



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E
CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

FABIO CARDOSO PONSO

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA
VOLTADA PARA O INCENTIVO À PRÁTICA DE
ATIVIDADES EXTRACURRICULARES: EM BUSCA DA
FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO DO COLÉGIO PEDRO II/CAMPUS
TIJUCA II

PRODUTO EDUCACIONAL:

Guia de atividades extracurriculares para os estudantes do Ensino
Médio Integrado do Colégio Pedro II / Campus Tijuca II

Rio de Janeiro
2021

FABIO CARDOSO PONSO

**A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA VOLTADA PARA O
INCENTIVO À PRÁTICA DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES: EM BUSCA
DA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO COLÉGIO PEDRO II/CAMPUS TIJUCA II**

PRODUTO EDUCACIONAL:

Guia de atividades extracurriculares para os estudantes do Ensino Médio Integrado do
Colégio Pedro II / Campus Tijuca II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Professor Sc.D. Robson Costa de Castro.

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P799 Ponso, Fabio Cardoso

A orientação educacional e pedagógica voltada para o incentivo à prática de atividades extracurriculares: em busca da formação integral dos estudantes do ensino médio integrado do Colégio Pedro II /Campus Tijuca II / Fabio Cardoso Ponso. - Rio de Janeiro, 2021.

235 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Robson Costa de Castro.

1. Ensino médio - Currículo. 2. Ensino médio integrado. 3. Atividades estudantis. 4. Colégio Pedro II. 5. Prática pedagógica. I. Castro, Robson Costa de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 373

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



FABIO CARDOSO PONSO

**A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA VOLTADA PARA O
INCENTIVO À PRÁTICA DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES: EM BUSCA
DA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO COLÉGIO PEDRO II/CAMPUS TIJUCA II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Professor Sc.D. Robson Costa de Castro.

Validado em 25 de novembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Robson Costa de Castro
ProfEPT / Colégio Pedro II (CPII)
Orientador

Prof. Dr. Ana Carolina Rigoni Carmo
ProfEPT / Colégio Pedro II (CPII)

Profa. Dra. Catarine Canellas Gondim Leitão
PPGF / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



FABIO CARDOSO PONSO

GUIA DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES PARA OS ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO – COLÉGIO PEDRO II / CAMPUS TIJUCA II

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Professor Sc.D. Robson Costa de Castro.

Validado em 25 de novembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Robson Costa de Castro
ProfEPT / Colégio Pedro II (CPII)
Orientador

Prof. Dr. Ana Carolina Rigoni Carmo
ProfEPT / Colégio Pedro II (CPII)

Profª. Dra. Catarine Canellas Gondim Leitão
PPGF / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Antonio e Eliana, com quem aprendi os valores da perseverança, do estudo, do trabalho, da honestidade, da responsabilidade, da cordialidade e do respeito ao próximo, que compõem os alicerces sobre os quais me sustento, e que se mostram profundamente sólidos, especialmente em momentos de grandes desafios, como o do desenvolvimento deste trabalho

Agradeço, também, à minha esposa, Daniele, companheira e parceira de projetos e objetivos de vida, pelo suporte material, logístico e emocional necessário ao bom andamento deste trabalho; e aos meus filhos, Giovanni, amor incondicional, mola mestra vital e principal razão de minha busca pelo progresso intelectual e material, e Victor Hugo, eterna saudade e legado de sabedoria, maturidade, resiliência e altruísmo.

Agradeço, ainda:

- à chefe do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) do Campus Tijuca II do Colégio Pedro II, amiga e colega de trabalho, Maria Wilsam Bezerra, por ter contribuído imensamente para fazer da orientação educacional e pedagógica um porto seguro para minha atuação profissional, e por ter inspirado, de certa forma, a temática deste estudo;

- à pedagoga, orientadora educacional e pedagógica, e também colega do SOEP do Campus Tijuca II, Ana Carolina Egypto, por compartilhar, gentil e carinhosamente, todo o seu conhecimento sobre as atividades extracurriculares da instituição, contribuindo com informações únicas e valiosas para este trabalho;

- ao professor Robson Costa (ProfEPT/CPII), meu orientador neste estudo, exímio e incansável condutor/colaborador nas diversas etapas de pesquisa, cuja parceria me trouxe maior conhecimento sobre a prática científica, além de imenso orgulho e satisfação;

- aos colegas mestrandos da turma 2019/2 do ProfEPT/CPII, pela parceria, solidariedade e troca de aprendizado, experiências, dicas e informações ao longo do curso;

- aos profissionais do Campus Tijuca II do Colégio Pedro II que contribuíram para este trabalho, seja através da participação direta como respondentes dos questionários de pesquisa, e/ou, indiretamente, através das trocas cotidianas de experiências, conhecimentos e percepções acerca da realidade e do tema investigados, ou mesmo através de generosas palavras de incentivo.

RESUMO

PONSO, Fabio Cardoso. **A orientação educacional e pedagógica voltada para o incentivo à prática de atividades extracurriculares: em busca da formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

O Colégio Pedro II (CPII), instituição federal de ensino do Estado do Rio de Janeiro, possui como objetivo político-pedagógico para o Ensino Médio Integrado (EMI) a promoção de uma educação integral, não subsumida ao aspecto operacional, sob uma perspectiva de inclusão e democratização do acesso ao conhecimento. Entre as estratégias institucionais para o alcance desse objetivo, destacam-se a oferta de um amplo leque de atividades extracurriculares (AEs) e um trabalho de orientação educacional e pedagógica (OEP) capaz de se aprofundar no conhecimento da realidade discente e identificar situações-problema. Foi nesse sentido que, a partir de um exame da literatura acadêmico-científica e de aspectos empíricos identificados pelo autor durante a prática da OEP no Campus Tijuca II (CTII) do CPII – como insuficiências no processo de divulgação das AEs, que parecem limitar o engajamento dos estudantes do EMI nessas atividades, além da evidência de que esses alunos tendem a vivenciar condições materiais e simbólicas adversas, que lhes impõem desvantagens na relação com o conhecimento – idealizou-se a produção de um guia informativo de atividades extracurriculares voltado para a orientação desse público. Consequentemente, assumiu-se como objetivo principal deste estudo a investigação dos possíveis impactos do produto educacional no conhecimento dos estudantes do EMI sobre AEs do CPII/CTII e na participação extraclasse desses discentes. Através de uma pesquisa quanti-qualitativa, que envolveu a aplicação de questionários semiabertos a uma amostra de educadores do CTII que atuam no Ensino Médio Integrado, verificou-se que o produto se configura como um recurso potencialmente capaz de preencher uma lacuna na divulgação das AEs do CPII/CTII e contribuir para que os estudantes do EMI obtenham, via orientação educacional e pedagógica, um maior empoderamento informacional e cognitivo sobre essas atividades, favorecendo um incremento da participação desses alunos nas mesmas, e, conseqüentemente, a sua formação integral, em atendimento aos objetivos político-pedagógicos do Colégio Pedro II.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Orientação educacional e pedagógica; Formação integral; Atividades extracurriculares.

ABSTRACT

PONSO, Fabio Cardoso. **A orientação educacional e pedagógica voltada para o incentivo à prática de atividades extracurriculares: em busca da formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Colégio Pedro II (CPII), a federal educational institution in the State of Rio de Janeiro, has as a political-pedagogical objective for Integrated Secondary Education (EMI) the promotion of comprehensive education, not subsumed in the operational aspect, from a perspective of inclusion and democratization of access to knowledge. Among the institutional strategies to achieve this goal, we highlight the offer of a wide range of extracurricular activities (AEs) and educational and pedagogical guidance work (OEP) capable of deepening the knowledge of the students' reality and identifying problem situations. It was in this sense that, based on an examination of the academic-scientific literature and empirical aspects identified by the author during the practice of the OEP on the Campus Tijuca II (CTII) of the CPII - such as insufficiencies in the dissemination process of the AEs, which seem to limit the engagement of EMI students in these activities, in addition to the evidence that these students tend to experience adverse material and symbolic conditions, which impose disadvantages on them in relation to knowledge - the production of an informative guide of extracurricular activities aimed at guidance was idealized. of that audience. Consequently, the main objective of this study was to investigate the possible impacts of the educational product on the knowledge of EMI students about CPII/CTII AEs and on the extra-class participation of these students. Through a quantitative-qualitative research, which involved the application of semi-open questionnaires to a sample of CTII educators who work in Integrated Secondary Education, it was found that the product is configured as a resource potentially capable of filling a gap in the dissemination of AEs of CPII/CTII and contribute to EMI students obtaining, through educational and pedagogical guidance, greater informational and cognitive empowerment on these activities, favoring an increase in the participation of these students in them, and, consequently, their integral training, in meeting the political-pedagogical objectives of Colégio Pedro II.

Keywords: Integrated High School; Educational and pedagogical guidance; Integral training; Extracurricular activities.

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1</u> – Estrutura/dinâmica da etapa de pesquisa anterior ao desenvolvimento e aplicação do produto educacional.....	106
<u>Figura 2</u> – Capa e sumário do guia de atividades extracurriculares.....	117
<u>Figura 3</u> – Visão resumida da seção do produto educacional referente às iniciações científicas.....	130
<u>Figura 4</u> – Visão geral da seção do produto educacional referente às monitorias.....	135
<u>Figura 5</u> – Visão resumida da seção do produto educacional referente às olimpíadas científicas (ou de conhecimento).....	141
<u>Figura 6</u> – Visão resumida da seção do produto educacional referente às oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas.....	148
<u>Figura 7</u> – Visão resumida da seção do produto educacional referente às atividades de orientação profissional.....	154
<u>Figura 8</u> – Componentes acessórios do guia de atividades extracurriculares.....	155
<u>Figura 9</u> – Perfil dos alunos do EMI X EMR do CPII/CTII – Cor/Raça.....	158
<u>Figura 10</u> – Perfil dos alunos do EMI X EMR do CPII/CTII – Renda Familiar.....	159
<u>Figura 11</u> – Perfil dos alunos do EMI X EMR do CPII/CTII – Local de Residência.....	160
<u>Figura 12</u> – Percentuais das respostas obtidas na questão 1 do questionário Q2: “Como você classifica a relevância do conjunto de atividades extracurriculares do CPII/CTII para a formação dos alunos do Ensino Médio Integrado?”.....	170
<u>Figura 13</u> – Percentuais das respostas obtidas na questão 2 do questionário Q2: “Como você classifica o nível de informação/conhecimento que os estudantes do Ensino Médio Integrado possuem sobre o conjunto de atividades extracurriculares do CPII/CTII?”.....	171
<u>Figura 14</u> – Percentuais das respostas obtidas na questão 1 do questionário Q3: “No que tange ao nível de informação dos estudantes do EMI sobre os aspectos que envolvem as AEs do CPII/CTII, você considera que o guia apresenta potencial para manter esses alunos:”.....	193
<u>Figura 15</u> – Percentuais das respostas obtidas na questão 4 do questionário Q3: “[...] na sua avaliação sobre o guia de AEs, você considera que o produto:”.....	194
<u>Figura 16</u> – Menu principal do blog do Campus Tijuca II do CPII.....	235
<u>Figura 17</u> – Atividades extracurriculares listadas no blog do Campus Tijuca II do CPII.....	235

LISTA DE TABELAS

<u>Tabela 1</u> – Participação dos estudantes do Ensino Médio (Integrado x Regular) nas atividades extracurriculares do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II.....	167
<u>Tabela 2</u> – Categorização da questão 3 do questionário Q2: “Como você avalia o atual processo de divulgação/comunicação do conjunto de atividades extracurriculares do CPII/CTII aos estudantes do Ensino Médio Integrado?”	172
<u>Tabela 3</u> – Categorização da questão 4 do questionário Q2: “Para você, de que forma o processo de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares do CPII/CTII, conforme atualmente estruturado, impacta na participação dos alunos do Ensino Médio Integrado nessas atividades?”	175
<u>Tabela 4</u> – Categorização da questão 5 do questionário Q2: “Na sua opinião, que novas ações a orientação educacional e pedagógica poderia desenvolver para incrementar a participação dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do CPII/CTII?”	183
<u>Tabela 5</u> – Categorização da questão 2 do questionário Q3: “Na sua avaliação, de que modo o guia pode impactar o conhecimento dos alunos do Ensino Médio Integrado sobre as atividades extracurriculares oferecidas pelo CPII/CTII?”	195
<u>Tabela 6</u> – Categorização da questão 3 do questionário Q3: “Na sua avaliação, que impactos o guia pode provocar na participação dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares oferecidas pelo CPII/CTII?”	198
<u>Tabela 7</u> – Categorização da questão 5 do questionário Q3: “Que outras considerações você gostaria de tecer sobre o guia de atividades extracurriculares e/ou seus possíveis impactos pedagógicos?”	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEs – Atividades Extracurriculares

CPII – Colégio Pedro II

CTII – Campus Tijuca II

EMI – Ensino Médio Integrado

EMR – Ensino Médio Regular

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IC – Iniciação Científica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCs – Olimpíadas Científicas (ou de Conhecimento)

OE – Orientação Educacional

OEP – Orientação Educacional e Pedagógica

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROPGPEC – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SOEP – Setor de Orientação Educacional e Pedagógica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.0.1 O Projeto Político Pedagógico (PPPI) do Colégio Pedro II: considerações sobre formação integral, atividades extracurriculares e orientação educacional e pedagógica.....	15
1.0.2 O Ensino Médio Integrado no Colégio Pedro II/Campus Tijuca II.....	19
1.1 Justificativas para o produto educacional.....	20
1.1.1 Aspectos socioeconômicos e estruturais.....	21
1.1.2 Aspectos comunicacionais ou informacionais.....	23
1.2 Consolidação da ideia do produto e aprofundamento das justificativas.....	26
1.3 Problema de pesquisa.....	28
1.4 Objetivos.....	28
1.4.1 Objetivo geral ou primário.....	28
1.4.2 Objetivos específicos ou secundários.....	28
1.5 Hipóteses.....	29
2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL.....	31
2.1 Formação integral e Ensino Médio Integrado.....	31
2.1.1 O conceito de trabalho e o binômio trabalho/educação como ontologia humana.....	32
2.1.2 A formação integral, omnilateral ou politécnica como possibilidade de humanização através da educação.....	36
2.1.3 Os limites impostos pela dinâmica capitalista ao alcance de uma formação humana e integral para todos.....	41
2.1.4 O Ensino Médio Integrado de base unitária como germe da educação do futuro e imperativo ético-político na realidade brasileira.....	49
2.1.5 Percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Médio Integrado no Brasil: gênese, desenvolvimento, conquistas e obstáculos.....	53
2.1.6 A busca pela formação integral: desafios e possibilidades da EPT e do Ensino Médio Integrado na contemporaneidade.....	69
2.2 A orientação educacional e pedagógica.....	72
2.2.1 Histórico da orientação educacional e pedagógica no Brasil.....	74
2.2.2 A orientação educacional e pedagógica na atualidade e a integração entre aluno, escola, família, comunidade e sociedade como estratégia para a formação discente integral.....	81
2.2.3 A orientação educacional e pedagógica no Colégio Pedro II.....	86
2.3 As atividades extracurriculares.....	87
2.3.1 Breve definição e contextualização das atividades extracurriculares no cenário educacional brasileiro e no Colégio Pedro II.....	88
2.3.2 As atividades extracurriculares e sua importância para a formação integral.....	89
3 METODOLOGIA.....	96
3.1 Classificação da pesquisa e fundamentação teórico-metodológica.....	96
3.1.1 Uma pesquisa aplicada de objetivo exploratório e descritivo.....	96

