

O deslocamento da concepção de Ensino Médio Integrado: caso do estado do Ceará

ARTIGO

Joice Mara Cesar Bizerro ⁱ

Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

Dante Henrique Moura ⁱⁱ

Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

1

Resumo

O ensino médio, como a última etapa da educação básica, compreende uma fase fundamental para a formação dos discentes, por isso, nesta etapa há a integração com a Educação Profissional. Essa integração passa a ser pauta de disputas entre dois projetos societários distintos: um projeto hegemônico e um contra-hegemônico. O escopo deste artigo é refletir e problematizar o deslocamento de sentido, fruto de um campo de disputas, existente em torno da concepção de ensino médio integrado utilizada no estado do Ceará, com a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, em 2008. Este artigo resulta de pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. A conclusão é de que o Ensino Médio Integrado presente no estado do Ceará se configura em um deslocamento da concepção de integração defendida por um projeto contra-hegemônico, que foi apropriada pelo projeto hegemônico como sinônimo de qualificação para a empregabilidade.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Escolas Estaduais de Educação Profissional. Ceará.

The displacement of the conception of Integrated High School: case of the state of Ceará

Abstract

High school education, as the last stage of basic education, comprises a fundamental phase for the education of students, and therefore, at this stage there is integration with vocational education. This integration becomes a matter of dispute between two distinct societal projects: a hegemonic project and a counter-hegemonic one. The scope of this article is to reflect and problematize the displacement of meaning, fruit of a field of disputes, existing around the conception of integrated high school used in the state of Ceará, with the creation of the State Schools of Vocational Education in 2008. This article is the result of a qualitative bibliographical and documental research. The conclusion is that the Integrated high school education present in the state of Ceará is configured in a displacement of the conception of integration advocated by a counter-hegemonic project, which

was appropriated by the hegemonic project as a synonym of qualification for employability.

Keywords: Integrated High School. State Schools of Professional Education. Ceará.

1 Introdução

2

Em 2008, no Estado do Ceará, foram criadas e implantadas as Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP. Estas escolas, constituíram o desafio de integrar o ensino médio à educação profissional, em fase ao Decreto Federal n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007.

O projeto das EEEP, materializado pelo então governador Cid Gomes, é denominada nos documentos oficiais de Ensino Médio Integrado. Essa designação é justificada pela associação da educação básica à educação profissional, e este vínculo teve como finalidade a capacitação de mão-de-obra qualificada para atender as exigências do mercado de trabalho cearense.

Essa intenção, mediada, exclusivamente, para formar mão-de-obra profissional para o exercício do emprego, não é caracterizada como integração em uma perspectiva de formação humana integral. A integração compreende uma relação intrínseca entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa crise discursiva¹ faz com que haja deslocamentos de sentido dos conceitos e termos. Esses deslocamentos são resultantes de uma confluência perversa entre os projetos políticos em disputa. Para Dagnino (2004), os dois projetos em disputa são o projeto neoliberal e o projeto democratizante. Em outras palavras, há um projeto hegemônico e um projeto contra-hegemônico. (MOURA, 2013)

A partir desta argumentação, destacamos que para entender a educação e o seu papel na sociedade é necessário compreender qual o projeto societário que a mesma está atrelada. Cremos que essa seja a chave para o entendimento do deslocamento de sentido da concepção de integração.

¹ Termo utilizado e defendido por Dagnino (2004)

O objetivo deste artigo é refletir e problematizar o deslocamento de sentido existente em torno da concepção de Ensino Médio Integrado utilizada no estado do Ceará, justificada com e na criação das EEEP. O intuito é mostrar que a concepção de EMI, empregada pelo governo do Estado do Ceará, se resume ao trabalho em uma única dimensão, a do emprego, e desconsidera a dimensão do trabalho como princípio educativo.

