdos e eixos do tempo integral propostos com a vida do aluno [...] D7.

D1 por sua vez relatou vários desafios, inclusive com a reforma do EM:

Não tivemos orientações inicialmente, sobre isso por parte da secretaria estadual de educação e quando elaboramos o plano de ensino no início do ano, não sabíamos ao certo como seria a proposta da reforma. A coordenação orientou como poderíamos trabalhar, foi apresentado a matriz e as temáticas que poderiam ser abordadas, no entanto, não recebemos nada por escrito da SEC.

A docente D6 também relatou que o maior desafio foi:

Trazer esse novo componente desconhecido pelos alunos, que trabalha de forma subjetiva com alunos que passaram 2 anos fora da escola e sem essa transição. (No meu caso que trabalho com os primeiros anos). Sinalizo também, falta de orientação por parte da SEC em como trabalhar com esse componente.

Como pode-se observar, vários fatores dificultaram a condução do componente curricular Práticas Integradoras, como afirma D3: “encontrar material referente ao componente, por não ter ementa, não ter um livro didático ou material específico para trabalhar, acaba dificultando a condução, pois não se tem um norte do que deve ser abordado”. Desta forma, a ausência de orientação e formação específica para uma formação integral, por parte da

Secretaria de Educação, foi um dos maiores desafios enfrentados tanto pelos docentes, quanto pelos coordenadores pedagógicos.

A entrevistada CP2 faz uma breve descrição – conforme pontuado anteriormente nesta pesquisa – em que destaca a necessidade do trabalho interdisciplinar e contextualizado no qual haja envolvimento coletivo. Ressalta ainda a falta de estrutura básica no sentido de efetivar o ensino integral, pois quando perguntado se a infraestrutura e profissionais que a escola dispõe é adequada para oferta de educação em tempo integral, CP1 e CP2, e os docentes D1, D5 e D7, responderam que não, bem como a escassez de orientações advindas da SEC.

Ainda sobre os desafios, foram apontadas barreiras referentes à infraestrutura e condições de trabalho, como percebido no relato da participante D1:

Outro fator que pesa bastante também é a falta de estrutura adequada para a realização do trabalho pedagógico. Muitas vezes, trabalhamos em condições precárias, o que também acaba por afetar negativamente o desempenho das atividades (sempre damos um jeito para que aconteça, mas é desgastante esse processo constantemente).

A participante D1 sinaliza também a falta de estrutura física para a oferta do Ensino Integral, como pode ser verificado a seguir:

Falta de quadra coberta, auditório, vestiários, laboratórios, biblioteca, entre outros.

A participante D5 complementa em sua resposta:

Necessidade de mais funcionários de apoio, estrutura física.

Ainda sobre as dificuldades apontadas referentes a infraestrutura, o participante D1 destaca:

Falta laboratórios de informática, ciências humanas e ciências da natureza, estrutura adequada para ofertamos atividades práticas de educação física e culminância de projetos, pois não temos quadra adequada e nem um local coberto para realizarmos atividades diversas. Falta um refeitório para servirmos com dignidade as refeições aos estudantes, falta banheiro com chuveiros na quantidade suficiente.

Com vistas à materialização desse componente, o que não deveria ocorrer, observado que “as práticas integradoras são procedimentos de ensino que efetivamente promovem o diálogo entre os saberes, apresentando-se como possibilidades de materialização da integração” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2020, p. 527), uma vez que “[...] mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituição” (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 68).

Foi constatado que tanto os coordenadores pedagógicos, quanto os docentes, enfrentam desafios parecidos ao implementar o Novo Ensino Médio (NEM) em Escolas de tempo integral. Entre as dificuldades apontadas, destaca-se a falta de infraestrutura adequada, bem como a insuficiência de servidores para atender às demandas impostas para esse modelo de ensino, falta de ementa e formação continuada para docentes por parte da SEC.

No entanto, apesar das dificuldades existentes, tanto os docentes, quanto os coordenadores pedagógicos, tentam minimizar os problemas decorrentes da falta de orientações claras da SEC sobre a implementação do NEM e das condições de infraestrutura insuficientes na promoção da Educação Integral em tempo integral, para que o ensino transcorra de maneira coletiva e interdisciplinar.

#### 4.7 PERSPECTIVAS E/OU POTENCIALIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO E CONDUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS

Neste tópico, busca-se apresentar e discutir, com base nos dados coletados, as análises das respostas dadas pelos coordenadores pedagógicos e docentes participantes da pesquisa, levando em consideração as perspectivas e potencialidades vivenciadas por eles referente a implementação e condução do componente curricular Práticas Integradoras

Sendo assim, quando perguntado a CP1 e CP2 sobre as perspectivas e/ou potencialidades na implementação e condução do componente curricular Práticas Integradoras, observa-se nas falas:

É necessário mudar o formato de aula tradicional adotando o modelo de oficinas e laboratórios e servir como uma disciplina agregadora de temas interdisciplinares nas áreas do conhecimento (CP1).

Enquanto CP2 declara:

A perspectiva é que avaliemos o componente PI em parceria com os líderes de classe do colégio para observarmos a impressão e sugestões deles sobre a forma e as temáticas que foram abordadas no ano de 2022 e, ainda em momento de reunião com os coordenadores pedagógicos do NTE 09 proporcionar momento de escuta, socialização de experiências com outras escolas que ofertam esse componente, a fim de alinharmos e sistematizarmos melhores propostas e temáticas a serem desenvolvidas. Assim, procuraremos melhorar a prática pedagógica tendo em conta e respeitando as particularidades das unidades de ensino e a formação integral dos estudantes.

Assim, mediante as respostas concedidas, nota-se que o participante CP1 sinaliza que é necessário modificar o modelo tradicional de aula, adotando abordagens mais ativas e práticas,

como oficinas e laboratórios, para que os estudantes possam se envolver de forma mais ativa e participativa no processo de aprendizagem. Já o participante CP2, cita a necessidade de escuta aos estudantes e ainda de troca de experiências e saberes entre os sujeitos envolvidos na condução do componente Práticas Integradoras, a fim de promoverem uma formação integral estudantil. No entanto, é válido ressaltar que o participante CP2 menciona em outra resposta a necessidade de formação específica para trabalhar com a interdisciplinaridade.

Corroborando com o exposto, Tura (2005, p. 150) escreve que a “escola é um local privilegiado de trocas de ideias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos”.

Desse modo, percebe-se que escola é um espaço privilegiado, uma vez que lida com demandas a nível social e cultural, e onde também se faz presente o diálogo e a troca de experiências, levando em consideração a diversidade que a compõe.

Com relação às perspectivas e/ou potencialidades dos docentes sobre a implementação e condução do componente curricular Práticas Integradoras, foi relatado por D2:

Na forma como trabalhamos a disciplina vejo como potencialidades, a apresentação oral dos conteúdos por parte do alunado desenvolvendo o poder de argumentação e conseqüentemente levarão isso para sua vida após se formarem, o entendimento sobre a necessidade da leitura e assim reconhecerem a função social da leitura e interpretação (D2).

É muito interessante também a visão que os docentes apresentaram com relação ao componente curricular mencionado, pois mediante as respostas dadas, foi possível perceber, sobretudo, uma preocupação em fazer com que o componente contribua para que os estudantes tenham uma formação de fato integral.

Acredito que a disciplina de PI pode continuar contribuindo com a formação integral dos sujeitos, pois mobiliza diversos saberes dos alunos. Além disso, esses saberes estão relacionados a aprendizagem significativas e contextualizadas, o que não é fácil de se trabalhar, mas tentei trabalhar dessa forma e acredito que dá muito certo. Tentei na medida do possível trabalhar de forma alinhada com outros professores e disciplinas para justamente conduzir à integração das temáticas e mobilizar a configuração crítica do processo formativo dos alunos (D1).

Já para D4, esse componente tem como perspectiva/potencialidade:

Focar na formação integral do indivíduo, bem como criar nesse estudante um ser que seja o protagonista de sua própria história.

A partir das respostas das participantes, pode-se inferir que elas reconhecem a importância de Práticas Integradoras para a formação integral dos estudantes. Segundo a participante D4, o componente curricular oferece uma oportunidade para superar a fragmentação do ensino a partir de uma abordagem que promove o protagonismo dos estudantes em suas próprias histórias, incentivando-os a serem agentes ativos do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, essa estratégia pode fomentar a compreensão dos estudantes sobre a interconexão entre diferentes áreas de conhecimento e ajudar a superar a fragmentação do ensino, pois, como destacado por Lück (1994), “um dos objetivos do ensino é a formação integral dos educandos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo” (p. 64). Ademais, a realização de apresentações é destacada como uma forma relevante de desenvolver o poder de argumentação dos estudantes e sua capacidade de interpretação crítica, como ressaltado na resposta de D2.

De igual forma, verifica-se ainda que a participante D1 descreve enfatizar a importância de uma visão mais ampla e global do mundo, estimulando uma abordagem interdisciplinar que permite aos estudantes aplicar conceitos e conhecimentos aprendidos em diferentes áreas do saber. A docente (D1) também aponta a importância de alinhar o trabalho com outros docentes e componentes para promover a interconexão das temáticas e desenvolver uma configuração crítica do processo formativo dos estudantes. Essa perspectiva tem potencial para formar indivíduos mais críticos para aplicar na prática o conhecimento em seu cotidiano.

Assim, tomando como referência as respostas das participantes, constata-se que, desenvolvem várias estratégias que mobilizam o desenvolvimento da criticidade e autonomia dos estudantes a partir de apresentações, argumentação e leituras.

No entanto, como mencionou a docente D7,

A condução de certa forma vai muito do professor, metodologias que aproximem os alunos, que permita a socialização com os colegas, a interação com escola e a necessidade de entender a comunidade a qual se encontra é muito importante e o componente curricular nos possibilita isso. Acredito que fortalecer o discente em suas práticas, permitir que ele protagonize, incentivar suas ações e permitir o momento de fala, de expor opiniões, demonstrar sentimentos, conversar sobre temas relevantes e de fundamental importância para sociedade. Principalmente as questões socioemocionais, que está cada vez mais presente em pesquisas e discussões acerca do adolescente e dos jovens. A partir do momento em que há possibilidade do aluno se conhecer, haverá melhorias.

Nesse sentido, percebe-se a importância e a necessidade de se colocar em prática o que esse componente curricular traz na teoria, que é propiciar aos estudantes uma formação que vá

além dos muros da escola, ou seja, uma formação para a vida, pautada no desenvolvimento social, profissional e humano de cada estudante.

É válido destacar na resposta da participante D7, sobre a importância da atuação do docente na condução do componente curricular e na adoção de metodologias que aproximem os estudantes e promovam a socialização, interação e compreensão da comunidade em que se encontram, também é pertinente essa colocação. No entanto, é fundamental ressaltar que a promoção da educação é uma ação compartilhada por toda a comunidade escolar, que deve contar com condições adequadas de estrutura física e servidores em número suficiente. Além disso, a formação contínua dos docentes é essencial para que possam lidar com os desafios da educação.