3.1.2 A utilização do método quanti-qualitativo.....	97
3.1.3 O recurso a fontes bibliográficas, documentais e de campo.....	99
3.1.4 Procedimentos de geração de dados: levantamento e estudo de caso.....	100
3.2 Etapas da pesquisa.....	101
3.2.1 Elaboração do projeto de pesquisa.....	102
3.2.2 Pesquisa de dados para a elaboração do produto educacional.....	103
3.2.3 Elaboração e aplicação do produto educacional.....	106
3.2.4 Pesquisa de dados avaliativos da aplicação.....	108
3.2.5 Resultados e análise.....	109
3.3 Critérios de inclusão.....	111
3.4 Procedimentos éticos.....	112
4 PRODUTO EDUCACIONAL.....	114
4.1 O guia de atividades extracurriculares voltado para a orientação dos alunos do EMI do CPII/CTII: da concepção à aplicação do produto.....	114
4.2 Seção 1 do guia de atividades extracurriculares: atividades de iniciação científica.....	120
4.3 Seção 2 do guia de atividades extracurriculares: atividades de monitoria.....	131
4.4 Seção 3 do guia de atividades extracurriculares: olimpíadas científicas (ou de conhecimento).....	136
4.5 Seção 4 do guia de atividades extracurriculares: oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas.....	141
4.6 Seção 5 do guia de atividades extracurriculares: atividades de orientação profissional.....	149
4.7 Considerações adicionais sobre o produto educacional.....	154
5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....	156
5.1 Procedimento investigativo P1 – Perfil socioeconômico dos alunos do Ensino Médio Integrado X Ensino Médio Regular do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II.....	157
5.1.1 Resultados.....	157
5.1.2 Análise dos resultados.....	161
5.2 Procedimento investigativo P2 – Participação dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II.....	164
5.2.1 Resultados.....	165
5.2.2 Análise dos resultados.....	167
5.3 Procedimento investigativo P3 – Processo de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares do CPII/CTII e seus impactos na participação dos alunos do Ensino Médio Integrado.....	169
5.3.1 Resultados.....	170
5.3.2 Análise dos resultados.....	186
5.4 Procedimento investigativo P4 – Impactos do produto educacional (guia de atividades extracurriculares) no conhecimento e na participação dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do CPII/CTII.....	192

5.4.1 Resultados.....	192
5.4.2 Análise dos resultados.....	205
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
REFERÊNCIAS.....	217
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário (Q1): levantamento sobre atividades extracurriculares e participação dos alunos do Ensino Médio Integrado.....	229
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário (Q2): avaliação do processo de comunicação das atividades extracurriculares do CPII/CTII e de seus impactos na participação dos alunos do Ensino Médio Integrado.....	230
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário (Q3): avaliação do produto educacional (guia de atividades extracurriculares).....	231
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Maiores de idade.....	232
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - Colégio Pedro II / Campus Tijuca II.....	234
ANEXO A – ÁREA DO BLOG DO CAMPUS TIJUCA II DO COLÉGIO PEDRO II DEDICADA À DIVULGAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES.....	235

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação consiste num relatório de pesquisa sobre o processo de desenvolvimento, aplicação e avaliação de um guia informativo de atividades extracurriculares voltado para a orientação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II.

Ao longo da dissertação, são apresentadas, entre outros elementos, as investigações realizadas na etapa anterior à aplicação do produto, que contribuíram para fundamentar o produto educacional e justificar sua relevância, e também os resultados da pesquisa empreendida após a aplicação do instrumento, referente à avaliação sobre o seu impacto potencial na participação dos alunos do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII nas AEs da instituição – e, conseqüentemente, no processo de formação integral desses estudantes.

O produto educacional foi idealizado a partir da conjugação de aspectos empíricos (evidenciados através da observação direta da realidade do CPII/CTII e da experiência pessoal do autor durante o exercício da orientação educacional na instituição) e aspectos teórico-conceituais inerentes ao Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do CPII – ambos os aspectos apoiados por reflexões identificadas em estudos acadêmico-científicos que contemplam os principais vértices deste estudo (o Ensino Médio Integrado, a orientação educacional e pedagógica, a formação integral e as atividades extracurriculares) –, conforme se vê a seguir (tópicos 1.0.1 a 1.2).

1.0.1 O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Colégio Pedro II: considerações sobre formação integral, atividades extracurriculares e orientação educacional e pedagógica

Segunda mais antiga instituição de ensino brasileira, de âmbito federal, o Colégio Pedro II foi inaugurado em 2 de dezembro de 1837, no centro da cidade do Rio de Janeiro, então capital do Brasil. Conforme assinalam Rodrigues et al. (2018), o nome dado à escola foi uma homenagem ao imperador Dom Pedro II, que, naquela data, completava 12 anos de idade. A origem do CPII, segundo a autora, remonta ao “Colégio dos Órfãos de São Pedro”, criado em 1739 pelo bispo D. Antonio de Guadalupe. Posteriormente chamada “Seminário de São Joaquim (1766)”, a instituição teve seu nome finalmente modificado para “Imperial Collegio de Pedro Segundo”, por iniciativa do ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos.

Como primeira escola de instrução secundária do Brasil, o CPII tornou-se referência no cenário nacional e importante elemento de construção de projeto civilizatório, fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira, através de um programa de ensino de base clássica e tradição humanística. Seu quadro de egressos é repleto de nomes que se destacaram por suas carreiras profissionais e influência na sociedade, entre políticos, jornalistas, artistas, escritores, médicos e juristas (RODRIGUES et al., 2018).

A grande demanda por vagas na instituição justificou, pouco a pouco, a abertura de novas unidades e a ampliação do seu espectro de atuação (RODRIGUES et al., 2018). Com natureza jurídica de autarquia vinculada ao Ministério da Educação, de característica pluricurricular e multicampi, o Colégio Pedro II conta, atualmente, com 14 *campi*¹, distribuídos por diferentes regiões da cidade do Rio de Janeiro e municípios vizinhos. Embora seu objetivo principal seja a oferta de Educação Básica, conforme regulamentado no art. 242 da Constituição Federal de 1988, o CPII abrange também a Educação Infantil e o Ensino Superior, com um efetivo de aproximadamente 12.800 alunos (COLÉGIO PEDRO II, 2019).

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Colégio Pedro II, em consonância com os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas pela Resolução nº 3/2018 do CNE/CEB (BRASIL, 2018), estabelece como principal objetivo da instituição a educação integral de seus estudantes, definida como “uma proposta inclusiva, porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas necessidades, possibilidades e interesses [...] e o direito dos estudantes de aprender com qualidade e desenvolverem todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p.27). Identifica-se, assim, o alinhamento do CPII a uma perspectiva teórico-filosófica que compreende a Educação sob uma dimensão republicana e cidadã, que transcende as ações de ensinar e instruir: “ela {a educação} deve ter como meta a emancipação e empoderamento do indivíduo por meio do conhecimento, a fim de que ele seja capaz de agir no mundo em que vive e transformá-lo” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p. 20). “Assim, a Educação Integral constitui-se como uma proposta contemporânea, alinhada aos desafios do século XXI, de formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p.27).

Em sintonia com essa perspectiva, as diretrizes para o Ensino Médio Integrado, enunciadas no documento, baseiam-se na premissa de que a formação profissional deve estar

¹ São eles: Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo I e II, Humaitá I e II, Niterói, Realengo I e II, São Cristóvão I, II e III, Tijuca I e II, além da Unidade de Educação Infantil de Realengo, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino.

integrada a esse objetivo maior de formação integral, ressaltando-se que “as políticas educacionais que de fato se comprometam com os que vivem do trabalho devem ter a democratização do acesso ao conhecimento como horizonte” (MEC, 2006, p. 6-7 apud COLÉGIO PEDRO II, 2018, p.79). E para que esse desafio seja contemplado com êxito, preconiza-se o compromisso com uma proposta pedagógica “capaz de superar a instrução meramente técnica ou operacional”, (re)valorizando-se a dimensão intelectual do conhecimento e proporcionando aos estudantes o “domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e socio-históricos” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p.79) – conforme as reflexões e apontamentos identificados na vertente dominante da literatura acadêmico-científica em EPT, representada por estudos como os de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Saviani (2007), Nosella (2007), Moura (2013), Kuenzer (2000), entre outros.

Conformando-se ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecido pela Lei nº 11.892/2008 – que parametriza a atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre eles o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008) –, o PPPI do CPII destaca, entre as estratégias-chave para o alcance dos seus objetivos de formação discente integral, inclusão e democratização do acesso ao conhecimento, a centralidade ocupada pela oferta de um espectro diversificado de atividades extracurriculares: “o Colégio Pedro II tem como prática a educação integral, em função do leque de atividades oferecidas aos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino presentes na instituição” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p. 28).

De fato, diferentes estudos acadêmico-científicos, como os de Ubinski (2016), Matias (2015), Gohn (2010), Castro e Lopes (2010), Afonso (2001), Almeida e Oliveira (2014), Pereira et al. (2017), Demo (2006), entre outros, convergem quanto ao entendimento de que a prática de atividades extracurriculares não-formais, como as atividades de pesquisa e extensão oferecidas por instituições de ensino (tais como oficinas, cursos, iniciações científicas, monitorias, olimpíadas, entre outras, caracterizadas pela diversidade e flexibilidade metodológica e pela pluralidade de recursos didáticos), contribui para o fortalecimento de aspectos caros ao processo de formação discente integral, destacando-se: o desenvolvimento da maturidade, da iniciativa, do espírito crítico e da autonomia intelectual dos sujeitos, visando o pleno exercício da cidadania, a preparação para o mundo do trabalho e a realização de escolhas acadêmico-profissionais conscientes; o acréscimo e integração de conhecimentos e habilidades de diferentes ordens ao currículo formal, ampliando a base de formação geral dos estudantes e potencializando a associação entre teoria e prática (entre conhecimentos

científicos e seus fundamentos e implicações histórico-sociais); a construção coletiva, solidária e criativa do conhecimento, eticamente comprometida com a transformação social e a solução de problemas ancorados na realidade concreta dos indivíduos; e, ainda, a democratização do acesso aos saberes e bens culturais.

Essa perspectiva é reconhecida e reafirmada no próprio PPPI do CPII, ao se enunciar, no tópico referente às estratégias metodológicas para a educação dos estudantes do Ensino Médio, o oferecimento de atividades de cunho científico-tecnológico, esportivo e artístico-cultural (como iniciações científicas, visitas a universidades e centros de pesquisa e cultura, monitorias, palestras, seminários, oficinas, cursos, feiras, olimpíadas e jogos estudantis), voltadas, em seu conjunto, para: a) o enriquecimento da formação geral e específica dos estudantes; b) o intercâmbio entre saberes; c) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; d) o desenvolvimento de valores sociais do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e) a potencialização da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (relacionamento entre teoria e prática) (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

O PPPI do CPII destaca, ainda, como estratégia adicional para o alcance dos objetivos político-pedagógicos da instituição, a realização de um trabalho de orientação educacional e pedagógica capaz de se aprofundar no conhecimento da realidade discente e investir esforços não somente na mediação, mas, principalmente, na identificação de situações-problema, buscando ações propositivas que possam contribuir para a formação integral desses alunos, conforme sugerem os apontamentos identificados em diferentes estudos sobre a temática da OEP, entre eles os de Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), Grinspun (2012), Ferreira (2009), Dobjenski (2013), Prado (2019), Barbosa (2014), Rocha (2014) e Santos (2013). “A orientação educacional também precisa ser ação, com foco na promoção da autonomia dos estudantes [...] voltada para a construção de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p. 37).

Reforçando essa perspectiva, a Portaria nº 4.112, de 20 de dezembro de 2018, que estabelece os objetivos e atribuições do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) do Colégio Pedro II, considera, entre outros aspectos, a centralidade de um trabalho de orientação focado na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e no incentivo a ações “que valorizem o saber, a ética, a cidadania, a diversidade, o senso estético e crítico, e a criatividade” (COLÉGIO PEDRO II, 2018a, p. 2).

Essas exigências formais concernentes ao trabalho de orientação educacional e pedagógica do Colégio Pedro II, atividade exercida pelo autor no Campus Tijuca II, desde o início do ano de 2016, inspiraram, assim, um movimento de reflexão mais aprofundada sobre o perfil dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII e sobre a realidade e os problemas por eles vivenciados, com vistas à idealização e proposição de um produto educacional capaz de contribuir para a formação integral desses alunos e, conseqüentemente, para o alcance dos objetivos político-pedagógicos do Colégio Pedro II.

1.0.2 O Ensino Médio Integrado no Colégio Pedro II/Campus Tijuca II

Em 2012, a Lei nº 12.677/12 (BRASIL, 2012) integrou o Colégio Pedro II à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criada pela Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), equiparando-o jurídica e administrativamente aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, a instituição ganhou prerrogativas pedagógicas e legais para ofertar a Educação Profissional e Tecnológica articulada com a Educação Básica. Atualmente, conforme especificado em seu PPPI (COLÉGIO PEDRO II, 2018), o CPII oferece, nessa linha, as opções do curso diurno de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (objeto deste estudo) – nas áreas de Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Instrumento Musical e Meio Ambiente, com três anos de duração – e do curso noturno de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – nas formações técnicas de Administração e Manutenção e Suporte em Informática, também com duração de três anos, e de Assistente Administrativo, com duração de dois anos.

No Campus Tijuca II, um dos mais antigos do Colégio Pedro II, fundado em 1957 (RODRIGUES et al. 2018), são oferecidas, anualmente, vagas para turmas de EMI diurno nos cursos técnicos em Administração e Desenvolvimento de Sistemas. Assim como ocorre nos demais *campi* do CPII, as turmas desses cursos são compostas, quase exclusivamente², por alunos oriundos de outras escolas, com seleção realizada através de concurso público e reserva de 50% das vagas para estudantes provenientes da rede pública de ensino. Já as

² Anualmente, através de edital de seleção interna, são destinadas vagas nos cursos de Ensino Médio Integrado do CPII aos alunos concluintes do 9º ano do Ensino Fundamental da instituição. Esse quantitativo, no entanto, representa, invariavelmente, menos de 10% das vagas da modalidade (COLÉGIO PEDRO II, 2019j).

turmas do Ensino Médio Regular (EMR) do CTII são formadas, majoritariamente³, por estudantes egressos do Ensino Fundamental do próprio Colégio Pedro II, que frequentam a instituição desde o 1º ano (com ingresso por sorteio) ou desde o 6º ano (com seleção por concurso) (COLÉGIO PEDRO II, 2019i, 2019j, 2019k).

Ao ingressarem na 1ª série do Ensino Médio Integrado, muito pouco familiarizados com a dinâmica institucional do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II, esses novos estudantes juntam-se, portanto, a um corpo discente já plenamente ambientado à cultura escolar, em maior sintonia não só com o *modus operandi* institucional, mas também com as oportunidades e atividades pedagógicas oferecidas. A evidência dessa condição desigual entre os universos discentes das modalidades de ensino médio regular e técnico já parece indicar, por si só, um desafio para o trabalho de orientação educacional e pedagógica a ser realizado junto aos alunos do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, visando ao seu acolhimento, inclusão e acesso democrático ao conhecimento.

A observação cotidiana da realidade do CPII/CTII e as experiências provenientes tanto da interação direta com os estudantes da instituição, quanto da interface (formal e informal) com seus educadores e responsáveis, durante o exercício da orientação educacional pelo autor, sugerem, ainda, a existência de aspectos adicionais que, reunidos, parecem contribuir para o delineamento de um panorama mais amplo e concreto sobre as especificidades vivenciadas pelos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII e, conseqüentemente, para justificar a proposta do produto educacional a que se refere este estudo.