Esta discussão é necessária, pois o que está em jogo não é somente a formação imediatista dos jovens no âmbito escolar, mas a própria produção da existência humana, no que corresponde o ser humano enquanto produto e produtor da sua realidade, um agente de transformação. É compreender que os indivíduos são “sujeitos da nossa própria história e de nossa realidade”. (RAMOS, 2012, p. 3)

Para atingir esse objetivo, nos amparamos na assertiva de que a compreensão da realidade se dá mediante a análise da contradição existente nos fenômenos. Nesse raciocínio, esta investigação parte de uma perspectiva ontológica do ser social, que identifica o homem como um ser concreto e historicamente constituído, que transforma a natureza e a si mesmo. Metodologicamente falando, e dentro desse universo, a análise foi pensada a partir de dois caminhos que envolve a totalidade e a singularidade. No primeiro, consideramos as determinações da totalidade que incidem sobre o objeto e, posteriormente, a singularidade do objeto e suas relações com a totalidade, a partir da realidade. Dentro desses dois caminhos, essa pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa e para a sua operacionalidade foram desenvolvidos dois procedimentos técnicos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Dividimos o texto em três partes. A primeira resgatamos os pressupostos filosóficos, ontológicos e materiais da concepção de integração. Na segunda, apresentamos o deslocamento na concepção de EMI, promovida por um projeto hegemônico em curso na sociedade capitalista e neoliberal, a partir da análise das EEEP do Estado do Ceará. E por último, as considerações finais, apontamos que o EMI presente no estado do Ceará se configura em um deslocamento da concepção de integração defendida por um projeto contra-hegemônico, que foi apropriada pelo projeto hegemônico

como sinônimo de qualificação para a empregabilidade.

2 Alguns fundamentos da concepção de Ensino Médio Integrado

4 O Ensino Médio Integrado se apresenta como um campo de disputa. Essa disputa ocorre entre campos antagônicos: o do capital, um projeto hegemônico e o do trabalho, um projeto contra-hegemônico. Essa disputa passa necessariamente pela compreensão das causas históricas e das determinações estruturais. O propósito aqui nesse tópico é apresentar alguns fundamentos acerca da concepção de Ensino Médio Integrado à educação profissional, a partir do projeto contra-hegemônico que visa uma “proposta de integração de conhecimentos gerais e específicos no ensino médio, que contemple a formação básica e a profissional de maneira que as pessoas se tornem capazes de compreender a realidade e de produzir a vida” (RAMOS, 2012, p. 20).

O EMI dentro desse projeto contra-hegemônico apresenta-se como uma alternativa para o rompimento da dualidade educacional entre o ensino propedêutico e o profissional, que privilegia historicamente uma formação tecnicista dos filhos da classe trabalhadora. Essa possibilidade, entendida como travessia, defende uma educação politécnica com uma formação humanística geral, na qual o trabalho é entendido como um princípio educativo, e, os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura são dimensões indissociáveis da formação humana. Dessarte, o projeto contra-hegemônico seria uma formação integral, com princípios da politecnicidade que abarcar a formação intelectual, física e tecnológica. (Moura, Lima Filho e Silva, 2015).

Embora o EMI se alimente dos princípios da politecnicidade, este não é sinônimo da mesma. O que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) denomina de Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, que seria uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

A respeito da integração, Ramos (2012), especifica três sentidos características: (1) a formação omnilateral; (2) a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e; (3) a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. No

primeiro sentido, a integração é trabalhada “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”, em que propicie uma formação omnilateral e que considere que o trabalho como princípio educativo, ou seja, é inerente ao ser social. Essa concepção compreende a superação de uma formação imediatista e superficial, através da indissociabilidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Moura (2007, p. 22), argumenta que o trabalho como princípio educativo “permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes”.

O segundo sentido refere-se a indissociabilidade do ensino médio e a educação profissional, em que os discentes precisam dispor do trabalho no seu sentido ontológico, na qual a formação “só pode ser alcançada à medida que o ser desenvolve suas capacidades de decisão e ação sustentadas pela unidade entre trabalho intelectual e manual”. (RAMOS, 2012, p. 10)

O terceiro sentido, a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, ou seja, um currículo integrado. O currículo integrado, compreende o rompimento da fragmentação dos conhecimentos divididos em ciências e ensinadas de forma isoladas e sem interdisciplinaridade. Há aqui uma defesa por uma formação que possibilite,

às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem síntese da apropriação histórica da realidade material e social do homem. (RAMOS, 2012, p. 16)

Essa organização curricular integrada é justificada a partir de dois pressupostos filosóficos: (a) a concepção do homem como um ser histórico-social e, (b) a realidade concreta é uma totalidade, síntese das múltiplas relações. (RAMOS, 2012). Esses pressupostos filosóficos permitem “ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos os que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista”. (KUENZER, 2011, p. 669).