Outro ponto relevante que a participante (D7) menciona em sua resposta, é a necessidade de incentivar a participação e protagonismo dos estudantes em suas próprias práticas educativas, permitindo que exponham suas opiniões, sentimentos e ideias sobre temas relevantes e fundamentais para a sociedade.

Assim, compreende-se que a educação deva ser vista como uma ação coletiva, em que todos os envolvidos na escola, na comunidade e, ainda, o Estado, devem contribuir para a formação integral e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

A participante CP2 mencionou que compreende como potencialidades do componente Práticas Integradoras “o desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares, Feiras de Ciências e, ainda, a realização de Eventos Culturais como os projetos estruturantes do Estado”.

Com base nas respostas dos participantes, é possível destacar diversas perspectivas e potencialidades para a implementação e condução do componente Práticas Integradoras. Entre elas, destaca-se a preocupação dos docentes em contribuir para a Formação Integral, mobilizando saberes diversos e relacionando-os a aprendizagens e experiências contextualizadas. Além disso, os docentes evidenciam uma preocupação em alinhar o trabalho com outros docentes e componentes, a fim de promover a integração das temáticas e desenvolver uma configuração crítica do processo formativo dos estudantes.

De acordo com as falas dos participantes, infere-se que há uma preocupação em tornar o componente curricular Práticas Integradoras em um componente que agregue temas interdisciplinares nas áreas do conhecimento e, na medida do possível, de forma contextualizada, que promova a formação integral dos estudantes e contribua para a melhoria do ensino, a partir de ações que mobilizam e potencializam todas as dimensões dos estudantes, como projetos culturais, científicos e ainda com procedimentos de ensino que possibilitem a promoção da argumentação, leitura crítica e autonomia estudantil. Para isso, alguns

participantes sinalizam como perspectivas, mudanças no formato de aula tradicional, como a adoção de oficinas e laboratórios e avaliação do componente em parceria com líderes de classe e coordenadores pedagógicos, buscando alinhar e sistematizar melhores propostas e temáticas a serem desenvolvidas.

Portanto, a partir das respostas das docentes e coordenadores pedagógicos referentes às perspectivas e potencialidades de Práticas Integradoras, é possível concluir que este componente tem um papel importante na formação integral.

#### 4.8 MAPEANDO AÇÕES DESENVOLVIDAS POR DOCENTES DO COMPONENTE PRÁTICAS INTEGRADORAS PARA COMPOR O PRODUTO EDUCACIONAL

O PE enquanto instrumento pedagógico poderá auxiliar na democratização do ensino no componente curricular Práticas Integradoras, pois além de contribuir para com as ações desenvolvidas pelas docentes em suas aulas, pode ser usado também como consulta para elaboração de seus planos de ensino. Além disso, o PE possui embasamento nos documentos norteadores da Educação em tempo integral na Bahia, que tem como princípio a omnilateralidade e a formação integral.

Com base nas respostas das docentes e coordenadores pedagógicos, foram identificadas diversas ações que as docentes do componente curricular adotaram, bem como as ações pedagógicas dos coordenadores para contribuir com o Produto Educacional. É importante destacar que essa proposta foi construída de forma colaborativa, levando em consideração as valiosas contribuições e sugestões qualificadas dos participantes envolvidos. A "escuta" ativa dos participantes da pesquisa foi essencial para a elaboração da cartilha, garantindo assim uma abordagem coletiva, democrática e não unilateral.

Assim, quando perguntado as docentes quais ações de protagonismo estudantil no componente Práticas Integradoras eles fomentam,

O incentivo da participação do alunado nas atividades dos projetos intersetoriais, por exemplo (D1).

Eles são estimulados a participarem ativamente de questões sociais, políticas, além de apresentarem argumentos quando estiverem envolvidos em discussões (D2).

De acordo com os autores Andrade *et al.* (2015, p. 6),

Pensar em uma prática pedagógica integradora é pensar no diálogo que as diferentes áreas do conhecimento podem estabelecer entre si. É proporcionar ao educando uma formação em um contexto de percepção de uma realidade global e completa, levando-

o a perceber a complexidade das relações e a interdependência desses diferentes saberes.

Pensando na importância das práticas integradoras para a formação integral dos estudantes, D5 relatou trabalhar em suas aulas com ações voltadas para “oficinas, projeto ‘horta na escola’, elaboração de composteiras, campanhas de voluntariado”. Essas ações são extremamente importantes, pois como afirma a docente D7

A maioria das atividades são voltadas para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, apresentando-lhes ações e alternativas que podem ser realizadas e desenvolvendo com eles propostas para o melhor convívio com a sociedade. Recentemente os alunos desenvolveram uma atividade sobre Comunicação não violenta, onde fizeram cartazes para espalhar pela escola atitudes que diminuiria a comunicação violenta, até mesmo informando o conceito, devido a falta de informação muito dos alunos não sabiam que a praticavam, aos que sabiam, não conseguiam reduzir os impactos causados por tal prática. Assim com a atitude que eles tiveram, outros alunos passaram a conhecer sobre o assunto e acredito que estimularam a reflexão frente a forma com que se comunicavam.

Conforme exposto nas falas acima, nota-se que as ações desenvolvidas pelas docentes, no componente Práticas Integradoras, ocorrem de maneira que não envolva apenas os estudantes que a está cursando, mas a escola como um todo. Segundo Andrade *et al.* (2015, p. 5), isso é extremamente necessário, pois “a concretização dessas práticas no cotidiano e nas diversas instâncias e relações que esses saberes proporcionam, formam assim uma teia de saberes que se articulam para compreensão do todo; teia essa imprescindível na perspectiva da formação humana integral.

A maioria das docentes entrevistadas relataram ainda outras ações que são desenvolvidas na Escola de Ensino Médio em tempo integral. A exemplo, temos a feira de ciências da escola que segundo D1:

Será desenvolvida em quatro etapas: A 1ª: divisão dos orientadores por turma. 2ª etapa: divisão das equipes de cada sala. Os componentes Práticas Integradoras, Iniciação Científica e ainda em parceria com os orientadores ajudarão as equipes elaborarem e escreverem seus Projetos de pesquisa e elaborarem seus slides. 3ª etapa: Os estudantes apresentarão os projetos para os membros da banca e esses avaliarão quais projetos serão submetidos para a Feira de Ciências estadual-FECIBA. 4ª etapa: as equipes selecionadas para a FECIBA, irão transpor o conteúdo dos slides para o modelo do banner da FECIBA (D1).

Ainda com relação a feira de ciências, D7 relatou:

Neste ano a feira ocorreu de cunho científico literalmente, ou seja foi apresentado aos alunos proposta da feira e cada dupla de professor ficou responsável por orientar uma turma, inicialmente os professores decidiam a temática e os alunos buscariam uma problemática com o tema, em seguida pesquisariam sobre e trariam para escola, em

aulas destinadas para essas atividades os alunos apresentariam o que foram encontrando e os professores orientando quanto a organização, na etapa da pesquisa e construção os professores foram responsáveis, a estrutura ficou por conta de Práticas II e Iniciação científica. Para apresentação, foram divididas em bancas onde os professores teriam critérios para avaliar a apresentação dos projetos em andamento, a parte escrita ficou a cargo dos professores de iniciação científica e os orientadores da turma.

Mediante as falas das docentes que trabalham na mesma Instituição Escolar, percebe-se que a Escola em tempo integral em que elas lecionam trabalha com os eixos Ciência e Iniciação Científica dentro do componente curricular: Práticas Integradoras, de maneira interdisciplinar. Cabe ressaltar também que, além da Feira de Ciências, foi verificado a partir das respostas que a escola desenvolve outras ações voltadas para a formação integral dos estudantes dentro do referido componente, como: Festival Anual da Canção Estudantil (Face), O projeto Artes Visuais Estudantis (AVE), O projeto Tempos de Arte Literária (TAL), O projeto Produção de Vídeos Estudantis (Prove), Educação Patrimonial e Artística (EPA), DANCE A dança, O ENCANTE – coral, Festival de Teatro na escola (FESTE).

Com relação ao modo como esses projetos ocorrem, foram unânimes as respostas das docentes. Para isso, trouxemos algumas falas para elucidar: “a partir de oficinas e com orientação dos professores. É dividido para ser trabalhado nos componentes curriculares” (D2); “a partir de oficinas e com orientação dos professores” (D4).

Trabalhar com ações/projetos integradores dentro da escola, além de favorecer para uma prática pedagógica interdisciplinar, contribui para “o surgimento de novos conhecimentos, uma vez que não basta apenas agregar conteúdos diferentes: é necessário que haja o compartilhamento de saberes e experiências com objetivos comuns” (MADEIRA, 2019, p. 86), e claro, focado na formação integral dos estudantes.

Além das ações citadas, as docentes, em sua maioria, relataram desenvolver ações culturais no componente curricular Práticas Integradoras. Já com relação aos Jogos Escolares, todas afirmaram que acontecem na Escola de Ensino médio em tempo integral em que trabalham.

Portanto, fica evidente a importância de se trabalhar de maneira articulada com outros docentes e, conseqüentemente, outros componentes curriculares, visto que esta prática pode favorecer o desenvolvimento de diversas outras capacidades nos estudantes para além do conteúdo trabalhado em aula.

Assim, esses projetos e oficinas podem agregar uma série de conhecimentos sobre os mais variados temas conforme sejam abordados, o que gera troca de experiências e cada vez mais envolvimento por parte deste público. Para tanto, as docentes poderão contar ainda com o

material disponibilizado no Produto Educacional que visa contribuir significativamente com um ensino democrático com vistas à materialização do componente curricular Práticas Integradoras, sem perder de vista o respaldo dos documentos legais que regem a Educação em tempo integral na Bahia.

Assim, foram identificadas diversas ações que foram desenvolvidas no componente Práticas Integradoras que podem promover a formação integral dos estudantes, tais como: Projetos Estruturantes Culturais do estado da Bahia, Feiras de Ciência, Ações Interdisciplinares e Jogos Escolares, que compuseram a cartilha educacional.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste tópico, abordar-se-á a descrição do produto educacional, a sua finalidade, a metodologia que foi utilizada para na sua elaboração e ainda como ocorrerá a validação do Produto Educacional. Como arcabouço teórico para a realização do PE, foram consultados os seguintes autores: Ciavatta, Frigotto, Ramos e Kuenzer, dentre outros.

### 5.1 DIALOGANDO SOBRE A PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O material educativo é uma ferramenta que visa facilitar o processo de experiência de aprendizagem e não apenas um objeto que repassa informações. Por conseguinte, incentiva a compreensão mais profunda e o pensamento crítico sobre o conteúdo que está sendo estudado (KAPLÚN, 2003).