1.1 Justificativas para o produto educacional

Como indicado anteriormente, os estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, por sua condição de recém-chegados, pouco integrados à cultura e à dinâmica institucional e, naturalmente, dotados de pouco conhecimento/informação sobre a diversidade das atividades

³ Tradicionalmente, a admissão de novos alunos para a 1ª série do Ensino Médio no Campus Tijuca contempla apenas a modalidade de Ensino Médio Integrado, sendo o Ensino Médio Regular composto por discentes oriundos do Campus Tijuca I (que abriga as séries iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano) ou do ciclo final do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano) do próprio Campus Tijuca II. A admissão de novos alunos para a 1ª série do Ensino Médio Regular costuma ocorrer somente em casos excepcionais, quando o efetivo discente da instituição não se mostra suficiente para a formação de turmas dessa modalidade. Nos últimos cinco anos, por exemplo (anos letivos de 2016 a 2020), foram oferecidas apenas 36 vagas para o EMR (todas para o ano letivo de 2019), como indicam os editais de admissão de novos alunos publicados na área do site oficial da escola destinada a concursos públicos (COLÉGIO PEDRO II, 2021e).

pedagógicas oferecidas, experimentam – sob uma perspectiva comparativa com os alunos do Ensino Médio Regular –, maiores dificuldades para um amplo acesso aos saberes escolares.

A observação direta e a prática da orientação educacional no CPII/CTII, apoiadas por reflexões identificadas na literatura acadêmico-científica, sugerem, ainda, que aspectos de ordens socioeconômica/estrutural e comunicacional/informacional parecem se impor como obstáculos adicionais ao processo de formação e direcionamento de oportunidades escolares aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, reforçando, conseqüentemente, a necessidade de um direcionamento de ações prioritárias e urgentes para esses alunos no âmbito da orientação educacional e pedagógica – onde se inscreve a proposta do produto educacional (guia de atividades extracurriculares).

O detalhamento/aprofundamento dos aspectos supracitados, conforme evidenciados a partir da observação participante do autor na realidade do CTII/CTII, e reforçados por apontamentos acadêmico-científicos, é apresentado a seguir.

1.1.1 Aspectos socioeconômicos e estruturais

A experiência cotidiana do autor na função de orientador educacional e pedagógico do CPII/CTII sugere que outra diferença substancial entre as duas modalidades de Ensino Médio (Regular e Integrado) oferecidas pela instituição diz respeito ao perfil socioeconômico de seus respectivos discentes.

Em linhas gerais, o que se percebe, comparativamente, é que as turmas do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII apresentam uma incidência relativamente maior de estudantes pertencentes a famílias de baixa renda, situadas entre os estratos menos favorecidos e mais vulneráveis da população – aspecto corroborado por diferentes estudos, como os de Ciavatta (2014), Ramos (2014) e Moura (2013), que apontam para a existência de peculiaridades típicas do Ensino Médio Integrado (predominantemente frequentado por jovens das classes menos privilegiadas), quando apreciado no interior de uma perspectiva comparativa com o Ensino Médio Regular (voltado para uma elite).

E em face a essa condição socioeconômica, observa-se que esses alunos tendem a experimentar dificuldades de diferentes ordens em sua trajetória acadêmica, também conforme ratificado por diferentes trabalhos acadêmico-científicos. Como sugerem Matias (2015), Jost (2019) e Arantes e Peres (2015), entre as desvantagens provenientes da condição

socioeconômica desses estudantes figura, especialmente, uma histórica e concreta ameaça de exclusão educacional, em virtude do fato desses jovens experimentarem necessidades mais concretas de ingresso precoce no mercado de trabalho e de se encontrarem mais diretamente expostos a riscos sociais (como o trabalho infantil, a entrada na criminalidade, a violência, a exploração sexual e o envolvimento com drogas) – aspectos que se configuram como ameaças constantes à continuidade de seus estudos em âmbito formal.

Estudos como os de Bourdieu e Passeron (2011), Kuenzer (2000), Drabach (2018), Daminelli (2018) e Arantes e Peres (2015) indicam que, contribuindo para o cenário desfavorável enfrentado por esses estudantes, deve-se considerar, também, o fato de que sua pauperização econômica tende a conduzir a uma condição análoga de pauperização sociocultural. Ou seja, de acordo com esses autores, o fato desses indivíduos possuírem, em geral, recursos mais escassos de acesso à informação e consumo de bens culturais, impõe-lhes, ao mesmo tempo, uma desvalorização do seu capital cultural/intelectual – permeado por códigos e expressões não eruditas, típicas das classes populares –, e desvantagens na sua relação com o conhecimento hegemônico sistematizado, ditado por uma elite dominante.

Também conforme tendência apontada na literatura sobre a EPT, em estudos como o de Moura (2013), Maran (2019), Schutz (2018), Saviani (2007) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), sugere-se, ainda, que a necessidade urgente de superação desse quadro material e simbólico adverso esteja relacionada à própria opção desses estudantes pelo ingresso no EMI, em busca de qualificação numa etapa anterior ao Ensino Superior.

Como destaca Schutz (2018), diferentes pesquisas recentes demonstram que, seguindo uma tendência historicamente dominante, os estudantes que atualmente buscam formação no ensino técnico de nível médio possuem uma situação socioeconômica menos privilegiada em relação aos que optam pela trajetória escolar tradicional, na qual o ensino médio propedêutico é precedido pelo curso universitário. Ainda, segundo a autora, entre as principais motivações apontadas pelos estudantes para buscar o ensino técnico estão a formação profissional precoce e a possibilidade de obterem o quanto antes um emprego qualificado.

Em resumo, os aspectos evidenciados através da observação direta da realidade discente do CPII/CTII, somados às inferências acadêmico-científicas sobre as condições materiais e simbólicas predominantemente vivenciadas pelo universo dos estudantes do ensino técnico de nível médio – sugerem um reforço da necessidade de realização de ações prioritárias e específicas de orientação educacional e pedagógica voltadas para os estudantes

do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, de modo a que se possa contribuir para a superação dos obstáculos que dificultam a inclusão, o acesso ao conhecimento e a formação integral desses alunos, socioeconomicamente menos favorecidos.

1.1.2 Aspectos comunicacionais ou informacionais

A experiência cotidiana e a observação participante do autor na realidade institucional do CPII/CTII convergem, ainda, para a percepção de um aspecto adicional a ser considerado pelo trabalho de orientação educacional e pedagógica dos estudantes do Ensino Médio Integrado da instituição: a existência de lacunas informacionais/comunicacionais na divulgação das atividades extracurriculares da instituição para esses alunos, o que tende a limitar/restringir a sua participação nas mesmas e comprometer sua inclusão e suas possibilidades de acesso ao conhecimento em condições democráticas, como sugerem estudos como os de Campos (2016) e Tedesco Filho (2018).

Consequentemente, sugere-se que essas lacunas comunicacionais impõem um importante desafio a ser superado pelo Colégio Pedro II em seu objetivo de promover a formação integral de todos os seus estudantes, e se configuram, ao mesmo tempo e em face a esse desafio, num dos principais aspectos a contribuir, de forma mais direta e preponderante, para a cristalização da proposta do produto educacional (guia de atividades extracurriculares).

Durante o atendimento cotidiano do autor aos estudantes no Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) do CPII/CTII, chama atenção a recorrência de situações em que os alunos do Ensino Médio Integrado – especialmente os da 1ª série, recém-chegados à instituição –, ao solicitarem ou receberem orientações pontuais sobre atividades extracurriculares específicas, demonstram variações de entendimento e/ou conhecimento insuficiente sobre as mesmas, expressando a posse de informações incompletas e/ou distorcidas em relação aos mais diferentes aspectos que as envolvem (como objetivos, dinâmicas, processos de seleção, requisitos, entre outros), o que evidencia, assim, a existência de lacunas e ruídos/barreiras comunicacionais no processo de divulgação das AEs do CPII/CTII para esse público. Em situações também comumente observadas durante a prática da orientação educacional, percebe-se que essa insuficiência comunicacional parece contribuir para inviabilizar, de uma forma geral, o próprio interesse e/ou participação dos alunos do EMI

nessas atividades – por motivos que vão desde o mero desconhecimento de oportunidades até a perda de prazos e o não cumprimento de requisitos de inscrição.

A experiência do autor no contexto pedagógico-institucional do CPII/CTII sugere, ademais, que insuficiências informacionais parecem constituir a base de episódios de desmotivação, abandono e baixa frequência a essas atividades por parte de alguns de seus participantes (quando da escolha equivocada de determinadas AEs, em razão de desconhecimento ou entendimento inadequado sobre as características das mesmas). Ou seja, observa-se que, no afã de buscarem aproveitar ao máximo as atividades extracurriculares oferecidas pela escola (especialmente aquelas que possuem como atrativo adicional a concessão de bolsa), sem que possuam, no entanto, informação e conhecimento suficiente sobre os objetivos, dinâmicas, rotinas e exigências dessas atividades, alguns estudantes acabam por vivenciar experiências pedagógicas negativas, dissociadas de suas habilidades, aptidões e reais necessidades – e que podem, eventualmente, conduzir a impactos maiores, referentes ao próprio desempenho acadêmico e à permanência escolar.

Até o início do segundo semestre do ano letivo de 2019 no CPII/CTII, quando deu-se início à elaboração do projeto de pesquisa do presente estudo, as AEs de pesquisa e extensão oferecidas pela instituição eram divulgadas aos estudantes através de meios e formas distintas, pontuais e pouco articuladas entre si, envolvendo, fundamentalmente, a comunicação oral/pessoal/presencial (por docentes e/ou orientadores educacionais, nas salas de aula ou nas dependências do SOEP); e/ou através de cartazes afixados em espaços e dependências diversas do *campus*⁴; e/ou por meio de publicações em forma de notícia (no site do Colégio Pedro II) ou de *post* (no recém-reinaugurado blog do Campus Tijuca II)⁵.

Chamava atenção, à época, a escassez de informativos escritos dirigidos diretamente aos estudantes e seus responsáveis, de modo ativo e sistemático, e, mais ainda, o fato de não

⁴ A observação direta sugere que esses cartazes, dispostos de forma aleatória e não racionalizada, em meio a trabalhos de estudantes e cartazes informativos de outros eventos, atividades e campanhas, carecem de visibilidade e eficácia comunicacional. Sem um espaço próprio e delimitado que se constitua em referência, eles acabam por submergir num mar de informações e signos visuais de diferentes ordens e propósitos, sem que consigam cumprir plenamente seus objetivos.

⁵ No site do Colégio Pedro II são publicadas, fundamentalmente, as chamadas internas para programas específicos, como os de monitoria e iniciação científica interna. Essas publicações, feitas em forma de notícia, cedem lugar, em pouco tempo, a novas informações, perdendo visibilidade e passando a ser localizadas apenas através do recurso à função de pesquisa do site. A mesma dinâmica se verifica para as informações publicadas pontualmente em forma de *posts* no blog do Campus Tijuca II – que, inclusive, até o final do ano letivo de 2018, encontrava-se praticamente desativado, contando apenas com informações fixas referentes à estrutura e contatos institucionais do *campus*. Somente após uma reformulação capitaneada pela equipe de comunicação interna do *campus*, observou-se a retomada da dinâmica informacional do blog e sua reconfiguração como elemento estratégico de propagação de informações de cunho pedagógico-institucional à comunidade escolar.

existir um veículo ou publicação de referência, destinada a reunir, formalmente, o maior número possível de informações relevantes sobre a totalidade das atividades extracurriculares da instituição, e nem sequer haver um ambiente de divulgação específico, voltado para esse mesmo objetivo, no site do CPII ou no blog do CTII.

No transcorrer do referido semestre, a equipe de Comunicação Social do Campus Tijuca II, percebendo essa crônica lacuna informacional, promoveu a criação de uma seção específica no blog da escola, destinada a reunir, num único ambiente, as informações sobre as atividades extracurriculares regularmente ofertadas pela instituição. No entanto, até o final do ano letivo de 2019, encontravam-se listadas apenas breves informações sobre quatro atividades internas do *campus* (figuras 16 e 17 - anexo A), uma parcela pouco representativa do amplo leque de AEs disponibilizadas pelo CPII/CTII aos seus estudantes. Posteriormente, com a suspensão das atividades escolares presenciais e a adoção do modelo de ensino exclusivamente remoto pelo CPII, em face à pandemia da covid-19 (COLÉGIO PEDRO II, 2020b, 2020c, 2020d, 2021, 2021a, 2021c), verificou-se a desativação da referida seção.

Assim, no que tange à divulgação e estímulo à participação discente nas atividades extracurriculares do CPII/CTII, os elementos ora reunidos apontam, preliminarmente, para a existência de um processo que pode ser aperfeiçoado no sentido de cumprir um propósito mais democrático e inclusivo. Avalia-se, hipoteticamente, que a escassez de comunicados escritos divulgados de forma ativa, direta e sistemática e a não reunião/centralização de informações suficientes sobre essas atividades num canal ou veículo próprio, permanente, de ampla visibilidade, e construído especificamente com essa finalidade, configuram um cenário incapaz de proporcionar o apoio necessário aos estudantes do CPII/CTII no que tange a dois aspectos fundamentais: a) à possibilidade desses alunos poderem consolidar informações que se encontram dispersas, transmitidas por professores, orientadores pedagógicos, cartazes informativos e/ou notícias e *posts* publicados nos veículos oficiais da instituição; b) à oportunidade desses mesmos discentes poderem vislumbrar, mais nitidamente e de forma global, todo o espectro de atividades extracurriculares que a escola disponibiliza, o que poderia viabilizar um melhor entendimento sobre as mesmas, num movimento de apropriação/empoderamento cognitivo e informacional, com reflexos na definição de estratégias acadêmicas, no planejamento de estudos e na realização de escolhas maduras e conscientes, adequadas às reais aptidões, necessidades e interesses desses estudantes.

E no que concerne, mais especificamente, aos alunos do Ensino Médio Integrado, a conjugação dessa lacuna comunicacional/informacional com sua condição particular de

recém-ingressos no CPII/CTII – que impacta, natural e negativamente, no seu conhecimento sobre a dinâmica pedagógica escolar e as oportunidades extracurriculares habitualmente oferecidas – e suas condições socioeconômicas – que sugerem, como se observou na subseção anterior, a posse de recursos mais escassos de acesso à informação e de um capital cultural socialmente desvalorizado – aponta, de modo ainda mais contundente, para a existência de obstáculos que parecem inviabilizar uma participação quantitativa e qualitativamente maior/melhor desses estudantes nas atividades extracurriculares da instituição.

Foi no sentido, pois, de se buscar uma contribuição para a superação desses obstáculos, e, conseqüentemente, para o atingimento do objetivo político-pedagógico do CPII de formação integral de seus estudantes – com apoio na oferta e prática de uma gama ampliada e diversificada de atividades extracurriculares (COLÉGIO PEDRO II, 2018), que se chegou à proposta de desenvolvimento do produto educacional a que se refere esta dissertação, como se vê a seguir.

1.2 Consolidação da ideia do produto e aprofundamento das justificativas

A partir do exame dos objetivos e estratégias político-pedagógicas do CPII e dos aspectos empíricos e teóricos apresentados anteriormente (de ordens institucional, socioeconômica/estrutural e comunicacional/informacional), que apontam para adversidades específicas a serem enfrentadas pelos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII em sua trajetória escolar e, mais especificamente, para um comprometimento de sua participação nas AEs oferecidas pela instituição, consolidou-se, então, a ideia de se desenvolver, como produto educacional, um guia informativo de atividades extracurriculares voltado para a orientação desses alunos – projetando-se, através desse instrumento, a divulgação de uma lista de todas as atividades extracurriculares do CPII/CTII, acompanhada de uma classificação dessas AEs e de informações sobre as suas respectivas características ou particularidades.