Em outras palavras, de acordo com Moura (2007, p. 23), “o currículo integrado deve possibilitar ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido, para poder intervir nele, em função dos interesses coletivos”. Essa integração curricular,

conforme Ramos (2012, p. 20), “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Essa organização curricular faz-se necessária, pois os estudantes irão ter que enfrentar uma realidade concreta marcada pelas contradições produzidas pelo modo de produção capitalista.

Essas concepções de integração, defendidas pelo projeto contra-hegemônico e apresentadas brevemente aqui, possibilitam articular os pressupostos em disputas no campo educacional em uma sociedade capitalista e neoliberal.

3 Deslocamento dos fundamentos do ensino médio integrado: as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará

O ensino médio integrado à educação profissional é a oportunidade para a travessia para uma nova realidade, a partir do momento em que seus princípios têm uma base unitária e politécnica. Isso vai permitir a juventude, uma compreensão das questões que envolve a sua realidade e sua transformação.

Ramos (2012) argumenta que, no Brasil, a partir do Decreto Federal n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, houve um obstáculo dessa tentativa de travessia e a restauração desta garantia só foi possível com o Decreto Federal n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.

Sabemos que foi essa travessia que o Decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia por meio de Decreto n.5.154, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. (RAMOS, 2012, p. 12)

A questão que se coloca é se o Decreto Federal n.º 5.154/2004 realmente possibilitou essa travessia. Temos que ter conhecimento que apesar do decreto ter possibilitado a travessia, a conjuntura não permitiu. E não permitiu, porque o neoliberalismo não funciona apenas como uma doutrina econômica, mas como uma

hegemonia. Segundo Anderson (1995), a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo adquiriu o status de ideologia. Essa característica ideológica do neoliberalismo faz com que haja dificuldade de entendimento de suas ações sobre as políticas sociais, pois ao não ser uma doutrina pautada em um monopólio teórico-prático, mas em uma ideologia heterogênea de conceitos e argumentos, ocorre que as ações voltadas para as políticas sociais mudam ao longo do tempo. (DRAIBE, 1993)

O que anteriormente poderia ser considerado ideais democratas ou socialistas são apropriados pelo neoliberalismo e passam a esculpir o seu discurso, onde esta “apropriação resulta numa estratégia eficiente de predominância ideológica, conferindo aparente originalidade e força persuasiva a esta corrente que terminou, por exemplo, por reclamar exclusividade sobre quaisquer propostas de modernização social e política” (DRAIBE, 1993, p.88).

Tem-se aqui um deslocamento de sentido. Este deslocamento é fruto da necessidade de manutenção da eficácia da ideologia neoliberal. É nessa disputa e conjuntura que temos que ter consciência de que a integração do ensino médio com a educação profissional nas políticas educacionais brasileiras, nem sempre correspondem aos sentidos apresentados da concepção de integração em um projeto contra-hegemônico. Pelo contrário, o projeto hegemônico, alicerçado na ideologia neoliberal, produziu um deslocamento dos sentidos da concepção de integração. O que fez com que várias políticas públicas passassem a utilizar o termo integração, aliado ao ensino médio, para justificar o seu modelo de ensino e para atender às exigências do capital. Isso é o que aconteceu no estado do Ceará com a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, denominado com EMI.

As EEEP foram criadas pela Lei Estadual n.º 14.273, de 19 de dezembro de 2008, que assegura autonomia nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras, conforme a citação abaixo.

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e

outras modalidades de preparação para o trabalho.