Nesta perspectiva, optou-se pela construção de uma cartilha educativa como Produto Educacional (PE) proveniente desta pesquisa, denominada **A formação humana integral: Compreendendo a possibilidade de materialização do componente Práticas Integradoras em uma perspectiva omnilateral**. O objetivo do Produto Educacional supracitado é: “Socializar proposta de formação omnilateral, elaborada de forma colaborativa com base nos resultados da pesquisa, vislumbrando a condução do componente curricular Práticas Integradoras, numa perspectiva de formação integral dos sujeitos”.

A escolha da categoria Cartilha Educativa como Produto Educacional justifica-se pela sua capacidade de ser uma ferramenta significativa para reflexão sobre a temática e sobre a formação integral. Com uma linguagem clara e objetiva, a cartilha reforça informações e conceitos de maneira atrativa, convidando à reflexão e análise crítica sobre as práticas educativas.

Além disso, a praticidade e dinamicidade da leitura e da divisão dos capítulos por cores, torna-a uma ferramenta de fácil manuseio. Dessa forma, pode ser utilizada para promover discussões qualificadas entre os profissionais da educação e estudantes, fomentando a integração do currículo a partir da omnilateralidade e visando à formação integral do estudante.

Desse modo, a pesquisa realizada no NTE09 possibilitou uma compreensão ampla sobre a realidade do componente curricular Práticas Integradoras no Novo Ensino Médio. Tanto os documentos analisados quanto as respostas coletadas dos docentes e coordenadores pedagógicos foram de grande relevância para identificar as principais demandas, perspectivas,

ações pedagógicas qualificadas e desafios enfrentados no processo de implementação dessa reforma curricular no referido componente.

A partir da análise dos dados coletados por meio da “escuta” atenta aos docentes e coordenadores pedagógicos, foi elaborada uma cartilha educativa que incorporou as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes da pesquisa. Esse processo de colaboração permitiu que o Produto Educacional se tornasse mais democrático e relevante. Em decorrência disso, as práticas pedagógicas reais identificadas na pesquisa, juntamente às sugestões qualificadas da pesquisadora, que está imersa nesse processo de implementação, e embasados no referencial teórico, foram inseridas na cartilha e representam uma possível travessia da reforma do Novo Ensino Médio para a formação integral do estudante.

Assim, a pesquisa contribuiu significativamente para a produção de um material educativo mais completo e potencialmente adequado às necessidades e desafios enfrentados no processo de implementação do Novo Ensino Médio, na matriz de 2019 de tempo integral da rede baiana de ensino.

Ademais, o desenvolvimento integral do ser humano é um conceito fundamental na educação, e produzir materiais educativos que estimulem a reflexão sobre essa temática é extremamente relevante.

Em vista disso, a cartilha educativa resultante desta pesquisa tem o intuito não apenas de democratizar o acesso à informação sobre a concepção de desenvolvimento integral, mas também de fomentar reflexões sobre os desafios, perspectivas e contextos de reformas envolvendo essa abordagem no ensino médio. Para tanto, as sugestões foram desenvolvidas a partir do estudo e análise dos componentes curriculares Práticas Integradoras, mas elas não se limitam a esse contexto específico. Pelo contrário, podem ser adaptadas a outros componentes curriculares, visando uma educação mais abrangente e completa.

A cartilha educativa proveniente desse estudo apresenta informações sobre a possibilidade de uma educação que visa a formação integral, tornando-se uma importante ferramenta para estimular o pensamento crítico e a reflexão. Por meio dela, os leitores poderão compreender a importância da formação integral e refletir sobre a sua aplicação na prática educativa, podendo promover, assim, uma educação mais significativa e humanizada.

## 5.2 BASE TEÓRICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O referencial teórico fundamenta-se em autores renomados da Educação Profissional e Tecnológica, e demais autores, que estimulam uma educação que ocorra a partir da

compreensão dos contextos sociais e culturais dos estudantes, visando o desenvolvimento de suas capacidades críticas e autônomas, além de promover a formação ética e política, por meio da integração das dimensões que compõem a educação integral, quais sejam: trabalho, ciência e cultura.

Diante disso, o Produto Educacional pretende aproximar o componente curricular Práticas Integradoras às concepções da EPT e da educação integral da rede baiana de ensino, que comungam das mesmas perspectivas referentes a integração do currículo a partir da omnilateralidade. Portanto, traz sugestões qualificadas advindas dos participantes da pesquisa e da pesquisadora e, alinhadas a estas propostas teóricas para a condução de práticas de ensino, com potencial para a formação integral do estudante. Por sua vez, essas sugestões, originadas da reflexão sobre o componente Práticas Integradoras, são relevantes para todos os componentes curriculares, visto que a formação integral é uma concepção de educação que pode ser implementada em todos os componentes.

Também é importante ressaltar que essas sugestões, originadas da reflexão sobre os componentes Práticas Integradoras, não se restringem a ele, e podem ser implementadas a outros componentes, uma vez que a formação integral é uma concepção de educação que permeia todo o currículo.

Ademais, esse PE poderá ser utilizado também para a reflexão com vistas à elaboração dos Planos de Ensino das escolas em tempo integral, no Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar nos componentes da Educação Profissional e Tecnológica e Empreendedorismo, uma vez que propõem sugestões qualificadas de intervenções pedagógicas que podem contribuir com a condução desse itinerário. Essas ações estão em consonância com a proposta promovida na experiência do Ensino Médio Integrado (EMI), e têm sido implementadas em diversas instituições, tanto dentro como fora da rede federal, vislumbrando uma educação integrada.

### **5.2.1 Estrutura do Produto Educacional**

O Produto Educacional intitulado “**A formação humana integral: Compreendendo a possibilidade de materialização do componente Práticas Integradoras em uma perspectiva omnilateral**” será dividido em dez tópicos que discorrerem sobre conteúdos teóricos e práticos.

A apresentação e contextualização do Produto Educacional foram criadas com a intenção de contextualizar o docente e coordenador pedagógico, situando a pesquisa e as teorias que a sustentam:

O primeiro tópico, intitulado “O que é educação integral?”, aborda os conceitos de educação integral como a importância da sua implementação para a formação humana integral.

O segundo tópico, denominado “O que é a formação humana integral?”, versa sobre as principais diferenças sobre a formação integral.

O terceiro tópico, nomeado “Abordando o primeiro princípio norteador da educação integral: a integração”, discute as práticas e ferramentas integradoras necessárias para o desenvolvimento da educação integral e situa sobre a concepção de integração utilizada no PE.

No quarto tópico, nominado de “Desafios para a integração curricular e a formação integral”, se discute o significado dos elementos que constituem a integração a partir das dimensões: trabalho, ciência e a cultura.

O quinto tópico, que se chama “Abordando o segundo princípio norteador da Educação Integral: Trabalho como Princípio Educativo”.

O sexto tópico, “Abordando o quarto princípio norteador da educação integral: a contextualização”.

O sétimo tópico, “Compreendo o que são Práticas Integradoras”, aborda quais são as práticas integradoras e como elas podem ser implementadas no ensino.

O oitavo tópico, “O componente **Práticas Integradoras** das escolas de tempo integral na Bahia”, aborda quais são as práticas integradoras.

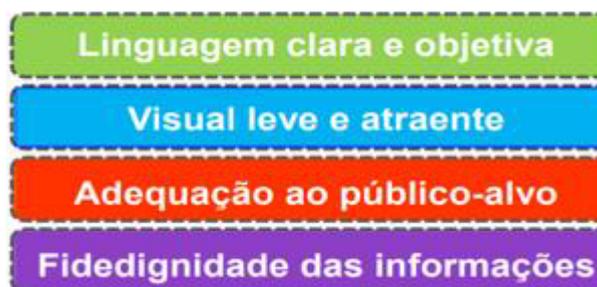
No nono tópico, “Possibilidades de materialização da integração e formação integral no chão da escola”, propõe-se possíveis intervenções a partir de estratégias pedagógicas para a condução e materialização do ensino integrado no componente curricular Práticas Integradoras, com contribuições de sugestões qualificadas dos participantes da pesquisa.

E, por fim, no décimo tópico, as Considerações finais.

Apresentada a estrutura da organização do Produto Educacional, a seguir observa-se os princípios que norteiam esse material.

De acordo Almeida (2017), uma série de princípios devem ser considerados no desenvolvimento de materiais educativos. Desta forma, a construção da cartilha seguiu princípios e critérios, como pode ser constatado nas figuras abaixo.

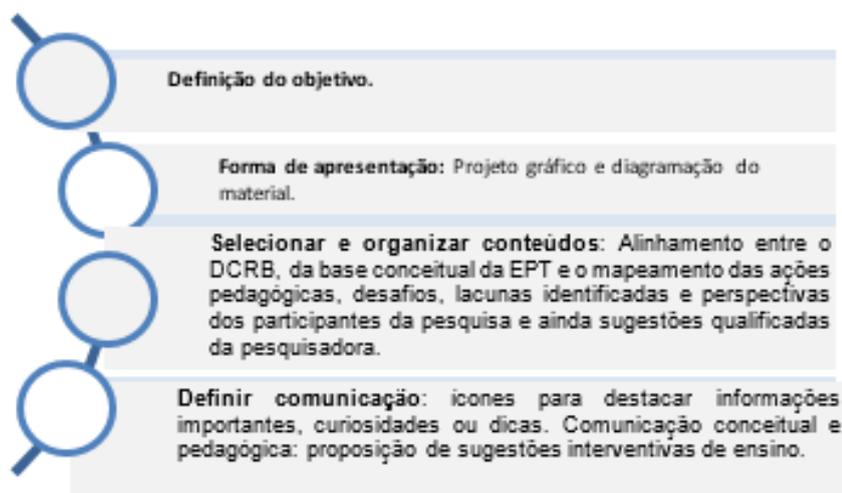
**Figura 5** - Princípios para a elaboração da cartilha.



**Fonte:** Almeida (2017).

A estruturação do Produto Educacional visa proporcionar uma apresentação visual com informações claras, alternando entre textos, quadro e figuras para facilitar à compreensão. Além disso, a linguagem utilizada é objetiva e prática para sanar as principais dúvidas dos profissionais relacionadas à formação integral do estudante. Ainda, há a indicação de sites e vídeoanimação para complementar as informações e dirimir possíveis dúvidas.

**Figura 6** - Critérios de elaboração para a primeira versão da cartilha.



**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2022).

A apresentação do conteúdo foi feita de forma clara e objetiva, por meio da utilização de diferentes recursos de comunicação visual para facilitar a compreensão. O material, além de socializar a formação humana integral preconizada no DCRB e pelos autores da EPT, tem o intuito de qualificar e propor ao corpo docente e coordenadores pedagógicos formas dessa prática se consolidar na sala de aula, com a compilação de ações pedagógicas realizadas pelos participantes da pesquisa e da pesquisadora.