A idealização do produto, caminhou, dessa forma, ao encontro de propostas apresentadas por investigações de natureza similar à do presente estudo, como as de Tedesco Filho (2018) e Jost (2019) – também realizadas no âmbito do ProfEPT –, cujos produtos educacionais tiveram o formato de guias informativos voltados, respectivamente, para a orientação sobre a prática de atividades extracurriculares de pesquisa em iniciação científica e

para o acolhimento/inclusão escolar dos estudantes do Ensino Médio Integrado vinculados às instituições pesquisadas por esses autores.

Em consonância com a perspectiva adotada por Tedesco Filho (2018) e Jost (2019), assumiu-se como premissa a possibilidade do produto, em formato de guia informativo, poder vir a se constituir numa importante referência para os estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, favorecendo seu empoderamento cognitivo/informacional, sua integração à dinâmica e às atividades institucionais, e, conseqüentemente, sua formação integral.

A partir dessa premissa, avaliou-se, previamente e de modo mais específico, que, ao se investir na divulgação unificada e centralizada das informações essenciais sobre todo o espectro de atividades extracurriculares do CPII/CTII, através de um recurso educacional desenvolvido exclusivamente com esse propósito, em formato de guia informativo, no âmbito da orientação educacional e pedagógica, o presente estudo pode contribuir para ampliar o conhecimento dos estudantes do Ensino Médio Integrado da instituição sobre as AEs oferecidas e, conseqüentemente, incrementar (quantitativa e qualitativamente) a sua participação nas mesmas – favorecendo-se, assim, uma apropriação mais ampla, consciente e autônoma dos saberes escolares e o enriquecimento da formação desses alunos, sob um prisma genuinamente inclusivo e integral, como prevê o PPPI do CPII.

Vale ressaltar que, antes do desenvolvimento e aplicação do produto, propôs-se, ainda, a realização de investigações específicas visando a busca por novos dados (mais concretos e universais), capazes, possivelmente, de enriquecer as justificativas apresentadas nas subseções anteriores – especialmente no que tange aos elementos relacionados ao domínio empírico, provenientes da observação participante do autor na realidade do CPII/CTII.

Nesse sentido, foram propostas três diferentes investigações, direcionadas, respectivamente, aos seguintes objetos: a) perfil socioeconômico dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII; b) participação quantitativa desses alunos nas atividades extracurriculares habitualmente oferecidas pelo CPII/CTII; c) processo de comunicação das AEs do CPII/CTII e seus impactos na participação dos estudantes do EMI nessas atividades.

As estratégias metodológicas utilizadas nessas investigações e seus respectivos resultados e análises, que contribuíram para solidificar e conferir maior relevo às justificativas para a construção e aplicação do produto educacional, são apresentados nas subseções 3.2.2, 5.1, 5.2 e 5.3 desta dissertação.

1.3 Problema de pesquisa

Considerando-se os elementos introdutórios e justificativas apresentados anteriormente, a pergunta de pesquisa que se impõe é a seguinte:

Quais os possíveis impactos pedagógicos provenientes da aplicação de um guia informativo de atividades extracurriculares voltado para a orientação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II? Ou, de forma mais específica, de que maneira/como um guia de atividades extracurriculares, utilizado como recurso de orientação educacional e pedagógica para os alunos do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, pode contribuir para proporcionar a esses estudantes maior informação/conhecimento sobre essas atividades, e conseqüentemente, um incremento (quantitativo e qualitativo) de sua participação nas mesmas, favorecendo, assim, a sua formação integral e o alcance dos objetivos político-pedagógicos do Colégio Pedro II?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral ou primário

Avaliar os potenciais impactos de um guia informativo de atividades extracurriculares (desenvolvido como instrumento de orientação educacional e pedagógica) no conhecimento dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II sobre essas atividades e na participação desse público nas mesmas, e, conseqüentemente, no processo de formação discente integral almejado pela instituição.

1.4.2 Objetivos específicos ou secundários

A) Coletar informações sobre as atividades extracurriculares oferecidas aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, de modo a que se possa proceder ao seu agrupamento, categorização, identificação de dinâmicas, rotinas e objetivos, e divulgação centralizada e sistematizada para esses alunos através do produto educacional (guia de atividades extracurriculares);

B) Investigar aspectos socioeconômicos e pedagógico-institucionais relacionados à realidade vivenciada pelos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, com vistas à

geração de dados capazes de se somar às percepções advindas da observação participante do autor no cotidiano da instituição e às reflexões verificadas na literatura acadêmico-científica, contribuindo, possivelmente, para reforçar a importância do direcionamento de ações específicas de orientação educacional e pedagógica para esses alunos, e fortalecer as justificativas para o desenvolvimento do produto educacional proposto. A esse respeito, propõe-se, como detalhado mais adiante (no tópico 2.1), três procedimentos específicos: um levantamento sobre o perfil socioeconômico discente do EMI do CPII/CTII; uma pesquisa sobre a participação quantitativa dos estudantes do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII; e uma investigação sobre o processo de divulgação/comunicação das AEs do CPII/CTII e seus impactos na participação dos alunos do EMI nessas atividades;

C) Construir e aplicar o produto educacional, como um instrumento de orientação educacional e pedagógica voltado para os estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, visando um incremento da participação desses alunos nas atividades extracurriculares oferecidas pela instituição, e, por conseguinte, a ampliação das possibilidades de formação integral desse público.

1.5 Hipóteses

Os aspectos evidenciados através da observação direta da realidade do CPII/CTII e da prática cotidiana da orientação educacional e pedagógica na instituição, apoiados por reflexões identificadas na literatura acadêmico-científica, conduziram à formulação das seguintes hipóteses investigativas, relacionadas ao objetivo geral/primário do presente estudo:

1) O produto educacional (guia informativo de atividades extracurriculares), pode contribuir para proporcionar aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, via orientação educacional e pedagógica, um empoderamento informacional e um conhecimento mais amplo sobre as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição (no que tange a aspectos como a totalidade e a diversidade dessas AEs, bem como seus objetivos, dinâmicas e outras características específicas), favorecendo, conseqüentemente, um incremento da participação desse público nas referidas atividades, em níveis quantitativo e qualitativo.

2) Ao favorecer o empoderamento cognitivo-informacional e o incremento da participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII em atividades extracurriculares de pesquisa e extensão que, em seu conjunto, concorrem para o

enriquecimento da base de formação geral desses alunos (potencializando a associação entre teoria e prática), para o desenvolvimento da maturidade, iniciativa, espírito crítico e autonomia intelectual, para a preparação para o mundo do trabalho e o exercício ativo e consciente da cidadania; para o intercâmbio entre saberes e o desenvolvimento de valores sociais; entre outras contribuições pedagógicas (COLÉGIO PEDRO II, 2018; GOHN, 2010; AFONSO, 2001; UBINSKI, 2016; MATIAS, 2015; DEMO, 2006, entre outros), acredita-se que o produto se constitua num recurso/instrumento de orientação educacional capaz de contribuir para que esses indivíduos possam minimizar as adversidades que parecem se impor à sua trajetória escolar – conforme sugerido, anteriormente, nos tópicos 1.0.2, 1.1.1 e 1.1.2 – e obter uma formação mais humana e mais próxima possível do paradigma integral.

3) No que tange, por sua vez, à esfera institucional, acredita-se que o produto educacional seja capaz de colaborar para o preenchimento de uma lacuna no processo de divulgação/comunicação interna das atividades extracurriculares do CPII/CTII – cujos desdobramentos parecem atingir de forma mais direta os estudantes do EMI (também conforme os elementos expostos nas subseções 1.0.2, 1.1.1 e 1.1.2). Por conseguinte, estima-se que o produto possa contribuir para que o Colégio Pedro II se aproxime, através da estratégia de oferta institucional (e respectiva prática discente) de um amplo espectro de atividades extracurriculares, do alcance dos seus objetivos político-pedagógicos institucionais de inclusão e educação integral de todos os seus estudantes, garantindo, mais especificamente, aos alunos do EMI, possibilidades concretas de acesso ao conhecimento em bases democráticas e uma formação mais humana, multidimensional e cidadã, não subsumida à dimensão técnico-operacional (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL

Conforme apontado na abertura desta dissertação, o presente estudo e seu respectivo produto educacional erigem-se sobre quatro pilares ou vértices teórico-conceituais: a formação integral; o Ensino Médio Integrado; a orientação educacional e pedagógica e as atividades extracurriculares.

As reflexões apresentadas nesta seção referem-se, portanto, a esses elementos basilares do presente estudo e seus devidos pontos de interseção – como se observou, de modo introdutório, na seção anterior.

2.1 A formação integral e o Ensino Médio Integrado

Diferentes autores de destaque na literatura acadêmico-científica em EPT – como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura (2013) e Kuenzer (2000) – consideram que, dadas as especificidades da realidade brasileira, que impõe a uma parcela representativa de jovens a necessidade de ingressarem no mercado de trabalho ainda em idade escolar, a travessia para um modelo educacional capaz de proporcionar uma formação integral para todos envolve um compromisso ético-político com a defesa de um Ensino Médio Integrado de ampla base unitária (ou de formação geral), não minimizada pela dimensão instrumental ou técnico-operacional do conhecimento.

E para que se possa compreender essa correlação, de forma mais aprofundada, deve-se proceder, inicialmente, a um mergulho nas bases ou raízes teóricas da Educação Profissional e Tecnológica, terreno onde despontam os conceitos fundamentais de “trabalho como princípio educativo” e de “educação integral, omnilateral ou politécnica”. Em seguida, faz-se necessário um exame das configurações assumidas historicamente pela EPT, ou seja, da articulação das estratégias de formação para o trabalho com os aspectos políticos, econômicos, sociais e jurídico-legais que as acompanharam ao longo do tempo, considerando-se especialmente o contexto das políticas educacionais brasileiras.

Através de uma apreciação detalhada e integrada dessas duas vertentes (bases teóricas e materialidade histórica da EPT), realizada nas subseções a seguir, acredita-se ser possível vislumbrar em contornos mais nítidos tanto os limites que se impõem à busca por um modelo de formação integral para todos – impostos pela dinâmica capitalista –, quanto o seu horizonte

transformador, que, conforme sugerido pelos autores supracitados, abriga o Ensino Médio Integrado de base unitária como possibilidade concreta de travessia para esse modelo

2.1.1 O conceito de trabalho e o binômio trabalho/educação como ontologia humana

O capítulo destinado à Educação Profissional e Tecnológica na versão atual da LDB (Lei nº 9.394/1996) explicita a necessidade de sua integração às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, num viés reforçado pelo Decreto nº 5.154/2004, que, ao regulamentar os artigos da LDB que dispõem sobre a EPT, estabelece a centralidade do trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2014).

Nessa perspectiva pedagógico-filosófica, o trabalho não se resume ao sentido restrito de emprego, atividade remunerada ou execução de tarefas específicas – como pode sugerir uma visão imediatista de senso comum sobre o tema. Como sinaliza Frigotto (2009, p. 172), sob a influência de uma visão produtivista que se consolidou após a Revolução Industrial, quando o modo de produção capitalista tornou-se dominante, “é comum que a grande massa dos que pertencem e têm experiência real de classe trabalhadora e que não necessariamente têm consciência de classe tome trabalho e emprego como sinônimos”.

Através de uma abordagem ancorada nos princípios do materialismo histórico-dialético, Frigotto (2009) mostra que o trabalho, para além de toda e qualquer condição histórica específica que venha a assumir, deve ser compreendido, fundamentalmente, como ação através da qual os homens, de forma consciente – ao contrário dos animais – realizam seu intercâmbio com a natureza, criando e recriando sua existência. Dessa forma, o trabalho se constitui como eixo estruturante da própria condição humana, como primeira mediação entre o homem e sua realidade material. Logo, abordar o trabalho como princípio educativo significa considerar um modelo de educação que, através do método historicista (que parte da experiência concreta de produção da vida dos indivíduos), resgate a capacidade do homem de realizar a manifestação plena de si mesmo, criando sua própria existência e transformando a realidade que o cerca, “fazendo história”, em sentido literal (FRIGOTTO, 2009).

Como reforça Ramos (2014, p. 90), a expressão “trabalho como princípio educativo” não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. “Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que

nós somos sujeitos de nossa história”. E a partir desse ponto de vista, do trabalho compreendido como práxis ou condição para a produção da existência humana, “toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho, que não se confundirá com a formação profissional *stricto sensu*”, completa Kuenzer (2000, p. 50).

Essa perspectiva teórico-conceitual encontra suas raízes estruturantes nas formulações de Karl Marx (1984, 1988), Friedrich Engels (1990) e George Lukács (1978). Exponentes do materialismo histórico-dialético, esses autores clássicos situam o trabalho como “ontologia” do ser social, como aquilo que define o homem para além do mundo natural. Para eles, ao interagir com a natureza não apenas por instinto ou pelo mero fato de sua presença nela, mas através do trabalho como ação social consciente, o homem foi capaz de se diferenciar do mundo natural – dominando a natureza e obrigando-a a servir-lhe – e, em paralelo, criar o mundo da cultura, ou seja, o mundo humano.

Considerando, sobretudo, a produção do naturalista Charles Darwin, Engels (1990) demonstra de forma analítica esse movimento de “formação” do homem pelo trabalho. Em seus estudos, ele mostra como o homem se diferencia inicialmente dos outros animais ao ter uma transformação estrutural de sua mão em determinada condição histórica e, a partir daí, destaca o longo caminho de sua evolução física e cerebral até a utilização consciente do gesto como trabalho, num “salto ontológico”⁶. Mostra, ainda, como o trabalho permite uma ação cada vez mais coletiva e articulada entre os homens através de uma cadeia de mediações que, ao se constituir, cria novas necessidades e o desenvolvimento de instrumentos, ferramentas, procedimentos e, sobretudo, o aprimoramento da comunicação e da linguagem, pavimentando e consolidando o percurso humano na natureza como ser social.

Eis como o trabalho, com seus desdobramentos sociais e naturais, representa, para Engels (1990), portanto, muito mais do que mera atividade geradora de riqueza com efeitos essencialmente utilitários:

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona as matérias que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1990, p. 19).

⁶ Lukács (1978) utiliza a expressão para se referir a essa grande alteração. Reafirma, apoiado nos estudos de Marx, que, assim como um ser orgânico se desenvolve a partir de um ser inorgânico, o ser social se desenvolve a partir de um ser orgânico, em um movimento em que o novo nasce do velho, mas de forma tão mais complexa que não se identifica com sua origem.

Ao abordarem o trabalho como forma específica e determinada pela qual os homens interagem com a natureza e respondem às suas necessidades individuais e coletivas, Marx (1984, 1988) e Lukács (1978) também destacam que aquilo que diferencia o trabalho como um atributo especificamente humano é o pensamento abstrato e a consciência de ação.

De acordo com Marx (1988), ao colocar em movimento suas forças corporais para se apropriar da natureza de forma útil para sua vida, o homem modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza, desenvolvendo as potências nela adormecidas e sujeitando, assim, o embate entre as forças naturais e suas forças corporais ao seu próprio domínio, através de uma forma de trabalho consciente, e exclusivamente humana.

No Livro I de sua principal obra, *O capital*, ele ilustra essa reflexão, sinalizando que

[...] o trabalho é um processo em que o homem, por sua própria ação consciente, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade [...] a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colmeia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo do trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente (MARX, 1988, p. 142-143).

Corroborando essa formulação, Lukács (1978), assinala que

[...] A essência do trabalho consiste precisamente em ir além da fixação dos seres vivos na competição biológica com seu meio ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existir 'já na representação do trabalhador', isto é, de modo ideal (LUKÁCS, 1978, p. 5).