Parágrafo único. Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, terá jornada de tempo integral. (CEARÁ, 2008)

As EEEP foram a resposta do governo do estado do Ceará, através da Secretaria de Educação (SEDUC-CE), para a política de integração do governo federal, que legalizado a partir do Decreto Federal n.º 5.154/2004, instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, com o Decreto Federal n.º 6.302/2007. A finalidade deste programa federal era o fortalecimento da integração entre o ensino médio e a educação profissional nas redes de ensino dos estados brasileiros. Esta integração é delineada dentro do entendimento de que a educação é o meio com o qual os países seriam competitivos na economia global.

Inicialmente foram criadas 25 escolas, e em 2022, o estado já contava com 127. Essas escolas de tempo integral e com uma proposta pedagógica de integração, juntou a formação geral, a formação profissional e a formação diversificada em um único currículo.

A formação geral corresponde aos componentes curriculares básicos e comuns ao ensino médio: língua portuguesa, artes, educação física, inglês, espanhol, história, geografia, filosofia, sociologia, matemática, biologia, física e química. A formação profissional corresponde aos conteúdos curriculares específicos de cada curso técnico. E a formação diversificada representa as disciplinas pretendidas a formação dos alunos de forma integral e cidadã, são elas: projeto de vida, mundo do trabalho, empreendedorismo, projeto interdisciplinar, horário de estudo e formação para a cidadania (referente ao projeto diretor de turma).

Essa estrutura curricular, apesar de dispor de disciplinas de formação geral e da formação profissional no mesmo currículo, não concebe a integração defendida pelo projeto contra-hegemônico, que une os conhecimentos gerais e os específicos na totalidade, mas junta, a partir de uma fragmentação e uma hierarquização das ciências, fruto da modernidade, proveniente do positivismo e da perspectiva do cartesianismo.

O que ocorre é que essa fragmentação, faz com que os conhecimentos específicos sejam entendidos apenas no campo prático, como necessário,

exclusivamente, para a exercício da profissão. E isso impossibilita a sua utilização em situações diferentes da sua atuação profissional, pois há aqui uma primazia pelo técnico. Essa separação curricular, impede que haja a integração da teoria com a prática, da articulação entre o conhecimento e as várias dimensões da realidade. Desta forma, temos um currículo que entende o trabalho de forma unilateral, a da empregabilidade.

Assim, dispomos de uma preparação para o trabalho que descola o entendimento da integração, para simplesmente preparar para o exercício de um emprego ou da melhoria da empregabilidade. Esse deslocamento esvazia os “valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” e esvazia a dimensão ontológica do trabalho, reduzindo-o a uma visão utilitarista de trabalho assalariado (RAMOS, 2012, p. 4)

O currículo das EEEP, por mais que inclua três eixos curriculares de formação, não é fundamentado, e, muito menos, materializa uma formação humana que priorize os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura de forma indissociáveis. Pelo contrário, este currículo não permite a compreensão dos reais problemas da realidade, pois é pautado no desenvolvimento de competências por parte dos discentes.

Outra questão significativa para a análise da integração do ensino médio à educação profissional, da perspectiva do projeto contra-hegemônico é a gestão escolar. As EEEP são conhecidas, justamente, por sua proposta pedagógica, pautada na concepção da gestão empresarial na gestão escolar. A lógica empresarial é captada pela comunidade escolar a partir do modelo de gestão intitulado de Tecnologia Empresarial Socioeducacional Tese de Machado, Lima e Barreto, documento inspirado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), experiência pioneira no estado do Pernambuco.

A principal ideia da Tese de Machado, Lima e Barreto é “solucionar o problema da educação formal, portanto, como o próprio documento afirma, corresponde a uma nova proposta de educação para a juventude brasileira” a partir de uma nova proposta de educação que tenha como centralidade a aprendizagem por competências. (NASCIMENTO, MOURA E DAMASCENA, 2017, p. 10). Para que essa nova proposta seja eficiente é necessário, segundo a Machado, Lima e Barreto (2008, p. 8) “uma

verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar seus postulados. Portanto, ela é mais consciência do que um método de gestão”.