Por conseguinte, o Produto Educacional trata de conceitos e práticas de ensino integrador, propondo possíveis intervenções para sua aplicação nas Escolas de tempo integral da rede estadual baiana de ensino.

Portanto, este PE poderá ser utilizado em momentos de planejamento com a finalidade de discutir, problematizar a respeito da educação na implementação de uma educação integral e integrada a partir da omnilateralidade e, assim, a possibilidade de proporcionar uma formação completa para os estudantes, promovendo não só o conhecimento acadêmico, mas também a formação humana, social, cultural e profissional.

Além disso, contém exemplos e estratégias pedagógicas realizadas pelos docentes participantes da pesquisa, na condução do componente Práticas Integradoras, a partir das dimensões: trabalho, ciência e cultura, e ainda sugestões propostas pela pesquisadora. Constituindo-se de um produto educacional colaborativo.

### 5.3 METODOLOGIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O processo do trabalho metodológico realizou-se em três momentos: o primeiro momento foi constituído de duas etapas: a primeira etapa compreendeu a pesquisa bibliográfica, na qual foram realizadas leituras e análises de teses, dissertações e artigos científicos sobre formação integral; e a segunda etapa, composta da análise dos dados documentais e elaboração do PE. Compreendendo a análise interpretativa dos Planos de Ensino dos docentes do componente Práticas Integradoras e do Documento Curricular Referencial da Bahia, a fim de coletar e selecionar ações pedagógicas realizadas por estes docentes, referente à formação integral para compor o PE.

O segundo momento, igualmente, foi constituído de duas etapas: continuação da elaboração do PE, a partir da análise dos questionários, e primeira validação do PE. A análise interpretativa dos questionários dos participantes desta pesquisa, incluindo docentes e coordenadores pedagógicos, foi utilizada para mapear as ações pedagógicas desenvolvidas em relação a abordagem omnilateral no componente Práticas Integradoras, bem como para identificar os desafios e perspectivas no contexto da Reforma relacionada ao Novo Ensino Médio. Durante esse processo, constatou-se que um dos coordenadores pedagógicos não conhecia o conceito de Trabalho como princípio educativo. A partir dessa constatação, esse conceito foi incluído na cartilha educativa, juntamente com outros conceitos importantes identificados nas práticas pedagógicas dos participantes. Além disso, também foram abordados

os desafios e perspectivas que os participantes reconhecem na implementação desta abordagem de ensino no contexto do NEM.

Deste modo, a primeira validação do Produto Educacional (PE) foi realizada de forma colaborativa, a partir da realidade identificada nas respostas ao questionário e Planos de Ensino. Assim, foi possível elaborar o PE da maneira mais adequada, e com o conteúdo considerando a “escuta” aos participantes, contemplando sua realidade e necessidades. Além disso, esse processo de construção colaborativa se mostrou fundamental para a validação e aprimoramento contínuo do PE.

Portanto, tanto a análise dos Planos de Ensino realizada na segunda etapa desse processo metodológico, quanto a análise das respostas ao questionário, foram importantes para avaliar a integração das dimensões de trabalho, ciência e cultura na formação integral, conferindo subsídio de material, a partir das ações pedagógicas realizadas pelos participantes desta pesquisa, para a elaboração do Produto Educacional. Nesse sentido, este processo permitiu ajustes e refinamentos na elaboração final do PE.

O terceiro momento, realizar-se-á em uma etapa: segunda validação do PE. E dar-se-á pela avaliação dos membros da Banca de Defesa da Dissertação de Mestrado e Produto Educacional, conforme regulamento geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, com a finalidade de verificar a pertinência e adequação do PE, visando garantir a qualidade e a eficácia deste material. Nesse sentido, para realizar esta validação, sugere-se uma proposta de ficha com critérios avaliativos, com questões específicas sobre as características do PE (APÊNDICE E).

Com vistas a organizar a ficha para validação do PE, realizou-se adaptações nas questões sugeridas por Chisté (2019). A autora agrupou as questões por eixos divididos por descritores de análise do material, como pode ser constatado abaixo:

(A) Estética e organização do material educativo: organização geral das seções e/ou capítulos – refere-se tanto à forma do material (as cores usadas, os tipos e tamanho das letras, o espaçamento, a composição de cada página, a inovação e criatividade na diagramação da capa e também de cada parte do texto, nas imagens utilizadas;

(B) Capítulos do material educativo: refere-se à análise de cada uma das seções do texto, a começar pela introdução e/ou apresentação do material educativo;

(C) Estilo de escrita apresentado no material educativo: relaciona-se com o tipo de escrita escolhida para dialogar com o leitor e diz respeito ao modo como iremos apresentar o conteúdo elencado;

(D) Conteúdo apresentado no material educativo: diz respeito ao modo como o conteúdo é apresentado ao leitor, referindo-se também à forma como o assunto foi abordado;

(E) Propostas didáticas apresentadas no material educativo: esse eixo relaciona-se à avaliação das atividades propostas no material educativo;

(F) Criticidade apresentada no material educativo: esse eixo refere-se ao potencial crítico e contra hegemônico do material. Além disso, relaciona-se com a capacidade que o material educativo teria de promover uma mudança de pensamento e de atitude perante o tema abordado;

Dessa maneira, a fim de contemplar a realidade específica do material elaborado para a implementação de uma nova flexibilização curricular do Ensino Médio, a partir do alinhamento de concepções da formação integral dos sujeitos no componente curricular Práticas Integradoras, as questões da validação do PE foram adaptadas segundo as perguntas do questionário de Chisté (2019), como pode ser verificado a seguir:

A proposta de ficha para validação do produto educacional contempla seis eixos centrais com questões fechadas, que são:

**1. Estética e organização do material:** a) A organização geral das seções e/ou capítulos é clara e de fácil entendimento? b) A utilização de cores, tipos e tamanho de letra, espaçamento, imagens é adequada e contribui para a apresentação do conteúdo?

**2. Capítulos do material:** a) A introdução e contextualização de apresentação do material educativo é clara e de fácil compreensão? b) O conteúdo é apresentado de forma clara e objetiva?

**3. Estilo de escrita:** a) O estilo de escrita escolhido para dialogar com os leitores é adequado à proposta da cartilha? b) O estilo de escrita é claro e de fácil compreensão?

**4. Conteúdo:** a) Possui consistência entre as propostas didáticas apresentadas elaboradas pela pesquisadora a partir de referencial teórico e as ações realizadas pelos docentes no componente práticas integradoras? b) O conteúdo está de acordo com a proposta de formação humana integral? c) O conteúdo é apresentado de forma clara e objetiva?

**5. Propostas didáticas:** a) As atividades propostas são claras e de fácil compreensão?  
6. Criticidade: a) O material educativo apresenta uma abordagem crítica e reflexiva sobre a formação humana integral? (APÊNDICE E).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa mostram que o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e os Planos de Ensino analisados, descrevem uma abordagem crítica e reflexiva sobre as dimensões de trabalho, ciência e cultura, demonstrando preocupação com a Formação Integral dos estudantes. No entanto, a abordagem do Empreendedorismo no DCRB aparece de forma produtiva, o que sugere uma orientação para o mercado e para a produtividade, em detrimento de uma visão mais ampla e crítica do papel do trabalho na sociedade. Além disso, não foram encontradas políticas educacionais de recursos para a formação integral dos estudantes no referido documento.

Ademais, podemos inferir que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, pois as dimensões trabalho, ciência e cultura são inseridas nos documentos balizadores do currículo, bem como nos Planos de Ensino, por meio do componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto da rede estadual do Novo Ensino Médio em tempo integral-NTE 09 de 7 horas.

Foi constatado que os coordenadores pedagógicos orientam e as docentes conduzem os componentes de forma contextualizada e interdisciplinar, visando uma educação mais significativa para os estudantes. Verificou-se, ainda, que os profissionais pesquisados promovem a interdisciplinaridade e a contextualização como estratégias de ensino importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas dimensões pertinentes para a consecução desse propósito.

Identificou-se como desafios para a implementação do Novo Ensino Médio, em Escolas de tempo integral, a falta de infraestrutura adequada, a falta de pessoal para atender as demandas impostas por esse modelo educacional, inexistência de ementa do componente Práticas Integradoras e a falta de formação e orientação continuada para os docentes e orientações para os profissionais no que tange a implementação do NEM, por parte da Secretaria de Educação do estado da Bahia (SEC). No entanto, as docentes e coordenadores pedagógicos entrevistados buscam minimizar esses problemas para que o ensino possa acontecer de forma coletiva, interdisciplinar e, na medida do possível, de forma integral.

Foi observado uma preocupação das docentes em contribuir para a formação integral dos estudantes, mobilizando diversos saberes e relacionando-os com uma aprendizagem contextualizada. Além disso, foi identificado como perspectiva referente ao componente Práticas Integradoras uma expectativa de mudanças do formato tradicional de sala de aula,

como a adoção de oficinas e laboratórios, e avaliação do componente em parceria com líderes de turma e coordenadores pedagógicos.

A pesquisa detectou aspectos e ações que contribuem para o Produto Educacional, visando à formação integral dos estudantes, como os Projetos Estruturantes Culturais do estado da Bahia, Feiras de Ciência, Ações e Projetos Interdisciplinares, Jogos Escolares, desafios e perspectivas da implementação do NEM e do componente Práticas Integradoras, e ainda lacuna conceitual referente a um participante sobre a formação integral.

Nesse sentido, a cartilha educativa que foi elaborada de forma colaborativa, a partir da análise das respostas dos participantes dessa pesquisa, pode ser utilizada como ferramenta para reflexão em relação às práticas tratadas para a formação integral dos estudantes.

É importante destacar que a autora deste estudo tem um olhar de pesquisadora, mas atua também na coordenação pedagógica, e, por isso, a proposta desse material se volta como possibilidade para qualificar o planejamento dos componentes de Práticas Integradoras e que pode ser replicado em outras escolas.

Válido salientar que, em 2023, o uso de uma matriz com Itinerário Formativo pode aumentar os desafios enfrentados no ambiente escolar, devido à reforma do Novo Ensino Médio, que reflete os interesses da classe dominante, e seus compromissos não são com o direito universal à educação básica e integral, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado.

Nesse contexto, é importante que a comunidade escolar se mobilize para resistir a essa lógica e busque alternativas que possibilitem uma educação emancipadora e transformadora, valorizando o diálogo, a participação ativa dos estudantes e a construção de conhecimentos críticos e contextualizados. Por esta razão, apesar da Reforma do Ensino Médio ser uma proposta hegemônica, e mesmo considerando o âmbito de um componente curricular, essa pesquisa provoca um movimento na contramão disso, promovendo uma abordagem que preza pela formação integral do sujeito. Aponta ainda possibilidades a partir da realidade pesquisada, com potencial dessas experiências serem levadas e refletidas em outros espaços que trabalham na perspectiva de formação integral.