Eis como, para Marx (1984, 1988), Engels (1990) e Lukács (1978), o trabalho consciente seria o “pôr teleológico” da constituição de um novo ser que projeta em pensamento sua intervenção no mundo real, criando, para isso, o mundo da cultura – uma cadeia de mediações que abriga a linguagem, a ciência, a tecnologia e a arte. Esse universo, por sua vez, desafia o homem a responder a novas necessidades que não são puramente biológicas, levando-o a desenvolver mais e mais em pensamento as soluções e meios para sua efetivação, numa espiral crescente que o situa cada vez mais afastado da natureza.

Marx e Engels (1984) apontam ainda que, como produtor de necessidades e motor da cadeia de mediações, o trabalho produziu, ao longo da história da humanidade, variadas

formações históricas e culturais no tempo e no espaço. Sendo assim, aquilo que os homens são depende, portanto, das condições materiais de sua produção, do que produzem e do modo como produzem.

Dessa forma, para Marx e Engels (1984), seria um equívoco considerar a primazia de um modelo de trabalho genérico e abstrato, a partir de uma suposta essência humana, capaz de engendrar um único (e/ou ideal) modo de produção da vida social. Em resposta ao hegelianismo – que preconizava a ascendência do pensamento sobre a matéria no contexto de um movimento dialético do “espírito” em busca da compreensão do “real” – eles indicam que, ao contrário, é na natureza diversa dos meios de vida materiais produzidos pelo homem no tempo e no espaço que encontramos a justificativa para a ocorrência de diferentes padrões de consciência sobre a realidade e, ao mesmo tempo, de variados modos de se agir sobre a mesma, sendo necessário, portanto, inverter os termos da dialética de Hegel para se obter o conhecimento sobre a realidade e buscar sua transformação.

A esse respeito, Saviani (2007) observa que, sendo a essência do homem o trabalho, e sendo este o ato de ação consciente do homem sobre a natureza, transformando-a em função das suas necessidades, pode-se concluir que essa essência não é um dado abstrato e universal que precede a existência humana, e que para se discutir acerca da mesma cumpre partir das condições efetivas de existência dos homens, das contradições de seu movimento real. Sendo assim, o trabalho, além de ontológico, é histórico, sendo o trabalho alienado típico do capitalismo não um modelo inevitável ou imutável, mas apenas uma de suas formas possíveis de materialização, de acordo com uma configuração específica de produção da vida material.

A partir das bases formuladas por Marx e Engels, e analisadas por Saviani, Borges (2017) reafirma a condição do homem como ser social que reúne natureza e cultura, chamando atenção para o fato de que toda sua ampla dimensão não natural deve ser adquirida na prática social. O que significa enfatizar que, ao contrário dos animais, os homens não nascem aptos ao trabalho, sendo necessário que aprendam a exercê-lo na vida em sociedade:

O homem nasce bicho e se faz homem nas relações sociais em que se encontra [...] nas práticas que são vivenciadas e reproduzidas, portanto, aprendidas [...] É na inserção real que nos conformamos à humanidade que nos parece anterior ou predeterminada (BORGES, 2017, p. 105).

E na medida em que o homem não nasce homem, ele forma-se homem, precisando “aprender” a produzir sua própria existência, disso decorre, inevitavelmente, que a educação é também ontologia humana como parte decorrente do trabalho humano, e que educar é,

fundamentalmente, humanizar. “Rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152).

É, portanto, a partir da compreensão desse sentido de humanização – como afastamento de homem de sua determinação natural e criação e transformação de si mesmo através do trabalho e da educação num dado contexto histórico e social – que se deve considerar, em termos conceituais, a definição do trabalho como princípio educativo.

É, ainda, no interior desse viés humanizador que se pode verificar, novamente em Marx e Engels, e posteriormente em Gramsci, as primeiras considerações pedagógicas que compõem o referencial teórico da Educação Profissional e Tecnológica, com destaque para o desenvolvimento do conceito de formação integral, omnilateral ou politécnica.

2.1.2 A formação integral, omnilateral ou politécnica como possibilidade de humanização através da educação

Manacorda (2007) observa que, mesmo sendo pouco numerosos, os textos com reflexões de cunho pedagógico de Marx e Engels, publicados num intervalo de cerca de 30 anos, entre 1848 e 1875, são de extraordinário relevo⁷. Escrevendo aos trabalhadores no interior de um contexto de luta política e tentativa contra-hegemônica de ruptura da ordem capitalista em prol de um sistema socialista, Marx e Engels sinalizaram, nesses textos, a necessidade de união entre ensino e trabalho nas fábricas – associando teoria e prática, pensar e fazer, produção e instrução intelectual – como requisito para a transição para uma formação integral, omnilateral ou politécnica de todos os indivíduos, integrando suas dimensões intelectual, física e tecnológica e reconstituindo, assim, a unidade essencial de sua existência.

Como destaca Nosella (2007), essa “escola-do-trabalho” preconizada por Marx e Engels é a escola que visa superar os efeitos do trabalho alienado burguês, que destituiu o ser humano do controle intelectual e operacional sobre os processos e meios de produção da vida material. Para isso, essa escola se propõe a educar os jovens para o exercício pleno de sua interação com a natureza e com a sociedade, com ênfase na dimensão coletiva e colaborativa, recuperando o sentido do trabalho como libertação plena do homem.

⁷ Manacorda (2007) refere-se, especificamente, ao “Manifesto Comunista” (1848), de Marx e Engels, e às obras “Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório” (1866), “O capital” (1866), e “Crítica ao Programa de Gotha” (1875), de Marx.

É o próprio Manacorda (2007) quem salienta, contudo, que, nesses mesmos textos, Marx e Engels consideravam que o ideal politécnico só poderia ser alcançado plenamente num novo modelo de sociedade, após a tomada do poder político pela classe trabalhadora e a abolição das classes e da divisão do trabalho. Somente dessa forma o homem estaria em condições de promover sua passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade – como momento de desenvolvimento pleno de suas capacidades como um fim em si mesmo.

Ainda assim, Marx (1988, p. 116) considerou a conjugação do ensino elementar com o trabalho fabril “como primeira concessão penosamente arrancada ao capital”, no esteio das contradições do modo de produção capitalista e dos avanços possíveis em fases intermediárias de luta pelo poder. Uma conquista que pode ser considerada, portanto, como o germe da politecnia.

Inspirado em Marx e Engels, o filósofo italiano Antonio Gramsci aprofundou, no século XX, as reflexões sobre a educação como espaço privilegiado de formação e transformação do mundo e também formulou teorias no sentido da defesa da formação humana integral, omnilateral ou politécnica, capaz de superar a divisão social do trabalho entre atividades intelectual e manual (MANACORDA, 2007; DRABACH, 2018).

Nosella e Azevedo (2012) atribuem essa preocupação de Gramsci ao fato da educação escolarizada ter se tornado, em sua época, um direito ainda mais universalizado, constituindo-se num setor estratégico do Estado. Com isso, era natural que partidos políticos e intelectuais passassem a tratar a educação e a escola como importantes objetos de elaboração filosófica e política com vistas à emancipação humana.

Questionando a desigualdade de um sistema escolar que, embora universalizado, oferecia um ensino clássico para a classe dominante e um ensino estritamente profissional para as classes subalternas, perpetuando nesses estratos sociais uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental, e favorecendo, assim, a manutenção da hegemonia da classe dominante, Gramsci lançou, então, a ideia de uma escola unitária humanista ou de cultura geral para todos, com ênfase na dimensão intelectual do ensino (MANACORDA, 2007; DRABACH, 2018; NOSELLA e AZEVEDO, 2012).

Assumindo o trabalho como princípio educativo, de forma ativa e criativa, a escola unitária gramsciana é composta por um conteúdo humanístico que “equilibra de modo justo, harmônico e integrado, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004, p. 33), sendo

capaz de elevar a consciência da classe trabalhadora do senso comum ao senso crítico, e formando, portanto, indivíduos autônomos e aptos a atuarem também como dirigentes. Ainda como característica fundamental da escola unitária, Gramsci (2004, p. 36) considera que ela “somente deve se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”.

Ao contrário de Marx e Engels, Gramsci não concebe, portanto, a união de ensino e trabalho na educação inicial dos jovens. Para ele, a profissionalização deve ser posterior à escola unitária – correspondente ao período que hoje, no Brasil, é definido como Educação Básica. Criticando a tendência de difusão de escolas profissionais especializadas, que, baseadas num pragmático e pobre currículo, predeterminam precocemente o destino dos alunos e suas futuras atividades, formando um exército de mão-de-obra barata e descartável para o sistema capitalista, ele propõe que

[...] na escola unitária, a última fase {equivalente ao atual Ensino Médio brasileiro} deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico {universitário}, seja de caráter imediatamente prático-produtivo {indústria, burocracia, trocas etc.} (GRAMSCI, 1982, p. 65).

A esse respeito, Saviani (2007) e Drabach (2018) destacam que, na escola unitária gramsciana, a relação entre trabalho e educação na sua primeira fase é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho se manifesta na necessidade de incorporação de conhecimentos e exigências instrumentais básicas para a vida em sociedade (aprender a ler, contar, escrever e dominar os rudimentos das ciências). Já na última fase da escola unitária a relação entre educação (como conhecimento) e trabalho (como atividade prática) deverá ser abordada de maneira mais explícita. Trata-se, agora, segundo esses autores, de se promover uma aproximação mais direta e intensa com o princípio educativo do trabalho, proporcionando aos estudantes a compreensão tanto das raízes históricas do trabalho como categoria basilar da sociabilidade humana quanto de suas potencialidades criadoras e transformadoras da vida material, o que envolve o domínio teórico e prático sobre o modo como o saber científico se articula com o processo produtivo, além do desenvolvimento da autonomia intelectual e da ética.

Evidencia-se, assim, a persecução de um objetivo muito mais amplo do que o de simplesmente reproduzir na escola a especialização do processo produtivo. O horizonte que se coloca para a segunda fase da escola unitária, pautada num conceito de trabalho que

ultrapassa o sentido de mero emprego ou atividade produtiva remunerada, é o de propiciar aos alunos “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas; não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos” (SAVIANI, 2007, p. 161). Somente terminada essa etapa de formação comum e “desinteressada”, é que os jovens estariam aptos, com suficiente autonomia, a vincular-se ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou optarem pelo caminho da especialização universitária (SAVIANI, 2007; DRABACH, 2018).

Moura (2013) observa que, dessa forma, em que pesem as diferenças de abordagens de Gramsci em relação a Marx e Engels, o que se pode apreender de mais significativo das reflexões pedagógicas desses três grandes fundadores da base teórica da EPT, é sua convergência no sentido da busca por uma formação mais humana, que tem seu pilar na preponderância da formação integral sobre a formação profissional específica:

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. Segundo o pensamento por eles defendido, formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da omnilateralidade (MOURA, 2013, p. 707).

Moura (2013) chama atenção, ainda, para o fato de Gramsci, assim como Marx e Engels, também se referir à politecnia em sentido pleno como uma perspectiva educacional futura. Segundo o autor, o filósofo italiano reconhece que, dadas a falta de compromisso do Estado burguês – interessado em manter a alienação e a dualidade de classes – em realizar os investimentos necessários à consolidação da escola unitária, e a condição material de vida dos indivíduos de sua época, insuficiente para evitar a profissionalização de jovens e adolescentes antes da conclusão da última etapa da escola unitária, seria necessária a existência de escolas distintas numa fase de transição para o sistema socialista, dentre elas as técnicas.

Influenciados pela base teórica consolidada por Marx, Engels e Gramsci, e alimentada por importantes trabalhos de herdeiros da tradição do materialismo histórico-dialético, como Lukács (1978), Althusser (1987) e Mészáros (2005), os principais teóricos contemporâneos da EPT no Brasil – como Ciavatta (2014), Ramos (2014), Saviani (2007), Araújo e Frigotto (2015), Kuenzer (2000), Moura (2013), entre outros – convergem quanto ao entendimento de que o objetivo a ser alcançado na perspectiva de uma sociedade mais humana e igualitária, é a formação integral, omnilateral ou politécnica de todos os cidadãos.

De modo geral, esses autores definem a educação integral como uma ação pedagógica estruturada a partir dos eixos do trabalho, da ciência e da cultura⁸, capaz de promover a integração entre teoria e prática, entre ações intelectuais e instrumentais, entre pensamento e ação, reunificando homem cindido e alienado historicamente pela divisão do trabalho do modo de produção capitalista. Em outras palavras, um modelo de formação emancipador, não subsumido aos interesses do mercado de trabalho, que resgate a dimensão intelectual da educação e devolva o homem à sua plenitude/complexidade e ao exercício irrestrito e sistemático de suas habilidades técnicas, cognitivas e sociais, através da mobilização e integração, no processo educativo, das diferentes dimensões que o constituem (intelectual, física, afetiva, emocional, política, social, econômica e cultural).

De acordo com os autores supracitados, a educação integral, omnilateral ou politécnica representa, ainda, em termos concretos, um movimento no sentido de se proporcionar aos estudantes, através de uma ampla base de formação unitária, não somente o domínio das técnicas de execução a serem aplicadas profissionalmente, mas principalmente o conhecimento dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos de produção e da relação entre eles, articulando-se teoria e prática e estimulando-se uma preparação integrada para o trabalho e para a cidadania, que inclui a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico – conforme os termos do art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), que dispõe sobre as finalidades do Ensino Médio.

Sob uma perspectiva de desdobramento e aprofundamento desses princípios, a educação integral representa, por conseguinte, uma formação voltada para a valorização de todas as formas de expressão e interação dos homens entre si e com o mundo onde vivem (como a cultura, as artes, os esportes e o lazer), para o estímulo a uma reflexão ampla e consciente sobre as implicações sociais do trabalho, e, em instância maior, para o fortalecimento de um compromisso político dos sujeitos com as transformações da realidade necessárias ao desenvolvimento coletivo, resgatando, assim, a própria humanidade do homem

⁸ Como demonstra Kuenzer (2000), a elaboração de projetos pedagógicos que não se resumam apenas a um caráter propedêutico ou a uma abordagem pragmatista, envolve um compromisso com a integração das vertentes do trabalho, da ciência e da cultura, “uma vez que a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais” (KUENZER, 2000, p. 50). Para a autora, é essa compreensão que deve orientar a concepção de um Ensino Médio capaz de formar cidadãos que sejam ao mesmo tempo políticos e produtivos, atuando intelectualmente e pensando praticamente, e que sejam também críticos, criativos, autônomos e éticos, capazes de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente.

e sua condição primordial de agente criador de sua história (CIAVATTA, 2014; RAMOS, 2014; SAVIANI, 2007; ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015; KUENZER, 2000; MOURA, 2013).

2.1.3 Os limites impostos pela dinâmica capitalista ao alcance de uma formação humana e integral para todos

Igualmente inspirados pelas reflexões de Marx, Engels e Gramsci sobre educação – corroboradas e aprofundadas por importantes estudos de herdeiros da tradição do materialismo histórico-dialético, como os de Mészáros (2005) e Althusser (1987) – Ciavatta (2014), Ramos (2014), Saviani (2007), Araújo e Frigotto (2015), Kuenzer (2000) e Moura (2013) também tendem a considerar, contudo, a inviabilidade da plena efetivação de um modelo de educação integral, omnilateral ou politécnica para todos no interior da sociedade capitalista, que tem o individualismo, a desigualdade de classes e a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual como seus principais alicerces.

Juntamente com outros autores contemporâneos, também ancorados na perspectiva filosófica do materialismo histórico-dialético, como Nosella (2007) e Duarte (2012), eles sinalizam que o modelo de educação engendrado e mantido pelo capital atua, historicamente, de forma a garantir o atendimento de seus interesses hegemônicos. E entre os elementos caros a esse modelo dominante, que operam no sentido de favorecer a reprodução da ordem social vigente através do ensino, identificam-se desde práticas e discursos pedagógicos excludentes e imobilistas, a aspectos estruturais – destacando-se, nesse sentido, uma configuração dual ou dicotômica, em que se verifica a oferta, a uma elite, de um ensino propedêutico de base humanista, voltado para o pensar, em contraposição à oferta, às classes trabalhadoras, de um ensino técnico e profissionalizante de base instrumental, voltado para o fazer específico para o mercado de trabalho (CIAVATTA, 2014; RAMOS, 2014; SAVIANI, 2007; ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015; KUENZER, 2000; MOURA, 2013; NOSELLA, 2007; DUARTE, 2012).