O que vemos no documento é muito mais um modelo de gestão e do que consciência, é uma visão empresarial e neoliberal hegemônica, que entende a escola como uma empresa, onde a educação de qualidade é o negócio da escola e essa relação deve gerar resultados. Os resultados não se configuram em jovens com compreensão da totalidade, ou seja, do contexto em que vive nos aspectos econômico, social, histórico, político e cultural. Os resultados exprimem jovens com competências e habilidades necessárias para a adaptação a realidade, ou seja, com conhecimentos do empreendedorismo e das condições de flexibilidade necessárias para o mercado de trabalho.

Na Tese de Machado, Lima e Barreto, temos a predominância de uma visão utilitarista, que se manifesta no entendimento do trabalho, não em seu princípio educativo, mas no sentido que se “restringe ‘aprender trabalhando’ ou ao ‘trabalhar aprendendo’, que aparece numa nítida relação entre a Tese de Machado, Lima e Barreto e os pilares do conhecimento definidas como fundamentais no Relatório de Jacques Delors: (a) aprender a conhecer; (b) aprender a fazer; (c) aprender a conviver; e (d) aprender a ser. Essa relação tem como pano de fundo a preparação dos jovens para o mercado de trabalho. A dimensão mais permissível dessa combinação é resulta em responsabilização dos jovens pelo seu futuro e empregabilidade, retirando o foco das condicionantes inerentes ao capitalismo.

O que ocorre é uma transferência de responsabilidade, em que esta é ideológica e está presente na tese de Machado, Lima e Barreto, onde sempre mostra a juventude, que seu desempenho depende das suas escolhas.

É nossa meta garantir, por intermédio de um corpo de educadores qualificados e comprometidos com a causa do Ensino Médio, a execução de um currículo e de um projeto escolar que inoculem no jovem a crença de que ele “não é o problema, mas parte da solução” e que o inspire a buscar, por meio das oportunidades e das suas boas escolhas, aquilo que é fundamental para a consecução de seu projeto de vida (MACHADO, LIMA E BARRETO, 2008, p. 29)

Essa possibilidade de escolha para a definição de um projeto de vida, criam condições para que os alunos aprendam a gerir, adquiram habilidades cognitivas e comportamentais para se adequarem a acumulação flexível. Podemos observar essas demandas no currículo, com a implantação de disciplinas como empreendedorismo, mundo do trabalho e projeto de vida e nos fundamentos da Tese de Machado, Lima e Barreto. A escolha está cerceada pelas necessidades do capital, da flexibilidade e do empreendedorismo.

O modelo de gestão da Tese de Machado, Lima e Barreto, está em consonância com o que Cabral Neto (2012), denomina de modelo de gerenciamento defendido como modernização do modelo de gestão educacional. Nas palavras de Cabral Neto (2012, p. 24 e 25), “esse modelo centra-se na busca da eficiência e da produtividade e, posteriormente, incorpora a qualidade, entendida pela ótica do consumidor, características essas presentes nas orientações da globalização neoliberal”. Esta ideia de modernização, eficiência e produtividade é justamente a materialização do descolamento de sentido, desenvolvido pelo projeto societário hegemônico, que faz com que o privado adentre o público disfarçado de inovação e originalidade.

Em outras palavras, a incorporação dos elementos constitutivos da gestão empresarial no âmbito da gestão educacional, faz com que a educação seja tratada como um serviço a ser oferecido aos consumidores, como resposta para os problemas da sociedade capitalista. Dessa forma, há uma transposição do modelo empresarial para o educacional, na qual o sucesso e eficiência do público depende das ferramentas, métodos e técnicas do privado.

No projeto hegemônico, a escola pretende a preparação para o mercado de trabalho, para atender a um modelo de acumulação flexível. E um dos problemas é que em decorrência da reestruturação produtiva o ser empregável torna-se mais importante do que o emprego, além da transferência de responsabilização do trabalhador acerca do seu engajamento no mercado de trabalho. Essa agenda neoliberal, coloca a educação como uma instituição que deve atender às novas exigências impostas pelo capital e isso acaba criando novas formas de exploração dos trabalhadores.

4 Considerações finais

Retome seu problema de pesquisa para respondê-lo, de modo a cumprir seu objetivo de pesquisa. Sintetize os principais resultados e lance luz às discussões mais importantes. Explícite como o estudo colabora para ampliar o conhecimento já produzido no campo educacional. Informe as limitações da sua pesquisa e possíveis sugestões.