Assim, a proposta de aproximar o Ensino Médio Estadual Integral da Bahia, no pressuposto de um Ensino Médio Integrado da EPT a partir do componente Práticas Integradoras, tem como base o Produto Educacional resultante dessa pesquisa, com potencial para qualificar o planejamento de Práticas Integradoras, a partir da abordagem de conceitos e concepções concernentes à formação integral, de ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes participantes dessa pesquisa e ainda sugestões qualificadas de intervenções

pedagógicas que a pesquisadora aborda referentes a um ensino com a abordagem da omnilateralidade.

Não há dúvidas de que existe um grande desafio na realidade educacional brasileira. Assim, romper com essa lógica capitalista referente ao dualismo no ensino não é tarefa fácil e requer estabelecer a finalidade e concepção do Ensino Médio de tempo integral comprometido com a classe trabalhadora.

Conclui-se que, ciente da relevância desta pesquisa para a comunidade escolar e para a sociedade como um todo, sugere-se que sejam desenvolvidas novas pesquisas e produtos educacionais sobre esse aspecto a partir da implementação de nova matriz, com vistas a verificar os impactos, desafios e perspectivas referentes à implementação desse processo. Dessa forma, estima-se que esse estudo possa contribuir ainda com a elaboração de novas pesquisas acerca da temática aqui abordada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. D. M. **Elaboração de materiais educativos**. Disciplina Ações Educativas na Prática de Enfermagem. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4412041/mod\\_resource/content/1/ELABORA%C3%87%C3%83O%20MATERIAL%20EDUCATIVO.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4412041/mod_resource/content/1/ELABORA%C3%87%C3%83O%20MATERIAL%20EDUCATIVO.pdf). Acesso em: 16 maio 2022.
- ALMEIDA, T. Educação Empreendedora e aprendizagem. **Futura**, 2022. Disponível em: <https://www.futura.org.br/educacao-empreendedora-qual-a-sua-importancia-para-a-aprendizagem/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ALVES, M. F; OLIVEIRA, V. A. de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, Unitins, v. 7, n. 8, p. 21-35, 2020.
- ALMEIDA, M. S. As Reformas Pombalinas e o ensino no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 36, n. 131, p. 515-536, 2015.
- ANDRADE, M. A. F. J de *et al.* Práticas pedagógicas integradoras: concepções e desafios dos docentes no contexto de vivência do curso de informática do IFRN. *In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. Editora Realize, 2015.
- APPIO, C; EWALD, I; SILVA, V. A formação integral na educação profissional tecnológica: alguns apontamentos. *Metodologias e Aprendizado*, volume 1, 2020.
- ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.
- ARAÚJO, R. M. L. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, A Educação Básica Mínima e o Cerco ao Futuro dos Jovens Pobres. **HOLOS** ano 94, v. 8, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 2 nov. 2021.
- ARROYO, M G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In: MOLL, J. et al. Caminhos da educação integral o Brasil. Direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura**: parte 3. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.
- BAHIA. **Implementação do novo Ensino Médio na Bahia**: documento orientador rede pública de ensino. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador, 2020.
- BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**, v. 2. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV, 2022.
- BAHIA. **Implementação do Novo Ensino Médio no estado da Bahia**. Secretaria de Educação da Bahia, 2022.

BAHIA. **Lei nº14.359**, de 26 de agosto de 2021. Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador, 2021.

BAHIA. **Resolução CEE N.º 137**, de 17 de dezembro de 2019. Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências. O Conselho Estadual de Educação da Bahia. Bahia, 2019.

BAHIA. **Resolução nº 68**, de 18 de outubro de 2021. Altera o art. 21 da Resolução CEE/BA N.º 137, de 17 de dezembro de 2019 e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação, Bahia, 2021.

BAMBIRRA, V. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. École, la lutte de classe retrouvée. *In*: PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. (Dir.). **Pierre Bourdieu**: sociolo-gue. Tradução de Mariana Barreto. Paris: Fayard, 2004. p. 187-209.

BORSCHIED, A. S. *et al.* **A formação integral perante o desenvolvimento do indivíduo**. 2019. Disponível em:  
[https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai\\_dados/artigos/semic2019/1185.pdf](https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2019/1185.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Brasília, 2018a.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em:  
[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 7 out. 2021.

BRASIL. **Decreto de 7 de fevereiro de 1992**. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, e dá outras providências. Brasília, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. 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. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de Julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

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

BRASIL. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec/Secad, 2009b.

BRASIL. **Portaria n.º 971**, de 10 de outubro de 2009a. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15134&Itemid=1071](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071). Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União. Brasília, 2009c.

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV**: áreas de conhecimento e integração curricular. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746**, de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, 2016a.

BRASIL. **Ofício circular n.º 2**, de 24 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre as Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Ministério da Saúde Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília, 2021. Disponível: em:

[http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 3/1998. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de agosto de 1998, Seção 1, p. 21.

BRASIL. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 4;21-24.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Diário Oficial da União nº 12 de 13 de junho de 2012a.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Diário Oficial da União nº 98 de 24 de maio de 2016b. seção 1.

BRASIL. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. **Portaria n.º 399**, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p.16. mar. 2023. Seção 1.

CAMPELLO, A. M. **Dualidade Educacional**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Mangueiras– RJ, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 25 maio 2022.

CASTRO, A. S. **Práticas pedagógicas orientadas ao ensino médio integrado à educação profissional**: proposta metodológica para o fortalecimento de práticas integradoras. Instituto Federal de Pernambuco (2019). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Olinda-PE, 2019.

CAVALIERE, A. M. Escola de Tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1015-1035, 2007.

CHISTÉ, L. P. S. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em:

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso em: 16 maio 2022.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Ano 3, n. 3, 2005.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez; Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

CIAVATTA, M. A reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **HOLOS** v. 4, p. 207-222, nov. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo**. Dicionário da educação profissional em saúde, 2009.

CIAVATTA, M. **Memória e temporalidade do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2007.

COA, M. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista LABOR**, v. 1, n. 9, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6609/4833> Acesso em: 10 jan. 2023.

COELHO, A. M. M. **Jovens empreendedores Primeiros Passos**: empreendedorismo social. 8º ano livro do aluno. São Paulo: Sebrae, 2011.

CORSO, A. M; SOARES, S. T. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. *In*: **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUNHA, L. A. Ensino Profissional: O grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, 2014.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DOURADO, L. F. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DUARTE, E. S. *et al.* **Escola Unitária e Formação Omnilateral**: Pensando a Relação entre Trabalho e Educação. Reunião Científica Regional da ANPED – Educação movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR, Curitiba/Paraná, 2016. Disponível em: [eixo12\\_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-LÚCIA-KOGA.pdf](#). Acesso em: 01 nov. 2021.

EVANS, J. R.; MATHUR, A. O valor das pesquisas online. **Internet Research**, v. 15, n. 2, p. 195-219, 2005. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10662240510590360/full/html>. Acesso em: 22 maio 2022.

FERREIRA, J. A. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos, 2010. (Coleção UAB-UFSCar)

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 (especial), p. 1129-52, 2007.

FRIGOTTO, G. Uma década do Decreto Nº 5.154/2004 e do Proeja: Balanço E Perspectivas. **HOLOS**, Ano 32, v. 6, p. 56-70, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In*: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, CUT, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio Integrado em sua relação com a educação profissional**: explicitando discordâncias, aproximações e sugestões. Brasília, 2003. Documento síntese. Mimeo.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Caderno 12. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. *In*: **Caderno CENPEC**: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, p. 15-24, 2006.

GUERREIRO, E. P. **Empreendedorismo e negócio social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.

HARTMAN, Ângela Maria. **Desafios e Possibilidades da Interdisciplinaridade no Ensino Médio**. Brasília/DF, Janeiro/2007.

HAYSLETT, M. M.; WILDEMUTH, B. M. Pixels or pencils? The relative effectiveness of web-based versus paper surveys. **Library and Information Science Research**, v. 26, n. 1, p. 73-93, 2004. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0740818803000963>. Acesso em: 23 maio 2022.

HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, J. M. do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), v. 4, p. 63-76, 2015.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, v. 27, p. 46-60, 2003.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L. de. Educação de tempo integral e a constituição de territórios educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 2016.

LIMA, S. E. A.; RIOS, J. A. Trabalho, educação, ciência e tecnologia como categorias indissociáveis à integração entre o ensino médio e a educação profissional. **Ensino em Foco**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 9-20, set. 2019.

LIMA, F. C. S.; ALMADA, J. U. P. S. Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. *In*:

LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Orgs.). **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão, 2013.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUZ, S. do N. C. Reforma do Ensino Médio: contexto, caracterização e contrassensos. *In*: **V Congresso Internacional das Licenciaturas**. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/inscricao/pdvl/uploadsAnais/REFORMA-DO-ENSINO-M%C3%89DIO-CONTEXTO,-CARACTERIZA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MADEIRA, A. C. M. Projeto integrador: reflexões sobre uma experiência interdisciplinar em construção. **Cairu em Revista**, ano 08, n. 12, 2019.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**: Atores e Cenários ao longo da História. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP&A, 2009a.

MELO, J. M. S. de. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENDES, A. R. O. Apontamentos sobre a educação para o empreendedorismo em Portugal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 41, n. 3, p. 285-298, 2007.  
Disponível em: <http://impactumjournals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1219>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1990.

MODESTO, M. A. da S. **Educação Profissional tecnológica no contexto de ciência, tecnologia e trabalho**. Salvador: Editora do Instituto Federal da Bahia, 2015.

MORENO, A. C. Só 5,6% das matrículas do ensino médio são em tempo integral no Brasil. **G1**, 2016.

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 112, p. 875-94, 2010.

NEVES, M. do S. S.; ANDRADE, A. C. Trabalho, Educação e Omnilateralidade: uma perspectiva contra hegemônica na formação acadêmica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 2, p. 214-22, 2019.

OLIVEIRA, E. S. **Educação e Política no Brasil Império**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

OLIVEIRA, E. G. N. B. de; RODRIGUES, A. C. F. Práticas integradoras: possibilidades para a formação integral no Ensino Médio Integrado. **Revista Semiárido de Visu**, v. 8, n. 3, p. 524-36, 2020.

OLIVEIRA, M. S; CARVALHO, A. S. de. As feiras de ciências na Bahia: propostas, experiências e desafios. **Revista Eletrônica DECT**, Vitória (ES), v. 8, n. 2, 2018.

OLIVEIRA, N. A. de O.; AZEVEDO, R. O. M.; ARIDE, P. H. R. Trabalho como princípio educativo: uma busca pela definição do conceito e sua relação com o capitalismo. Educação Profissional e Tecnológica em Revista. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 43-55, 2018.

PASQUALLI, R *et al.* Trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico nas oficinas de integração do ensino médio integrado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, 2021.