Sendo assim, apesar de sinalizarem a possibilidade da efetivação de conquistas nos âmbitos da legislação e das políticas educacionais, e de outros avanços em meio às contradições do sistema hegemônico vigente, esses autores entendem que a universalização de um paradigma de educação integral seria possível somente após a ruptura da ordem capitalista e a emergência de um novo modelo societário, pautado em princípios mais humanos, coletivos e igualitários (CIAVATTA, 2014; RAMOS, 2014; SAVIANI, 2007; ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015; KUENZER, 2000; MOURA, 2013; NOSELLA, 2007; DUARTE, 2012).

Como salienta Mészáros (2005), o capital, como força material e intelectual dominante, possui uma lógica “irreformável, incontrolável e incorrigível”, estendendo sua ideologia e seus mecanismos de reprodução a todas as instituições e esferas da vida social, incluindo a escola, que atua no sentido de perpetuar a estrutura de valores da sociedade mercantil, operando um modelo de educação que reforça elementos de exclusão social, como o trabalho alienante e a internalização de condições relacionadas a “lugares” sociais:

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização [...] A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Segundo Mészáros (2005), quaisquer tentativas de mudanças educacionais no interior do sistema capitalista serão sempre limitadas por sua dinâmica reprodutiva. No limite, essas mudanças serão apenas corretivas, e não transformadoras da ordem social, atuando apenas nos efeitos, e não na causa dos problemas, que é o próprio capital e seu paradigma desumano, pautado no individualismo e na competição. Nesse sentido, para o autor, a implantação de um modelo de educação comprometido com uma formação genuinamente humana, criativa e transformadora, seria possível somente após a ruptura do sistema capitalista de produção e a consolidação dos princípios socialistas da coletividade, da igualdade e da solidariedade.

Em análise semelhante, Bourdieu e Passeron (2011) realçam a necessidade que as sociedades têm de se reproduzirem e o papel da escola como um dos principais agentes no processo de perpetuação do sistema capitalista. Segundo os autores, toda ação pedagógica se configura como um exercício de violência simbólica de inculcação de arbítrios culturais, de imposição de interesses e valores de um grupo dominante sobre os demais grupos sociais, sob a ideia ilusória de que há uma relação de comunicação neutra e desinteressada entre a autoridade pedagógica e quem a ela se submete. E nas democracias burguesas – diferentemente do regime feudal, onde a Igreja Católica detinha o papel de autoridade pedagógica – a escola, controlada pelo Estado, é quem assume essa legitimidade simbólica, constituindo-se em instrumento primordial de reprodução social, consolidação das relações de classe e propagação dos valores da burguesia dominante (BOURDIEU E PASSERON, 2011).

Em relação à “produtividade” do trabalho pedagógico escolar, Bourdieu e Passeron (2011) observam que o processo de inculcação de arbítrios torna-se mais eficaz sobre as

classes que estão mais ajustadas ao modelo cultural inculcado, ou seja, aquelas que, por sua posição social, aparecem mais ligadas diretamente aos grupos ou classes dominantes – compartilhando com estas determinados códigos (como a linguagem erudita) e *habitus* específicos cultivados desde um momento primário (de trabalho pedagógico familiar) –, e que possuem, portanto, uma espécie de conhecimento prévio ou “capital cultural”.

Sendo assim, Bourdieu e Passeron (2011) consideram que a ação pedagógica secundária (escolar) tende a excluir, pois faz uma delimitação dos seus destinatários legítimos, privando os grupos ou classes dotados de escassos recursos informacionais e de um capital cultural predominantemente não erudito (não formal ou não institucionalizado) dos benefícios materiais e simbólicos de um amplo acesso aos saberes, mantendo-os no seu “lugar natural”. Utilizando-se do discurso da meritocracia para justificar a apropriação legítima da reprodução do modelo hegemônico que leva a cabo, a pedagogia escolar termina por cumprir uma função social de eliminação, dissimulada sob a forma de seleção, ou, de outro modo, uma função de seleção social, disfarçada sob a forma de seleção técnica. E essa relação direta entre o resultado escolar e a classe de origem leva os autores a considerarem que os objetivos de transformação efetiva do sistema escolar devem estar associados, inevitavelmente, à necessidade de transformação das relações de classe.

Reforçando as formulações dos autores supracitados, Althusser (1987) mostra que o Estado burguês, longe de se concretizar como uma materialização dos interesses gerais da sociedade, existe, de fato, para viabilizar a satisfação dos interesses da classe dominante, sendo, portanto, a máxima expressão jurídico-legal dessa dominação. Dessa forma, sua função na sociedade capitalista é a de garantir a reprodução da sociedade em duas classes antagônicas: a burguesia e o proletariado. Para isso, ele precisa, além de mascarar o seu real papel, regular a luta de classes e assegurar o equilíbrio da ordem social.

A partir das reflexões de Gramsci (2004), Althusser (1987) entende, ainda, que a atuação do Estado moderno não se reduz ao âmbito repressivo, compreendendo também as instituições da sociedade civil que representam atores e interesses diversos e em relação aos quais deve-se buscar o consenso. Sendo assim, para o autor, a classe dominante não mantém seu poder apenas pela coerção e pelo monopólio da violência estatal (força), mas também por intermédio do consentimento (hegemonia) obtido no interior da sociedade civil, por persuasão e convencimento, através dos vetores ideológico e cultural.

Com base nessa premissa, Althusser (1987) desenvolveu um estudo específico sobre a função social dos “aparelhos de Estado”, classificando-os em duas categorias: o “aparelho repressor de Estado”, que constitui um corpo único e centralizado e executa suas funções através de órgãos como a polícia, os tribunais e os presídios, e os “aparelho ideológico de Estado”, constituídos de múltiplos aparelhos, num sistema complexo que compreende várias instituições públicas e privadas. Entre estes, o autor elenca os aparelhos jurídico, sindical, político (partidos), religioso, de informação (imprensa), cultural (artes, esportes), familiar e escolar, todos voltados para a reprodução das relações capitalistas, baseadas na exploração, na alienação e na desigualdade de classes.

Apesar de destacar a atuação conjunta desses múltiplos aparelhos ideológicos no processo de construção e manutenção da hegemonia ideológica burguesa, Althusser (1987) assinala que a propagação e consolidação da cultura das classes dominantes (valores, ideias, crenças, comportamentos) se desenvolve, privilegiadamente, através do ensino. Como instituição que, na sociedade moderna capitalista, excetuando-se a família, permanece mais tempo com as crianças, a escola torna-se, assim, para o autor, o aparelho ideológico de Estado mais importante no processo de inculcação ideológica das novas gerações, reproduzindo a ideologia dominante e as relações de produção sobre a base de formação da força de trabalho.

Althusser (1987) indica que, na prática, a função social reprodutora da escola é exercida através da transmissão de saberes e ações que, travestidos de pretensa “neutralidade” e sob o selo do “humanismo libertador”, fazem com que os sujeitos creiam que os valores e interesses das classes dominantes são universais e eternamente válidos e que as relações existentes são naturalmente boas e desejáveis, mitigando a real condição de oposição social entre exploradores e explorados. Nesse contexto, o autor destaca a dinâmica repressora e excludente do processo de submissão dos sujeitos de ideologias dominadas – que, em caso de serem interpelados pela ideologia dominante e não se reconhecerem nessa interpelação, passam a se constituir em “maus sujeitos”, “transgressores”, que não caminham com a imensa maioria dos sujeitos “bons” e “normais”, alinhados ao discurso hegemônico.

Nessa associação privilegiada entre escola e capital, Althusser (1987) menciona ainda a existência de uma relação entre o tempo de formação escolar e os postos de trabalho e papéis que os futuros trabalhadores ocuparão na divisão social do trabalho, cerceando a mobilidade social e reforçando um quadro de desigualdade social pré-existente:

A escola recebe as crianças de todas as classes desde o Maternal e, a partir daí, ela lhes inculca, durante anos e anos, no período em que a criança é mais “vulnerável”,

imprensada entre o aparelho de Estado Família e o aparelho de Estado Escola, determinados *savoir-faire* revestidos pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral e cívica, filosofia). Em determinado momento [...] uma grande quantidade vai parar na produção: virão a constituir os operários ou pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude continua na escola: avança ainda mais um pouco para ficar pelo caminho e prover os postos ocupados pelos pequenos e médios quadros burgueses. Uma última parcela chega ao topo, seja para fornecer os agentes da exploração (capitalistas, administradores) e os agentes da repressão (militares, policiais, políticos), os profissionais da ideologia (padres) e também os agentes da prática científica (ALTHUSSER, 1987, p. 65).

Por todos esses aspectos, Althusser (1987) também se inclui no rol de teóricos que consideram que a luta que se trava no interior da escola é limitada pela dinâmica de reprodução do sistema capitalista. Segundo ele, uma vez que a luta de classes nasce externamente a ela – ou seja, no próprio processo de produção da vida social através da divisão desigual do trabalho – é, portanto, fora das escolas e dos demais aparelhos ideológicos de Estado que essa mesma luta será determinante para a transformação social.

Conforme destacado anteriormente, além das práticas, discursos e mecanismos evidenciados pelos estudos de Mészáros (2005), Althusser (1987) e Bourdieu e Passeron, outra importante faceta, de caráter eminentemente estrutural, referente à materialização do processo de reprodução social do modelo hegemônico e das relações de classe capitalistas através da educação, diz respeito ao fomento a um padrão de ensino dual, pautado na separação entre atividade intelectual e atividade manual, entre uma formação para a classe dirigente, voltada para a comunicação e a fruição dos bens, e uma formação estritamente profissional para a classe trabalhadora – espelhando a sociedade cindida e os princípios fragmentários da divisão do trabalho capitalista.

Como menciona Borges (2017), na sociedade do capital, toda riqueza humana se torna mercadoria, e dessa forma também o são os saberes sistematizados. E assim como a apropriação dos bens produzidos é realizada de forma desigual na lógica das classes sociais, também é desigual a apropriação dos saberes. Logo, uma sociedade de classes apresenta, necessariamente, segundo a autora, o que se convencionou chamar de escola dual: de um lado, as escolas projetadas para a classe dominante, proprietária dos meios de produção, à qual é reservado o privilégio da apropriação dos saberes mais elaborados e sistematizados pelo homem (ciências, filosofia e artes), e de outro, as escolas reservadas aos filhos das classes trabalhadoras, expropriados da riqueza humana e limitados por um modelo empobrecedor de formação para profissões e/ou tarefas específicas a serem executadas no mercado de trabalho.

Ainda segundo Borges (2017), na realidade brasileira, esse contraste também se traduz na oposição entre o ensino privado, dotado de maiores recursos pedagógicos e voltado para a formação de futuros dirigentes, e o ensino público reservado às massas que, assolado pela escassez de recursos financeiros e pelo esvaziamento de conteúdos, acaba por reforçar um quadro de dualidade e exclusão escolar.

Reforçando essa reflexão, Duarte (2012) observa que o capitalismo se revela como a forma de organização social que alcançou a maior eficiência tanto na produção da riqueza quanto na sua expropriação. E no que tange aos saberes escolares, essa eficiência se traduz no processo de transformação da escola num espaço de vazios e incompetências, sendo a escola pública brasileira, particularmente, altamente capaz de cumprir o papel de alienadora e disciplinadora, negando à classe trabalhadora o acesso aos saberes sistematizados pela humanidade e a compreensão das práticas e relações sociais com vistas à sua transformação.

Como observa Kuenzer (2000), o processo de manutenção do monopólio sobre os saberes mais elaborados pela classe dominante, à qual não interessa a democratização do conhecimento, de modo a que o acesso aos níveis superiores de ensino esteja sempre controlado, conta, no Brasil, com a interveniência de um Estado historicamente comprometido com a perpetuação desse modelo. Ao adotar tendências pedagógicas conservadoras, fundadas na divisão entre pensamento e ação, e ao limitar investimentos e manter a oferta do ensino gratuito nos limites da demanda do capital, o Estado brasileiro assume papel central na consolidação de um sistema educacional marcado pela seletividade.

O que se depreende, em suma, das reflexões apresentadas até aqui nesta subseção, é que a escola, que, em tese, deveria ter uma função humanizadora – tendo em vista o caráter ontológico da educação –, acaba por engendrar, na sociedade capitalista, o seu oposto, ou seja, a alienação e a precarização humana necessárias à submissão de grande parcela da população à lógica de perpetuação do poder da classe dominante, num quadro que ganha contornos ainda mais nítidos na realidade dos países periféricos do sistema, como o Brasil.

Em estudo dedicado ao exame aprofundado dessa contradição – evidenciada, em grande medida, pelo estabelecimento de uma dualidade ou dicotomia estrutural entre ensino propedêutico (para uma elite) e ensino técnico-profissionalizante (para as classes menos privilegiadas) –, Saviani (2007) destaca que esse processo se estabeleceu, concretamente, a partir do momento em que a história humana promoveu modificações do estreito vínculo ontológico entre trabalho e educação, através da separação entre essas duas dimensões.

Segundo Saviani (2007), desde o mundo antigo, baseado no modo de produção escravista que sustentava uma minoria dirigente aristocrata, passando pelo feudal, onde a Igreja Católica assumiu papel protagonista num modelo de educação confessional, até se chegar ao burguês capitalista, onde o Estado retoma sua posição central, forjando a ideia de uma escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, o que se observa é uma constante na história da educação: a separação entre instrução e trabalho e a configuração da escola como um aparelho ideológico voltado para a perpetuação dos interesses das classes dominantes e do sistema hegemônico vigente.

Para que se possa compreender esse movimento, Saviani (2007) destaca a necessidade de se considerar que, conforme sugere a ótica do materialismo histórico-dialético, havia, originariamente, uma relação de identidade entre as dimensões do trabalho e da educação. Conforme assinala o autor, nas primeiras comunidades primitivas, os homens aprendiam a produzir sua existência no ato de produzi-la, ou seja, aprendiam a trabalhar, trabalhando. Assim, ao lidarem com a natureza e ao se apropriarem coletivamente dos meios de produção da existência, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. Sem divisão em classes, tudo era feito em comum, e a educação se confundia com a própria vida, sendo muito mais, portanto, do que mera preparação para a vida.

Saviani (2007) mostra que, no entanto, com o desenvolvimento da produção, que conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, deu-se início a um modelo de sociedade dividida por classes: a dos proprietários e a dos não-proprietários. Dessa divisão adveio a possibilidade de alguns homens viverem do trabalho alheio e também a educação viu-se cindida. De um lado, desenvolveu-se a educação para a classe proprietária, centrada nas atividades intelectuais, como instrumento de preparação de futuros dirigentes, que desenvolviam habilidades militares e políticas, a arte da palavra e as regras de convivência social, e de outro, a educação para a classe trabalhadora, assimilada ao próprio processo de trabalho produtivo. A primeira modalidade deu origem à escola – remetida etimologicamente ao lugar do ócio ou do tempo livre –, desenvolvendo-se uma forma específica de educação que, em contraposição àquela inerente ao próprio exercício de funções manuais, “passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Com a ascensão do modo de produção capitalista e sua consolidação com a Revolução Industrial, a relação entre trabalho e educação passaria por uma nova reconfiguração. De acordo com Saviani (2007), o deslocamento da produção voltada para a subsistência para uma

produção voltada para a troca, a preponderância da cidade sobre o campo, da indústria sobre a agricultura, e, principalmente, a introdução da maquinaria, fizeram com que trabalho se tornasse abstrato, simples e geral, organizado de acordo com princípios científicos e passando a exigir um patamar mínimo de qualificação. E a via para se objetivar essa generalização das funções intelectuais na sociedade, através da transmissão de conhecimentos científicos, morais e profissionais, foi a escola controlada pelo Estado.