Na pretensão de refletir e problematizar o Ensino Médio Integrado, a concepção de integração em sua concretude, percebemos um deslocamento de sentido atribuído ao termo integração e como essa passa a fazer parte de uma agenda neoliberal e do projeto hegemônico. Nessa agenda, compreendemos que a rede de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional criada no Estado do Ceará contribui para esse deslocamento de sentido da concepção de integração vinculado ao ensino médio.

Essa constatação parte de uma análise dos sentidos da integração defendida por um projeto contra-hegemônico e pelos sentidos ideológicos colocados em prática pelo projeto hegemônico no Estado do Ceará. Integração não é somente uma escola que vincule a educação profissional ao ensino médio e que coloque os conhecimentos gerais e específicos à disposição dos jovens. Integração não é considerar o trabalho apenas na sua dimensão produtiva com base na empregabilidade. Integrar não é transferir a responsabilidade dos problemas existentes na sociedade para os jovens mediante o seu esforço. Integração não é apenas preparar o aluno para o exercício de funções técnicas.

Integração é considerar a dimensão do trabalho como princípio educativo, prezar por uma formação omnilateral, politécnica e unitária. Integrar é a compreensão dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Integração é a indissociabilidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org.). **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BRASIL. Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 18 de abril de 1997, p. 7760.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso: 7 mar. 2006.

BRASIL. Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007

CABRAL NETO, A. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas representações no campo da política educacional**. Natal: mimeo, 2012.

CEARÁ. Lei n.º 14.273, de 19 de dezembro de 2008. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza-Ce, serie 2, ano XI, n.º 245, 23 dez. 2008.

DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON (org). **La cultura en las crisis latino-americanas**. 1º ed. Buenos Aires: Clacso, 2004.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, v. 17, 1993, p.86-101.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005a. p. 19-62.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, set. 2011.

MACHADO, J.; LIMA, I. P. de; BARRETO, T. P. Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE). **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral 2008**. Disponível em: <https://storage.seduc.ce.gov.br/educacaoprofissional/wp->

content/uploads/2023/05/23194100/manual_modelo_gestao.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=educacaoprofissional%2F20230618%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20230618T171948Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=900&X-Amz-Signature=bc93c77a4542250516498bf0f5bd74b23995dbc9bff48581afd04f035fbf1ba4
Acesso em 01 jun. 2019.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, n 23, v. 2, 2007.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: Dante Henrique Moura. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013, p. 141-200.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. V.20, n. 63. Out-dez, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em 18 jul. 2019.

NASCIMENTO, A. C. V. do; MOURA, D. H.; DAMASCENA, E. A. Ideologia Empresarial Nas Escolas Estaduais de Educação Profissional Cearenses: breve estudo da TESE. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. IFRN: NATAL, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A37.pdf>. Acesso em 14 fev. 2021.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ⁱ Joice Mara Cesar Bizerro, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4821-576X>

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN.

Contribuição de autoria: pesquisa, escrita e metodologia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0135364185075778>

E-mail: joicemara.cs@gmail.com

ii **Dante Henrique Moura**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8457-7461>

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Professor do IFRN. Integra o corpo docente do PPGEPI/IFRN e do PPGEI/UFRN. É pesquisador em educação, atuando principalmente em Políticas Educacionais e Trabalho e Educação, com ênfase na educação profissional e em sua integração com a educação básica e com a educação de jovens e adultos.

Contribuição de autoria: pesquisa, escrita e metodologia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1720357515433453>

E-mail: dantemoura2014@gmail.com

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Especialista *ad hoc*: Maria do Socorro de Assis Braun e Lia Ciomar Macedo de Faria

Como citar este artigo (ABNT):

BIZERRO, Joice Mara Cesar; MOURA, Dante Henrique. O deslocamento da concepção de Ensino Médio Integrado: caso do estado do Ceará. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e510439, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.10439>

Recebido em 23 de fevereiro de 2023.

Aceito em 30 de maio de 2023.

Publicado em 30 de maio de 2023.