PEREIRA, R. da S. *et al.* Dualidade Estrutural e o Ensino Médio no Brasil. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, v. 7, 2019.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptações? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N.; FREITAS, D de; PIERSON, A. H. C. B. **Formação de professores do ensino médio**. Etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular. Ministério da Educação, Brasil. Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, M. N. **Concepção de ensino médio integrado**. [Palestra]. Seminário sobre ensino médio realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. SEEC/RN, 2007.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: Coerção Revestida De Consenso No “Estado De Exceção”. **Rev. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 1, n. 1, p. 2, jan./jun. 2019.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. [Texto base]. *In*: **Sessão especial na reunião anual da ANPED, Poços de Caldas/MG. SEMTEC/MEC**, 2003. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down\\_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Texto-ensino-medio-livro.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Texto-ensino-medio-livro.pdf). Acesso em: 09 out. 2022.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. *In*: ARAÚJO, Ronaldo; TEODORO, Elinilze (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém: SEDUC-PA, 2009. p. 144-182.

REGATTIERI, M.; CASTRO, M. **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009.

SACRISTÁN, J, G. **La educación obligatoria**: su sentido educativo y social. Madrid: Morata, 2000.

SANTOS, C. R. dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SÃO PAULO. **Projeto de vida**. Ensino Médio/caderno do professor. Governo do estado de São Paulo/ Secretaria da Educação. Primeira Edição, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

- SERRANO, M. R. A importância dos projetos culturais nas escolas. **Webartigos**, 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-projetos-culturais-nas-escolas/116507>.
- SILVA, M. A. A secularização da educação no período das Reformas Pombalinas. **História da Educação**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 42-52, 2010.
- SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.
- SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. M. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. V. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>.
- SOARES, S. T.; TRINDADE, J. das G. O trabalho como princípio educativo e sua dupla dimensão no capitalismo. *In*: Seminário do Trabalho, 6, 2008, Marília-SP. **Anais**. Marília: Gráfica Massoni, 2008.
- SOUZA, D. A. **A física no ensino médio integrado**: dimensões curriculares e concepções docentes. 2019. 218f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.
- SOUZA, G. M. de O. **A Política Curricular da BNCC e o Ensino Médio**: Currículo e Contexto Universidade Federal da Paraíba. 2020. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- TADDEI, P. E.; DIAS, V. G.; SILVA, A. W. P. da. Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação. **Trabalho Necessário**, ano 12, n. 19, p. 8-25, 2014.
- TITTON, M. O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, **Anais**. Caxambú. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, v. 1, 2008.
- TULESKI, S. A Contribuição de Vygotsky para a formação omnilateral. **HISTRAEB - História, Trabalho e Educação no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RpL4KIBEY4M>. Acesso em: 01 nov. 2021.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, 2005.

TURA, M. de L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

VALE, N. P. do. Novo Ensino Médio: reflexões, expectativas, desafios e oportunidades. **Scientia Generalis**, v. 3, n. 1, p. 134-143. 2022. ISBN 2675-2999.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L. E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. *In*: **X SEMEAD: Seminários em Administração da FEA-USP**, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319774242\\_E-Surveys\\_Vantagens\\_e\\_Limitacoes\\_dos\\_Questionarios\\_Eletronicos\\_via\\_Internet\\_no\\_Contexto\\_da\\_Pesquisa\\_Cientifica/link/59bc155fa6fdcca8e56248a1/download](https://www.researchgate.net/publication/319774242_E-Surveys_Vantagens_e_Limitacoes_dos_Questionarios_Eletronicos_via_Internet_no_Contexto_da_Pesquisa_Cientifica/link/59bc155fa6fdcca8e56248a1/download). Acesso em: 22 maio 2022.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VOLPI, M.; SILVA, M. de S.; RIBEIRO, J. (Coords.). **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília: Unicef, 2014.

ZITZKE, V. A. *et al.* A presença da dualidade estrutural no ensino médio integrado à educação profissional técnica: um estudo de caso no IFSUL/CAVG. *In*: **V Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional**: a produção de conhecimento em educação profissional. Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ZOTTI, S. As reformas curriculares do ensino médio no Brasil nos anos 90. **Educare Revista de Educação**, v. 10, n. 19, p. 167-179, 2015.



## APÊNDICE A - INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS DOCUMENTAL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

### *Checklist* pesquisa documental

#### **Itens de observação para a coleta de dados:**

- a) Temas e conteúdos abordados no componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral.
- b) Metodologias e estratégias de ensino utilizados no componente curricular Práticas Integradoras nas escolas -piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral.
- c) Referências básica e complementares utilizadas no componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral.
- d) São contemplados os conceitos do trabalho como princípio educativo e omnilateralidade.
- e) Há orientações sobre o trabalho com os conceitos de trabalho, ciência e cultura.



## APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

#### Questionário *online* para os coordenadores pedagógicos

#### BLOCO 1 – Dados socioprofissionais

1 Instituição: \_\_\_\_\_

2 Sexo:

( ) Masculino

( ) Feminino

( ) Prefere não identificar

3 Nível de escolaridade

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós-Doutorado

( ) Outro. Especificar: \_\_\_\_\_

3.1 Em qual área: \_\_\_\_\_

4 Enquadramento funcional:

( ) Efetivo

( ) Outro

4.1 Qual: \_\_\_\_\_

5 Carga horária

( ) 20 horas

( ) 40 horas

( ) Outro

5.1 Se “outro”, especificar: \_\_\_\_\_

6 Tempo de atuação profissional como coordenador pedagógico: \_\_\_\_\_ (anos)

7 Tempo de atuação como coordenador pedagógico da instituição: \_\_\_\_\_ (anos)

**BLOCO 2 – Orientações para a implementação do Componente Curricular**

8 Você recebeu orientações por parte da SEC/NTE para explicar docentes a condução do componente Práticas Integradoras com os novos arranjos do Novo Ensino Médio para escola em tempo integral?

- Sim  
 Não

8.1 Em caso afirmativo, essas orientações aconteceram de forma:

- online*: através de *lives*  
 *online*: reunião em aplicativo  
 presencial  
 por escrito  
 por telefone

9 Durante a implementação da flexibilização curricular para Novo Ensino Médio recebeu acompanhamento de uma equipe e/ou profissionais disponibilizados pela SEC/NTE?

- Sim       Não

10 Como foi realizada a divulgação da matriz curricular da parte flexível do currículo para o Novo Ensino Médio em tempo integral, junto à comunidade escolar?

---

11 A elaboração do Plano de Curso ou de Ensino do componente curricular Práticas Integradoras ocorreu em conjunto com os docentes dos conteúdos da Base Comum de Formação Geral?

- Sim  
 Não

11.1 Em caso “afirmativo”, explique como é realizada essa condução. Caso queira exemplificar, comente uma ação específica que foi realizada em sua escola.

---

12 É o mesmo professor que leciona Práticas Integradoras 1 e 2?

- Sim  
 Não

12.1 Em caso afirmativo, por qual motivo é o mesmo professor que leciona?

---

13 Você conhece o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) com a proposta de Educação Integral em tempo integral?

- Sim  
 Não

13.1 O que você acredita que seja uma formação integral do estudante?

---

---

13.2 De onde veio essa opinião?

---

14 Você já ouviu o conceito trabalho como princípio educativo?

Sim     Não

14.1 Em caso afirmativo, o que você entende por trabalho como princípio educativo?

---

15 Assinale os eixos ou temáticas que são abordados e desenvolvidos no componente Práticas Integradoras.

- trabalho  
 ciência  
 cultura  
 nenhum dos mencionados  
 outro

Qual/ais? \_\_\_\_\_

15.1 De qual forma e quais desses eixos são desenvolvidos no componente Práticas Integradoras?

---

16 Você se norteou por quais documentos ou critérios para orientar os docentes na condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras?

---

17 Em sua opinião, quais foram os desafios na condução e implementação do componente curricular Práticas Integradoras?

---

18 Em sua opinião, quais as perspectivas e/ou potencialidades na condução e implementação do componente curricular Práticas Integradoras?

---



## APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS DOCENTES

### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

#### Questionário *online* para os Docentes

#### BLOCO 1 – Dados socioprofissionais

1 Instituição: \_\_\_\_\_

2 Sexo:

- Masculino  
 Feminino  
 Prefere não identificar

3 Nível de escolaridade

- Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado  
 Pós-Doutorado  
 Outro. Especificar: \_\_\_\_\_

3.1 Em qual área: \_\_\_\_\_

4 Enquadramento funcional:

- Efetivo  
 Contratado (Reda)  
 Outro

4.1 Qual? \_\_\_\_\_

5 Carga horária

- 20 horas  
 40 horas  
 Outro

5.1 Se “outro”, especificar: \_\_\_\_\_

6 Tempo de atuação profissional no magistério: \_\_\_\_\_ (anos)

7 Tempo de atuação como professor da instituição: \_\_\_\_\_ (anos)

8 Tempo que ministra o componente curricular Práticas Integradoras: \_\_\_\_ (anos)

**BLOCO 2 – Implementação do Componente Curricular**

9 Você recebeu orientações da SEC/NTE para elaboração e condução do componente Práticas Integradoras com os novos arranjos do Novo Ensino Médio para educação em tempo integral?

- Sim  
 Não

9.1 Em caso afirmativo, essas orientações aconteceram de forma:

- online*: através de *lives*  
 *online*: reunião em aplicativo  
 presencial  
 por escrito

10 Durante a elaboração do Plano Curso ou de Ensino você recebeu orientação para condução do componente Práticas Integradoras. Quem realizou?

- Coordenador(a) Pedagógico(a)  
 Gestor  
 SEC/NTE  
 Articulador do PROEI  
 Não recebeu orientação  
 outro

Quem? \_\_\_\_\_

10.1 Em caso afirmativo, essa orientação estava alinhada para a implantação do Novo Ensino Médio em educação em tempo integral?

- Sim  
 Não  
 Não sei (não conheço a proposta do Novo Ensino Médio para educação em tempo integral)

10.2 Ainda em caso afirmativo, essa orientação estava alinhada com a proposta dos eixos preconizados pela SEC no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para educação em tempo integral?

- Sim  
 Não  
 Não sei (não conheço os eixos do DCRB para educação em tempo integral)

10.3 A elaboração do Plano Curso ou de Ensino do componente curricular Práticas Integradoras ocorreu em conjunto com os docentes dos conteúdos da Base Comum da Formação Geral?

- Sim  
 Não

11 Assinale os eixos ou temáticas que são abordados e desenvolvidos no componente Práticas Integradoras.

trabalho

ciência

cultura

outro

Qual/ais? \_\_\_\_\_

11.1 De que forma esses eixos são desenvolvidos no componente Práticas Integradoras?

\_\_\_\_\_

12 Como é conduzido o componente curricular Práticas Integradoras na sua instituição? Com relação a: metodologias, conteúdos/temáticas e estratégias de ensino nas aulas.