Em outras palavras, a necessidade de capacitação dos indivíduos para sua integração ao novo processo produtivo hegemônico foi atendida através da universalização da escola primária estatal, onde ensinava-se o domínio de códigos formais e de regras de comportamento e convivência próprias da sociedade moderna, tornando esses indivíduos aptos a conviver com as máquinas e com o ambiente das indústrias.

Como destaca Silva (2004, p. 11),

O aparecimento das primeiras máquinas na industrialização [...] indicava que a passagem pela escola devia ser um ritual no qual os cuidados com o corpo, a disciplina e a higiene deveriam ser os componentes fundamentais no processo de criação de uma nova cultura escolar até então inexistente. A educação escolar, que deveria atender a todos, pobres e ricos, crianças e adultos, torna-se sinônimo de disciplina do hábito [...] Todos os indivíduos indistintamente deveriam passar pelos bancos escolares como para adquirirem a formação moral burguesa tão necessária aos objetivos da indústria emergente.

Como, todavia, faziam-se necessárias atividades de manutenção, reparo e adaptação das máquinas a novas circunstâncias da produção, que por sua vez exigiam determinadas qualificações específicas, erigiram-se, paralelamente, cursos profissionais no âmbito educacional. E assim, logo o sistema de ensino bifurcou-se entre escolas de formação geral, com ênfase em qualificações intelectuais abstratas para o exercício de funções de comando, e escolas profissionalizantes, com objetivos diretamente ligados à produção e ênfase em aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (SAVIANI, 2007).

Dessa forma, com a consolidação do modo de produção capitalista, a antiga separação entre instrução e trabalho assume uma nova identidade, deslocando seu eixo central para a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual:

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, em suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Espelhando a divisão social do trabalho capitalista, consolidava-se, assim, conforme demonstrado por Saviani (2007), um modelo de ensino tipicamente dual – de escolas ou cursos de ciências e humanidades para os futuros dirigentes, de um lado, e escolas ou cursos profissionalizantes para os trabalhadores, de outro –, até hoje vivido e problematizado nos mais diferentes fóruns e arenas educacionais.

2.1.4 O Ensino Médio Integrado de base unitária como germe da educação do futuro e imperativo ético-político na realidade brasileira

Como se pensar, então, no interior desse cenário adverso, em estratégias concretas para se evitar o imobilismo e se favorecer o percurso de um caminho rumo à politecnicidade ou à concretização de um modelo de formação integral para todos? Como se vê a seguir, a inspiração, mais uma vez, advém das formulações elaboradas pelos pilares teóricos da EPT.

Ao identificarem que Marx, Engels e Gramsci, quando discutem a educação no interior da sociedade capitalista da época em que viveram, admitem a possibilidade da profissionalização associada à educação intelectual, física e tecnológica, autores como Ciavatta (2014), Ramos (2014), Saviani (1997), Moura (2013) indicam ser possível considerar, numa perspectiva contemporânea, o Ensino Médio Integrado como germe da educação do futuro ou embrião da formação humana integral.

O Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do Ensino Médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção (SAVIANI, 1997, apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 36).

Como sinaliza Ciavatta (2014, p. 188), a reflexão sobre estratégias para o Ensino Médio e o Ensino Técnico e Profissionalizante, não envolve meramente a consideração de adequações às mudanças no mundo da produção e do trabalho, “tais como a adaptação à flexibilização produtiva, à ‘sociedade da incerteza’, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo e aos programas breves de aprendizagem”. É preciso, segundo a autora, ir além, considerando-se alternativas não reducionistas, no sentido de uma formação integrada – ou seja, da formação de indivíduos em todos os aspectos da vida humana (física, mental, cultural, política, científico-tecnológica e para o trabalho), unindo-se formação geral e educação profissional – como sugere o modelo de Ensino Médio Integrado.

Como reforça Ramos (2014, p. 90), sob a perspectiva da integração, “a profissionalização se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana”, proporcionando a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas e habilitando as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões. “Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, escoimado dos conhecimentos que estão em sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2005, p. 85 apud RAMOS, 2014, p. 86).

Em suma, o que se busca nos modelos de educação ou formação integrada, como o Ensino Médio Integrado, é, fundamentalmente, a superação do ser humano historicamente alienado pela divisão social do trabalho e entre as ações de executar e pensar, garantindo-se aos estudantes o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação cidadã, conectada à sua sociedade política através da compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos, inclusive (e principalmente) o trabalho. Através dessa estratégia, acredita-se ser possível viabilizar a travessia para um novo modelo de sociedade onde será possível alcançar a plenitude da politecnicidade e da omnilateralidade na formação dos indivíduos (CIAVATTA, 2014; MOURA, 2014).

Nesse sentido, Moura (2013) destaca que, sendo válida a tese de que, na travessia em direção a um modelo de educação integral para todos, é necessário reclamar por escolas técnicas (teóricas e práticas) e/ou, mais especificamente, por um Ensino Médio Integrado não restrito à formação técnica, no caso de países como o Brasil, imersos na periferia do sistema capitalista, essa tese se aplica com maior legitimidade e urgência.

Como enfatiza Moura (2013), a situação da classe trabalhadora brasileira é muito mais degradante do que a das regiões de capitalismo avançado, que apresentam menor desigualdade social e ainda preservam alguns direitos sociais básicos e certa regulamentação trabalhista. Ainda, segundo o autor, a realidade socioeconômica do país obriga parte considerável dos jovens das classes menos privilegiadas a buscar, ainda antes dos 18 anos – idade estimada para a conclusão do Ensino Médio –, a inserção no mundo do trabalho, com objetivo de complementação da renda familiar ou até mesmo de autossustentação.

Assim, sob a égide do capitalismo globalizado neoliberal e seu imperativo tecnológico e flexível, evidencia-se uma tendência de formação de um exército de pessoas com baixa escolaridade, qualificação deficiente e poucos direitos sociais, engordando as fileiras do

trabalho simples e precarizado, contribuindo para a valorização do capital e o aumento da exclusão (ANTUNES; 2018; MOURA, 2013; RAMOS, 2014; KUENZER, 2000).

Aprofundando-se na questão do ingresso precoce dos jovens brasileiros no mercado de trabalho e seus impactos na educação, Moura (2013) mostra que, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2008, cerca de 42% dos adolescentes na faixa etária dos 16 aos 17 anos de idade, residentes no Brasil, desempenham alguma atividade de trabalho. Chama bastante atenção, ainda, o índice de 12% de crianças e adolescentes (na faixa etária de 10 a 15 anos de idade) na condição de trabalhadores, considerando-se que a legislação brasileira proíbe o trabalho antes dos 14 anos de idade, exceto na condição de jovem aprendiz. Como revelado pelo autor, a mesma pesquisa aponta, por fim, que 92% dos indivíduos entre 10 e 17 anos estão inseridos em famílias pobres ou muito pobres, com renda *per capita* mensal de até dois salários mínimos, o que comprova que sua atividade remunerada é determinante para a sobrevivência do núcleo familiar.

É diante dessa realidade concreta que Moura (2013) reforça a impossibilidade de se pensar num sistema educacional voltado exclusivamente para os que não trabalham. Se a necessidade material e o ingresso no mercado de trabalho são uma realidade no Brasil,

[...] pensar de forma coerente com o materialismo histórico-dialético não é compreender essa realidade socioeconômica e tentar arrancar do capital concessões que contribuam para a formação integral da classe trabalhadora, mesmo que, inicialmente, não seja na plenitude do conceito de politecnicidade para todos, mas que se garanta para todos a indissociabilidade entre formação intelectual, física e tecnológica, sem, com isso, abandonar a denúncia e o combate a todas as atrocidades cometidas contra essas crianças, adolescentes e jovens? Não foi isso o que fizeram Marx e Engels em relação ao trabalho infantil na Inglaterra do século XIX? (MOURA, 2013, p. 715).

Estudos como os de Kuenzer (2000), Ciavatta (2014) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) corroboram a premissa de que as discussões sobre estratégias educacionais no Brasil não podem ignorar o fato de que grande parte da população tem preocupações mais urgentes que aprender. Logo, para esses autores, admitir que a formação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade da classe da trabalhadora torna-se uma questão ético-política.

Como destaca Kuenzer (2000), no Brasil, as condições sócio-históricas concretas fazem pressupor que o estabelecimento de um modelo único de Ensino Médio não significaria o fim das desigualdades de oportunidades e de formação, posto que submeter os desiguais a igual tratamento, sem considerar seus interesses e necessidades específicas, só faria aumentar

a desigualdade. Segundo a autora, para parte significativa dos jovens e adolescentes brasileiros, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades imediatamente vinculadas ao exercício de atividades produtivas, é condição não só de existência, mas também da própria permanência no sistema de ensino, na maioria das vezes viabilizada pelo ingresso no mercado de trabalho. Pensar, pois, em oferecer unicamente um Ensino Médio acadêmico e propedêutico, que historicamente tem servido à seleção dos “melhores” (mais possuídos) para o Ensino Superior, seria tão inadequado quanto manter uma estrutura dual, com um ramo de educação geral e outro de educação estritamente profissional (KUENZER, 2000).

Nesse quadro, Kuenzer (2000) indica que a busca pelo avanço possível, da escola concreta, em face dos recursos disponíveis, na contramão da exclusão, envolve a formulação de diretrizes que priorizem um modelo de formação composto por uma base científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, comprometida com a dimensão cidadã, completada por uma parte diversificada onde sejam abordados conteúdos do mundo do trabalho, sem que se configure, no entanto, um teor exclusivamente instrumental. Um modelo que, ao considerar, portanto, o trabalho em sua dupla dimensão, de práxis humana e de práxis produtiva, sendo geral sem ser genérico e relacionando-se ao trabalho sem ser estritamente profissionalizante, contribua para uma efetiva democratização do Ensino Médio.

Não fazê-lo, significará estimular os jovens que precisam trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos [...] Para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior; o Ensino Médio, portanto, deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos, com competência e compromisso (KUENZER, 2000, p. 38)

Sendo assim, para Kuenzer (2000), Moura (2013) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o processo de definição de estratégias educacionais capazes de promover o atendimento das necessidades materiais impostas pela realidade do país, e favorecer, ao mesmo tempo, a modificação das condições que a constituem, pavimentando-se a travessia para o modelo de formação ideal imaginado para os jovens brasileiros, envolve, fundamentalmente, um compromisso ético-político com a defesa de um Ensino Médio que garanta para todos uma base unitária de formação geral ancorada na concepção de formação humana integral, e que considere, também, a sua integração com o Ensino Técnico, desde que garantida essa mesma base unitária, como uma possibilidade concreta.

Portanto, tal como pensado por Gramsci em relação à realidade italiana dos anos 1920 e 1930, atendidos os requisitos de uma ampla base de formação geral, Ensino Médio e Ensino

Técnicos poderiam coexistir até que as condições materiais da sociedade brasileira se transformassem no sentido de não mais exigirem a profissionalização precoce, remetendo-a um momento futuro de maturidade intelectual, posterior à conclusão da Educação Básica, nos moldes do itinerário formativo idealizado para a escola unitária (MOURA, 2013).

Ainda que importantes forças e setores da sociedade civil brasileira que militam no âmbito da educação pareçam ter incorporado, de fato, o compromisso supracitado com a luta pela consolidação de um Ensino Médio Integrado de ampla base de formação geral (RAMOS, 2014), os desafios que se impõem à sua plena concretização assumem, contudo, um caráter especialmente complexo.

Isso porque, além das limitações naturalmente impostas pelo capital, aspectos político-ideológicos, econômicos e sociais que permeiam a realidade de uma sociedade capitalista periférica e extremamente desigual, como a do Brasil, concorrem para conferir à trajetória e às perspectivas locais da EPT (âmbito no qual se inscreve o Ensino Médio Integrado) as marcas de um conservadorismo que persiste em se (re)estabelecer, quando não de forma hegemônica, como ameaçadora contrarreação às árduas e paulatinas conquistas progressistas observadas no terreno da educação profissional, como se vê a seguir.

2.1.5 Percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Médio Integrado no Brasil: gênese, desenvolvimento, conquistas e limites

Avançando no sentido de se tentar compreender o movimento histórico, os desafios e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, com ênfase especial no Ensino Médio Integrado, são destacados, nesta subseção, os estudos de Ramos (2014) e Kuenzer (2000) sobre a temática em questão – acrescidos, oportunamente, de outras contribuições acadêmico-científicas pertinentes aos tópicos abordados. Em linhas gerais, as autoras demonstram, em suas respectivas investigações, o modo como diferentes forças, atores e projetos de sociedade e nação em disputa no interior do Estado influenciaram as orientações das políticas educacionais no Brasil (em especial as políticas para a EPT), contribuindo para o predomínio e persistência de um dualismo estrutural característico do modelo de ensino que espelha a divisão social do trabalho capitalista.

Ao analisar, especificamente, a constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, Kuenzer (2000) enfatiza a necessidade de se compreender o caráter político de sua concepção,

determinada pelas características do desenvolvimento econômico do país e por uma configuração social específica. Assim, a autora mostra que o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida se inscrevem no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais.

Sendo, portanto, a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, Kuenzer (2000) destaca que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, verifica-se o predomínio da constituição de duas redes: uma profissional e outra de educação geral, para atender às demandas de inclusão/exclusão socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho. Logo, para a autora, não há como se compreender o Ensino Médio no Brasil fora de sua relação com o ensino profissional, uma vez que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de indivíduos que desempenharão as funções intelectuais ou operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Na obra “História e política da educação profissional”, Ramos (2014) também enfatiza a relação de dualidade entre Educação Básica e Educação Profissional no Brasil. A autora constrói sua análise dessa relação a partir do reconhecimento de que o Estado brasileiro é fundado na lógica do capitalismo dependente, e que essa configuração está intimamente relacionada ao movimento histórico da política de Educação Profissional no país. “As mudanças históricas que se processaram até os dias de hoje são significativas em termos de ampliação e expansão desse tipo de educação, mas dão provas de estarem a serviço de um desenvolvimento capitalista dependente” (RAMOS, 2014, p. 22).

Com base nos estudos de autores como Marini (2000), Oliveira (2003), Fernandes (2004) e Coutinho (2006), Ramos (2014) assinala que, apesar da coexistência de estratégias de desenvolvimento autônomo nacionalistas em alguns períodos da história do país, como na Era Vargas (1930-1945 e 1951-1954), essa vertente foi vencida pela estratégia do desenvolvimento dependente e associado ao grande capital estrangeiro, intensificada no governo JK (1955-1960), consolidada no período da ditadura militar (1964-1985), e ampliada durante a hegemonia neoliberal que se instaurou a partir dos anos 1990 e atingiu seu ápice no Brasil durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

Baseado nas necessidades de reprodução do recém-hegemônico capital financeiro, que demanda flexibilidade, o neoliberalismo trouxe à economia brasileira os ditames de liberdade

de funcionamento do mercado pautados em princípios como a abertura e desregulamentação da economia, a redução do Estado ao mínimo, além da flexibilização de direitos sociais e a inexistência de proteção ao trabalho. Nesse contexto de exacerbação de práticas de governo voltadas para o atendimento dos interesses do mercado e sua plena liberdade, de abandono das políticas de pleno emprego e de fragilização dos trabalhadores, a EPT também se torna objeto de inflexão, conformando-se como mercadoria (RAMOS, 2014).