\_\_\_\_\_

13 Você conhece o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) com a proposta de Educação Integral em tempo integral?

Sim

Não

13.1 O que você acredita que seja uma formação integral do estudante?

\_\_\_\_\_

13.2 De onde veio essa opinião?

\_\_\_\_\_

14 Você já ouviu o conceito trabalho como princípio educativo?

Sim

Não

14.1 Em caso afirmativo, o que você entende por trabalho como princípio educativo?

\_\_\_\_\_

15 Em sua opinião, quais foram os desafios na condução e implementação do componente curricular Práticas Integradoras?

\_\_\_\_\_

16 Em sua opinião, quais as perspectivas e/ou potencialidades na condução e implementação do componente curricular Práticas Integradoras?

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**  
 Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica  
 Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Prezado(a) participante,

Esclarecemos que o Projeto foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, que segundo a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Nesse sentido, de acordo a resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, será apresentado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que é um documento no qual explica o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar, abaixo explicitado:

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar da Pesquisa **DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONDUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA** sob a responsabilidade dos pesquisadores Rosana Daily Marta Santos e Danilo Almeida Souza. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) senhor(a) não consiga entender, converse com os pesquisadores responsáveis pelo estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar e propor intervenções na condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral nos processos educativos para a formação integral dos sujeitos. E, como objetivos específicos: verificar, a partir dos documentos balizadores do currículo, como são abordados e se são, os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura no componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral; identificar como os coordenadores pedagógicos da Educação em tempo integral do Novo Ensino Médio orientam a condução do componente curricular Práticas Integradoras; reconhecer como os docentes da Educação em tempo integral do Novo Ensino Médio conduzem o componente curricular Práticas Integradoras e apontar quais os desafios e perspectivas na condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras na Educação em tempo integral nos processos educativos para a formação integral dos sujeitos.

Este estudo será desenvolvido em quatro escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo integral do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá (NTE-09). E, participarão da pesquisa aproximadamente 14 indivíduos (coordenadores pedagógicos e docentes).

O(a) Senhor(a) foi escolhido(a) a participar do estudo por possuir experiência profissional no magistério, a partir de dois anos, haja vista que foi o ano de implantação da flexibilização curricular e vivência nos arranjos curriculares iniciados com essa proposta. O(a) Senhor(a) não poderá participar do estudo caso esteja afastado da atuação profissional por licenças médicas e/ou afastado por outros motivos.

Após entender e concordar em participar do estudo, será enviado ao participante um *link*, via *e-mail* e/ou *WhatsApp* para acesso ao questionário composto por dois blocos de perguntas, sendo o primeiro com questões socioprofissionais para realizar a caracterização do perfil dos participantes. O segundo bloco será constituído com perguntas abertas e fechadas, com vistas a compreender a elaboração e condução do componente curricular Práticas Integradoras. Destaca-se que as questões não serão obrigatórias, ficando o participante livre caso não deseje responder alguma.

Esta pesquisa pode apresentar risco mínimo ao participante, como desconforto, constrangimento, tomar o tempo do participante ou receio de exposição ao responder o questionário.

Os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas serão minimizados, pois não coletaremos dados

peçoais considerados sensíveis e todos os dados coletados serão armazenados em um dispositivo eletrônico local. Isso irá reduzir os riscos associados à quebra de anonimato e os riscos relacionados ao ambiente virtual. Todo e qualquer registro de plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem" será apagado. Ademais, para garantir a confidencialidade e a privacidade dos participantes, a caracterização será feita por codificação de sua identidade e a garantia do sigilo e anonimato será assegurado. Sobre participar da pesquisa e disponibilidade de tempo, sua participação levará aproximadamente 20 min para responder o questionário e existe a possibilidade de preenchimento em horário mais oportuno.

Desse modo, garantimos que toda conduta por parte dos pesquisadores, é no sentido de diminuir qualquer chance de expor o participante a qualquer situação desconfortante, seja de ordem física ou psicológica. Se mesmo assim, o participante da pesquisa se sentir constrangido por alguma situação, devido a julgamento da atuação profissional ou de qualquer ordem, ele contará com uma equipe multidisciplinar pronta a ajudar. Os pesquisadores se dispõem a dialogar com o participante da pesquisa, na tentativa de esclarecer qualquer situação, bem como, contatar o setor pedagógico e de psicologia do *campus* para uma assistência e atendimento mais especializado.

Como benefícios na participação do estudo pode-se apontar a melhoria do ensino na rede estadual da Bahia, e a produção de conhecimento científico qualificado que possam potencializar práticas inovadoras em escolas de outros estados, ou mesmo do estado da Bahia, e ainda a sensibilização dos docentes e coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento de uma prática com foco na formação humana integral e na orientação as práticas educativas voltadas ao trabalho como princípio educativo.

Destaca-se que sua participação será voluntária, livre de despesa e/ou remuneração e, mesmo após seu consentimento de participação a qualquer momento poderá solicitar a retirada das suas informações prestadas sem nenhum prejuízo. Salienta-se que o participante da pesquisa terá direito à indenização em caso de danos decorrentes da pesquisa ou ainda ressarcimento.

Todas as informações colhidas e os dados serão analisados em caráter estritamente científico, mantendo-se a confidencialidade (segredo) do(a) senhor(a) a todo o momento, ou seja, os dados que possam te identificar não serão divulgados

Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com os pesquisadores Rosana Daily Marta Santos no endereço Rua Emídio dos Santos, Barbalho, CEP: 40301-015 – Salvador, BA – Brasil. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Bahia (IFBA/Salvador). Telefone: (75)99271-9171, e-mail: [rosanauesb@hotmail.com](mailto:rosanauesb@hotmail.com), e Danilo Almeida Souza Telefone: (73) 9147-3210, e-mail: [danilofisico@gmail.com](mailto:danilofisico@gmail.com), ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/IFBA), Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 3221-0332, e-mail: [cep@ifba.edu.br](mailto:cep@ifba.edu.br).

#### Consentimento Pós-Informação

Em função da Pandemia da Covid-19, e em acordo com o OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, o consentimento será dado pelo aceite em formulário eletrônico; para aqueles que desejarem, poderão solicitar o TCLE no formato físico. Para tanto deverão disponibilizar o endereço para envio. A solicitação deve ser feita por e-mail: [rosanauesb@hotmail.com](mailto:rosanauesb@hotmail.com). Telefone: (75)9 9271-9171.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável  
Rosana Daily Marta Santos

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável  
Danilo Almeida Souza

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## APÊNDICE E – PROPOSTA DE INSTRUMENTO DA 2ª VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

#### DESCRITORES DE ANÁLISE DO MATERIAL

1. Estética e organização do material: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A organização geral das seções e/ou capítulos é clara e de fácil entendimento? (Não é clara e difícil de entender, Um pouco confusa, Razoavelmente clara, Clara e fácil de entender, Muito clara e fácil de entender).</li> <li>• A utilização de cores, tipos e tamanho de letra, espaçamento, imagens é adequada e contribui para a apresentação do conteúdo? (Não é adequada e não contribui, Não é muito adequada e não contribui muito, Razoavelmente adequada e contribui um pouco, Adequada e contribui, Muito adequada e contribui muito).</li> </ul>
2. Capítulos do material: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A introdução e contextualização de apresentação do material educativo é clara e de fácil compreensão? (Não é clara e difícil de entender, Um pouco confusa, Razoavelmente clara, Clara e fácil de entender, Muito clara e fácil de entender).</li> <li>• O conteúdo é apresentado de forma clara e objetiva? (Não é claro e objetivo, Não é muito claro e objetivo, Razoavelmente claro e objetivo, Claro e objetivo, Muito claro e objetivo).</li> </ul>
3. Estilo de escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O estilo de escrita escolhido para dialogar com os leitores é adequado à proposta da cartilha? (Não é adequado, Não é muito adequado, Razoavelmente adequado, Adequado, Muito adequado).</li> <li>• O estilo de escrita é claro e de fácil compreensão? (Não é claro e difícil de entender, Um pouco confuso, Razoavelmente claro, Claro e fácil de entender, Muito claro e fácil de entender).</li> </ul>
4. Conteúdo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possui consistência entre as propostas didáticas apresentadas elaboradas pela pesquisadora a partir de referencial teórico e as ações realizadas pelos docentes no componente práticas integradoras? (Não há consistência, Pouca consistência, Alguma consistência, Consistência, Muita consistência).</li> <li>• O conteúdo está de acordo com a proposta de formação humana integral? (Não está de acordo, Não está muito de acordo, Razoavelmente de acordo, Está de acordo, Muito de acordo).</li> <li>• O conteúdo é apresentado de forma clara e objetiva? (Não é objetivo, Não é muito objetivo, Razoavelmente objetivo, Objetivo, Muito objetivo).</li> </ul>
5. Propostas didáticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades propostas são de fácil compreensão? (São difíceis de entender, Um pouco confusas, Razoavelmente fácil, Fáceis de entender, Muito fáceis de entender).</li> </ul>
6. Criticidade: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O material educativo apresenta uma abordagem crítica e reflexiva sobre a formação humana integral? (Não apresenta, Não apresenta muito, Razoavelmente apresenta, Apresenta, Muito apresenta).</li> </ul>

O produto educacional foi considerado:

- APROVADO  
 APROVADO COM MODIFICAÇÕES  
 REPROVADO

#### MEMBROS DA BANCA

**Presidente:**

Prof. Dr. Danilo Almeida Souza

**Examinador**

**01:** Prof. Dr. Jancarlos Menezes Lapa

**Examinador**

**02:** Profa. Dra. Graziela Ninck Dias Menezes

**Instituição:** IFBA

**Instituição:** IFBA

**Instituição:** IFBA/IFBA/DIVERSO-UNEB

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONDUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS NAS ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA

**Pesquisador:** ROSANA DAILY MARTA SANTOS **Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55911422.5.0000.5031

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.346.835

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo em 2ª versão apresentada a pesquisa DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONDUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS INTEGRADORAS NAS ESCOLASPILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA, do pesquisador(a) ROSANA DAILY MARTA SANTOS, que, segundo o Parecer Substanciado nº 5.285.309 "vinculada ao programa de "PROFEPT" da Instituição Proponente "IFBA". A pesquisa visa "(...) entender e relacionar o contexto de implementação de reforma no ensino médio em tempo integral no componente curricular Práticas Integradoras e seu impacto no desenvolvimento integral dos sujeitos. Desta forma, o objetivo geral é analisar a condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do novo ensino médio, em tempo integral nos processos educativos para a formação integral dos sujeitos. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, que será realizada em [4] escolas- piloto em tempo integral do novo ensino médio na Bahia, do Núcleo Territorial de Educação-09. Os participantes da pesquisa serão [14] (...) coordenadores pedagógicos e docentes que lecionam o componente curricular Práticas Integradoras. Para a realização da coleta de dados será utilizado um roteiro estruturado para a análise documental e dois questionários online construídos com auxílio do *Google forms* que analisará a condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras. A análise dos dados ocorrerá de forma interpretativa, com aproximações do trabalho como princípio educativo, utilizando como referencial teórico os autores: Marx, Engels, Gramsci, Ciavatta, Frigotto, Ramos, Kuenzer e Paulo Freire. Espera-se com essa pesquisa propor sugestões qualificadas para os coordenadores e professores na condução do componente Práticas Integradoras, na perspectiva da formação humana integral dos sujeitos, a partir do produto educacional: guia didático. E assim, a possibilidade de contribuir como ferramenta na elaboração dos planos de ensino do referido componente curricular."

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

"Analisar e propor intervenções na condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do novo ensino médio em tempo integral no estado da Bahia-NTE 09, processos educativos para a formação integral dos sujeitos." Objetivos Específicos:

"- Verificar, a partir dos documentos balizadores do currículo, como são abordados e se são, os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura no Componente Curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio em tempo Integral;- Identificar como os coordenadores pedagógicos da Educação em tempo Integral do novo ensino médio orientam a condução do Componente Curricular Práticas Integradoras; - Reconhecer como os professores da Educação em tempo integral do novo ensino

médio conduzem o Componente Curricular Práticas Integradoras;- Apontar quais os desafios e perspectivas na condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras na Educação em tempo integral nos processos educativos para a formação integral dos sujeitos."

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora acrescenta aos riscos da pesquisa descritos em todos os documentos

((<PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1886334.pdf>, <TCLÉ.docx> e <ProjetoCep.docx>) o seguinte texto:

"Os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas serão minimizados, pois não serão coletados dados pessoais considerados sensíveis e todos os dados coletados serão armazenados em um dispositivo eletrônico local. Isso irá reduzir os riscos associados à quebra de anonimato e os riscos relacionados ao ambiente virtual. Todo e qualquer registro de plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem" será apagado. Ademais, para garantir a confidencialidade e a privacidade dos participantes, a caracterização será feita por codificação de sua identidade e a garantia do sigilo e anonimato será assegurado. Sobre participar da pesquisa e disponibilidade de tempo, a participação levará aproximadamente 20 min para o participante responder o questionário e existe a possibilidade de preenchimento em horário mais oportuno."

"Alertamos que tem sido comum um aumento no número de golpes virtuais decorrentes do envio de links duvidosos no meio virtual ou acesso a plataformas de reuniões online como o google Meet por pessoas maliciosas, com intenção de constranger os participantes. Apesar de não podermos garantir segurança integral nesse aspecto, vamos instruir aos participantes, como medida de prevenção que a comunicação relacionada a esta pesquisa será feita exclusivamente com a pesquisadora, a qual também fornecerá o número de celular, no caso de dúvidas para contato direto. Ainda há a possibilidade de contarmos com a consultoria da Coordenação de Gestão de Tecnologia da Informação – CGTI do IFBA campus Salvador, via coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, por solicitação ao coordenador do curso; mestrado no qual a pesquisadora está vinculada." "Desse modo, será garantido na conduta por parte dos pesquisadores, diminuir qualquer chance de expor o participante a qualquer situação desconfortante, seja de ordem física ou psicológica. Se mesmo assim, o participante da pesquisa se sentir constrangido por alguma situação, devido a julgamento da atuação profissional ou de qualquer outra ordem, ele contará com uma equipe multidisciplinar pronta a ajudar. Os pesquisadores se dispõem a dialogar com o participante da pesquisa, na tentativa de esclarecer qualquer situação e dirimir as dúvidas, entrando em contato direto com a pesquisadora via telefone, bem como, contatar o setor pedagógico e de psicologia do campus para uma assistência e atendimento mais especializado."

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os comentários que seguem levam em consideração os itens apresentados na seção Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações no Parecer Consubstanciado nº 5.285.309, a saber:

"a) Inserir em todos os documentos (<PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1886334.pdf>, <CronogramaDeAtividades.docx> e <ProjetoCep.docx>) etapa de envio de relatório parcial;"

A pesquisadora insere em todos os documentos supracitados a etapa de envio de relatório parcial (entre 4 de julho e 31 de agosto de 2022), e indica o envio de relatório final de 1 de novembro a 23 de dezembro de 2022.

"b) Inserir em todos os documentos (<PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1886334.pdf>, <TCLÉ.docx> e <ProjetoCep.docx>) os riscos referentes à pesquisas envolvendo etapa em ambiente virtual, conforme item 1.2.1 do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/ MS;"

A pesquisadora insere os riscos envolvendo etapas em ambiente virtual, como apresentado na seção Avaliação dos Riscos e Benefícios. Esta nova descrição coaduna com as orientações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

"c) Apresentar reflexão sobre os Aspectos Éticos aplicados à pesquisa no Projeto Detalhado."

A pesquisadora informa no campo Aspectos Éticos que "...serão respeitados os princípios bioéticos no que tange a dignidade e autonomia dos participantes, no sentido de o participante poder decidir pela participação ou não da pesquisa, sem que isso lhe gere qualquer prejuízo. Além disso, será assegurado a não maleficência na minimização dos riscos e não ocorrência de danos, e na beneficência como a maximização dos benefícios em participar desta pesquisa e desenvolvendo-a de forma justa, sem preconceitos de nenhum aspecto e ainda garantindo a equidade na escolha dos participantes assegurando o mesmo critério de inclusão e exclusão da pesquisa, todos tem igual direito de participação do estudo." Ainda que as garantias aos principais parâmetros éticos estejam descritas como ações que já são direitos dos participantes da pesquisa, de modo generalista e pouco específica aos elementos que compõem a pesquisa propriamente dita, a pesquisadora se compromete com estas garantias.

"d) Inserir no TCLE informações sobre direito a ressarcimento e indenização."

Ao TCLE, é acrescido o seguinte parágrafo: "Assim, informamos que todos os participantes estão resguardados conforme orientação da Resolução 466/12 e 510/16 Conselho Nacional de Saúde. Ainda que se trate de pesquisa em meio virtual, com baixa chance de ocorrência, você ainda terá direito a ressarcimento de despesas, caso essas ocorram e possível indenização em decorrência de algo pelo qual se sinta prejudicado na pesquisa." Deste modo, a pesquisadora, além de comprometer-se com os direitos ao ressarcimento e indenizações, esclarece ao participante para que este possa consentir de forma esclarecida.

"e) Inserir em todos os documentos (<PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1886334.pdf>, <TCLE.docx> e <ProjetoCep.docx>) as medidas para mitigar os riscos e para reparação caso algum dano ocorra ao participante;"

Como apresentado na seção anterior deste parecer, a pesquisadora descreve as medidas para mitigar os riscos e aponta medidas assistenciais e indenizatórias, caso necessário.

"f) Inserir Danilo Almeida Souza na Equipe de Pesquisa no <PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1886334.pdf>"

O pesquisador Danilo de Almeida Souza foi inserido no quadro Equipe de Pesquisa do <PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1886334.pdf>, conforme solicitado.

"g) Citar as Res. 466/2012 e 510/2016 no <TCLE.docx> e inserir no mesmo documento definição do CEP, conforme Res. 466 Inc. VII.2."

Ao texto do TCLE, a pesquisadora insere uma introdução, como transcrito a seguir: "Esclarecemos que o Projeto foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, que segundo a resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Nesse sentido, de acordo a resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, será apresentado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que é um documento no qual explica o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar(...). Portanto, atendendo à pendência apontada em parecer anterior. Contudo, cabe destacar que algumas das passagens do texto não concordam com os elementos da pesquisa (a saber, "(...)TCLE que é um documento no qual explica o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal(...)", visto que os participantes desta pesquisa são maiores de idade). Recomenda-se a revisão, de modo a tornar o conteúdo do TCLE mais específico.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Segundo o Parecer Consubstanciado nº 5.285.309, os seguintes documentos listados foram apresentados, na versão anterior deste protocolo EM NÃO CONFORMIDADE com os parâmetros éticos vigentes apresentados nas Res. 466/12, 510/16, Norma Operacional 01/13 e demais documentos orientadores da CONEP/CNS/MS:

Projeto Detalhado - PD  
 Projeto Plataforma Brasil - PB\_  
 Cronograma Detalhado  
 TCLE

Nesta versão do protocolo a adequação das pendências listadas no parecer anterior resultaram EM CONFORMIDADE com os parâmetros éticos vigentes apresentados nas Res. 466/12, 510/16, Norma Operacional 01/13 e demais documentos orientadores da CONEP/CNS/MS, além dos apresentados nesta condição em parecer anterior, os seguintes documentos listados:

Projeto Detalhado - ProjetoCep\_ajustado.docx  
 Projeto Plataforma Brasil - PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1886334.pdf  
 Cronograma Detalhado - CronogramaDeAtividades\_ajustado.docx  
 TCLE - TCLE\_ajustado.docx

#### **Recomendações:**

Atentar-se para os prazos de envio dos relatórios, através de notificação, e para a necessidade de comunicar previamente ao CEP, qualquer alteração do projeto (cronograma, orçamento, número de participantes, etc), através de emenda.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Protocolo de Pesquisa, após criteriosa análise do colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA (CEP/IFBA), obteve parecer APROVADO. Os relatórios parciais e final devem ser apresentados durante a execução do projeto de pesquisa, conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, e Norma Operacional Nº 001/2013, todos do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886334.pdf	19/03/2022 16:43:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCep_ajustado.docx	19/03/2022 16:42:03	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ajustado.docx	19/03/2022 16:41:48	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
Cronograma	CronogramaDeAtividades_ajustado.docx	19/03/2022 16:41:33	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
Orçamento	DeclaracaoOrçamento.pdf	09/02/2022 12:57:39	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_3.pdf	31/01/2022 22:07:17	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito

Outros	CurriculoLattesDaniloAlmeida.pdf	31/01/2022 21:55:05	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
Outros	CurriculoLattesRosanaDaily.pdf	31/01/2022 21:54:33	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
Outros	TermoDeAnuencia_4.pdf	31/01/2022 21:50:02	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
Outros	TermoDeAnuencia_3.pdf	31/01/2022 21:49:42	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
Outros	TermoDeAnuencia_2.pdf	31/01/2022 21:49:02	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	TermoDeAnuencia_1.pdf	31/01/2022 21:47:18	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_2.pdf	31/01/2022 21:44:05	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	31/01/2022 21:42:36	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoCep.pdf	31/01/2022 21:39:12	ROSANA DAILY MARTA SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Salvador, 12 de abril de 2022

---

**Assinado por:  
Maurício Silva Araújo  
(Coordenador(a))**