Em suma, para Ramos (2014), é nesse contexto de desenvolvimento marcado pelo capitalismo dependente e hipertrofiado sob a égide neoliberal, que estão inseridas e devem ser compreendidas as políticas de educação tecnológica no Brasil e a persistente dualidade entre Educação Básica e Educação Profissional – como condição vital para a perpetuação da divisão de classes e da hegemonia capitalista.

Kuenzer (2000) e Ramos (2014) mostram que a formação profissional, como política de Estado em âmbito nacional, teve início, no Brasil, entre o fim do século XIX e o início do século XX, com a criação de escolas de artes e ofícios sob uma perspectiva assistencialista e moralizadora de educar pelo trabalho órfãos, pobres e desvalidos, retirando-os da “ociosidade”, do vício e do crime. Nesse ínterim, segundo as autoras, destaca-se a promulgação do Decreto nº 7.566, pelo presidente Nilo Peçanha, em 1909, estabelecendo a criação de Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados da república, mantidas pelo governo federal e destinadas ao ensino profissional em nível primário.

Aos poucos, essa política focada na caridade e na disciplina cedeu espaço a uma iniciativa de formação de trabalhadores para a agricultura e a indústria em cursos primários, com possibilidade de extensão para cursos de formação exclusiva para o mundo do trabalho, em nível ginásial. Para as elites, que, especialmente em razão das marcas de um recente passado de mais de três séculos de escravidão, nutriam desprezo pelos ofícios manuais, a trajetória era diferente: o ensino primário era seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais (KUENZER, 2000; RAMOS, 2014).

Assim, conforme destaca Kuenzer (2000), a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se originária e historicamente a partir da categoria profundamente enraizada da dualidade estrutural, com uma nítida demarcação da trajetória educacional de classes ou indivíduos, de acordo com as funções que iriam desempenhar no sistema produtivo: aos ocupantes dos postos de planejamento e supervisão, a formação acadêmica e intelectualizada,

descolada de ações instrumentais, e aos ocupantes dos postos de execução, a formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no disciplinamento e no aprendizado do fazer instrumental socialmente desvalorizado, apartado do domínio dos princípios teórico-metodológicos e dos elementos socio-históricos que fundamentam as práticas produtivas.

Ramos (2014) observa que nos anos 1930 e 1940, em meio às grandes transformações políticas e econômicas ocorridas na sociedade brasileira, como o movimento de expansão industrial da “revolução burguesa” brasileira (pós-Revolução de 30), a formação profissional foi colocada pela primeira vez em evidência estratégica, como uma necessidade para atender ao desenvolvimento e diferenciação de vários ramos profissionais. Nesse contexto, segundo a autora, o conjunto de Leis Orgânicas, envolvendo regulamentações específicas, em dispositivos diferentes, para o ensino secundário e para o ensino profissionalizante, promulgadas em 1942, no âmbito da Reforma Capanema, representou um importante marco, contemplando pela primeira vez na legislação educacional o ensino profissional.

Kuenzer (2000) e Ramos (2014) mostram que, apesar dos avanços na sua regulamentação, a educação profissional continuou a ser tratada de forma separada da Educação Básica e de sua respectiva legislação, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas. Assim, oficializava-se, em termos legais, um dualismo configurado, de um lado, por um segmento enciclopédico-propedêutico, preparatório para o ensino superior e voltado para a formação de uma elite dirigente, e, de outro, por um segmento técnico-profissional voltado para as classes populares, restrito em termos de configuração produtiva e ocupacional – definindo-se, conseqüentemente, o nível secundário (ou ensino médio) como maior expressão desse dualismo. Como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 7),

[...] a literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Embora aponte realizações na política estatal em relação à educação profissional, como a criação das Escolas Técnicas Federais, em 1959 – fruto de uma exigência cada vez maior de qualificação de mão-de-obra para atender à indústria –, Ramos (2014) considera que esse cenário dual permaneceu praticamente inalterado por muito tempo, com a formação profissional em nível secundário voltada exclusivamente para o atendimento dos objetivos econômico-políticos desenvolvimentistas associados ao capital estrangeiro.

Kuenzer (2000) observa que essa realidade sofreu uma significativa alteração em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). A partir da pressão de movimentos de intelectuais progressistas e de novas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com o desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, conduzindo ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes que não só os de cunho acadêmico, a legislação educacional reconhecia, pela primeira vez, “a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos” (KUENZER, 2000, p. 29).

Como reforça Ramos (2014), no texto da primeira LDB, o aspecto mais relevante para a Educação Profissional foi a sua equivalência com o Ensino Médio, o que permitiu que concluintes do colegial técnico passassem a ter o direito de se candidatar a qualquer curso de nível superior. Porém, ainda que tenha se constituído num novo e importante avanço, essa equivalência não superou o dualismo estrutural do ensino, uma vez que continuavam a existir dois ramos distintos, com diferentes projetos pedagógicos, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho: a formação de trabalhadores intelectuais, num caso, e instrumentais, no outro (KUENZER, 2000; RAMOS, 2014).

O que se observou em seguida, segundo Cunha (2014) e Guimarães (2020), foi que a possibilidade formal de acesso ao Ensino Superior para todos gerou um desequilíbrio na relação oferta e demanda das universidades públicas, alimentando insatisfações sociais e protestos de estudantes que conquistavam o direito a vagas que, na prática, não existiam. Ainda de acordo com os autores, como forma de conter essa demanda, o governo federal – já no auge da ditadura militar –, recorreu a medidas como a criação do vestibular unificado, atrelando o direito à vaga nos cursos superiores à classificação dos concorrentes, e a realização de uma nova reforma educacional, através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu a profissionalização universal e compulsória no segundo grau, com caráter terminal. No mais, como destacam Kuenzer (2000) e Ramos (2014), a profissionalização obrigatória em nível secundário – impondo a todos uma trajetória única, num vínculo linear entre educação e formação de mão-de-obra para a produção capitalista –, configurava-se também, naquele momento, como uma forma de ajuste à política do “milagre econômico” brasileiro, marcado pela intensificação do desenvolvimento industrial em associação com o capital estrangeiro e por acordos de cooperação com os Estados Unidos.

A grande contradição dessa medida, conforme sinaliza Guimarães (2020, p. 22), é que, mesmo sem expressar a vontade de setores progressistas da sociedade civil, ela, aparentemente, combatia a dualidade educacional. “Afim, ainda que tombando para o tecnicismo, a formação para o trabalho se tornou obrigatória para pobres e ricos, de escolas públicas e privadas”. Porém, o que se viu, na prática, segundo a autora, foi que a extinção de disciplinas propedêuticas do currículo afetou mais diretamente os estudantes das classes populares, que, em razão de seu capital cultural desvalorizado, tinham somente a escola como canal de acesso ao conhecimento sistematizado. Guimarães (2020) destaca, ainda, que o fato das escolas privadas terem encontrado meios de burlar a legislação, oferecendo disciplinas de formação geral nos horários destinados à formação profissional, provocou a migração de um importante contingente de alunos para a rede particular, que se fortaleceu e se multiplicou, ante um declínio vertiginoso das escolas públicas, sucateadas pelo regime militar.

Além de proporcionar essas distorções, o modelo de profissionalização compulsória no 2º grau apresentou rápidos sinais de esgotamento, como observam Ramos (2014) e Cunha (2014). Segundo os autores, pouco tempo após a entrada em vigor da Lei nº 5.692/71, uma conjunção de fatores como a não concretização do “milagre” nos patamares esperados, em meio a um cenário de crise econômica mundial; a rejeição à função contenedora do Ensino Técnico pela classe média, que não abdicou da continuidade dos estudos em nível superior como meio de ascensão social; além de uma reação à sobrecarga operacional e financeira imposta às escolas técnicas e privadas; contribuíram para o fortalecimento de movimentos contrários à política educacional vigente. Assim, após sucessivos pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), vinculado ao MEC, no sentido da reinterpretação da Lei nº 5.692/71, foi estabelecida uma nova inflexão na política educacional através da promulgação da Lei nº 7.044 de 1982, que tornava facultativa aos estabelecimentos de ensino a formação para o trabalho no ensino de 2º grau – reestabelecendo, na prática, o dualismo estrutural do modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores, mantendo-se, contudo, sua equivalência (RAMOS, 2014; CUNHA, 2014).

Ao final de década de 1980, o processo de redemocratização brasileira, somado a novas mudanças no mundo do trabalho e a uma reconfiguração das forças produtivas – que impunham a valorização de soluções criativas, dinâmicas, coletivas e socialmente responsáveis –, trouxe à pauta educacional, de acordo com Ramos (2014) e Frigotto e Ciavatta (2003), o debate sobre um novo tipo de formação que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a autonomia e a cidadania. Foi assim que, segundo esses

autores, no auge das discussões sobre uma nova LDB e sobre o tratamento a ser conferido à educação na nova Constituição Federal (1988), forças progressistas que contavam com a adesão de importantes segmentos da comunidade educacional e da sociedade civil se mobilizaram em torno do ideário da politecnicidade e da escola unitária.

No que tange ao Ensino Médio profissionalizante, esse ideário engendrava uma concepção radicalmente diferente do tradicional segundo grau técnico, em que a profissionalização, guiada pelos interesses do mercado, era entendida como um fim em si mesmo, “como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o processo produtivo” (SAVIANI, 1997, p. 40, apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 31).

Como forma de resgate dos princípios da formação dos indivíduos em sua totalidade e da vinculação da educação à prática social, defendia-se, segundo Ramos (2014) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), um ensino capaz de unir humanismo e tecnologia, através do desenvolvimento de todas as potencialidades e dimensões humanas, constituídas pelo trabalho, a ciência e a cultura. Logo, segundo os autores, a incorporação desses princípios significaria, para o Ensino Médio Profissionalizante, a exigência de um modelo de formação integrada, vinculando uma ampla e inseparável base de formação geral ao domínio das habilidades técnicas. Em outras palavras, considerava-se que a educação profissionalizante deveria estar integrada à educação básica de forma a complementá-la e nunca substituí-la, garantindo-se, assim, as condições para a necessária incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo e a elevação da escolaridade dos trabalhadores brasileiros, que estariam, dessa forma, aptos a atuarem também como dirigentes – rompendo-se, enfim, a histórica dicotomia entre Educação Básica e Ensino Técnico Profissionalizante.

[...] o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho [...] seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas utilizadas na produção e sua articulação com o conjunto do processo produtivo, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (RAMOS, 2014, p. 38).

Complementando essas observações, Ciavatta (2014) explica que o modelo de formação integrada assumido como bandeira progressista nas discussões sobre a nova Constituição e sobre uma nova LDB, nos anos 1980 e 1990, representava, ainda, mais do que uma forma de articulação entre Ensino Médio e educação profissional: ele buscava recuperar, num contexto histórico de redefinição da correlação de forças entre classes, a concepção de

escola unitária e de educação integral que esteve na base das políticas educacionais em países socialistas como Cuba e URSS, e que envolvia uma dimensão eminentemente política. Sendo assim, a autora destaca que a defesa do ideário da politecnicidade relacionava-se também com a busca pela formação de cidadãos críticos capazes de realizar as mudanças sociais necessárias, e com “a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão entre classes e entre a formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e a defesa da democracia e da escola pública” (CIAVATTA, 2014, p. 198).

De acordo com Ramos (2014) e Frigotto e Ciavatta (2003), esse projeto de integração e incorporação de dimensões políticas comprometidas com a cidadania sofreu, no entanto, um grande revés, com a aprovação do texto da nova LDB (Lei nº 9.394 de 1996), de autoria do senador Darcy Ribeiro, que atravessara o projeto construído por educadores e organizações progressistas da sociedade civil – anteriormente apresentado pelo deputado Octávio Elísio e aprovado na Câmara sob a forma do substitutivo Jorge Hage. Ao definir os níveis para a Educação Profissional como básico, técnico e tecnológico, com um caráter minimalista, que dava espaço a um processo de regulamentação fragmentada e focalizada, o novo dispositivo significou não somente a derrota de uma concepção avançada de Educação Básica e Educação Tecnológica, como também pavimentou o caminho para a realização da reforma educacional estabelecida pelo Executivo por meio do Decreto nº 2.208/1997 – que radicalizou o histórico dualismo estrutural da educação brasileira, coroando a prevalência dos interesses imediatistas do mercado e a hegemonia de um viés produtivista no âmbito da formação para o trabalho (RAMOS, 2014; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Fundamentada no Projeto de Lei nº 1.603 e em itens da proposta de governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a reforma teve como espinha dorsal a separação da educação profissional da educação regular, organizando-se o Ensino Técnico de forma independente do Ensino Médio, sendo ele oferecido de forma concomitante ou sequencial a este, com organização curricular própria, vedando-se, portanto, a integração entre ambos (art. 5º do Decreto 2.208/97). A estrutura proposta pelo novo Decreto para o ensino técnico era modular, com terminalidade específica em cada módulo, sendo os mesmos capazes de conferir, isoladamente, certificados de qualificação profissional e/ou equivaler, em seu conjunto, à habilitação técnica de nível médio (arts. 8º e 11º do Decreto 2.208/97) (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005). Como fundamentos da reforma, foram elencadas a justificativa da necessidade de retomada do desenvolvimento e a exigência de que, nesse contexto, a formação profissional deveria acompanhar as transformações

tecnológicas e as novas demandas do setor produtivo, pautado nos princípios neoliberais da qualidade, da produtividade, da flexibilidade e da educação permanente (RAMOS, 2014).

Ramos (2014) observa que a estrutura modularizada, entretanto, longe de flexibilizar a educação ou torná-la permanente, fragmentou, descontinuou e enrijeceu o conhecimento, banalizando a formação profissional e transformando-a em mero domínio de técnicas isoladas, de caráter unicamente instrumental, que não redundava em crédito para os trabalhadores, seja para fins de exercício de uma ocupação, seja para o prosseguimento de seus estudos – dada a dissociação entre educação profissional e educação básica. Ainda segundo a autora, esse viés reducionista foi acentuado pelo direcionamento políticas de educação e trabalho para os programas de capacitação de massa para o mercado de uma população de baixa escolaridade, através do oferecimento de cursos de qualificação profissional de curta duração em nível básico (regulamentados pelo art. 4º do Decreto 2.208/97 e também dissociados de um plano de formação continuada, em consonância com os ditames mercadológicos da hegemonia neoliberal). Por todos esses fatores, fortalecia-se, assim, de modo profundo, a desigualdade de classes e a tradicional estrutura dual de ensino característica da ordem capitalista – com contornos especialmente nítidos nos países periféricos do sistema, como o Brasil, que seguem a estratégia do desenvolvimento dependente do grande capital internacional globalizado (RAMOS, 2014).

Em detalhada análise sócio-histórica, Frigotto e Ciavatta (2003) e Ramos (2014) identificam os contornos iniciais desse processo no início dos anos 1990, quando o governo Fernando Collor de Mello assumiu um compromisso de alinhar o Brasil à agenda neoconservadora ou neoliberal, balizada pelas diretrizes do Consenso de Washington. Produzido por representantes dos países do capitalismo central, o documento apregoava a retomada dos mecanismos de mercado em virtude de uma percepção difundida de que a crise do sistema capital estaria associada às experiências do socialismo real e das políticas de Estado de bem-estar social do pós-2ª Guerra. Em consonância com essa premissa central, exigiam-se reformas sociais urgentes, orientadas por pilares como a globalização e a reestruturação produtiva, a qualidade e a competitividade, a desregulamentação e a desconstrução de direitos sociais, a flexibilização e a defesa do livre mercado, além da privatização e do Estado mínimo (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003; RAMOS, 2014).

Com base nesses princípios estruturantes, assistiu-se, a partir de então, à propagação de um discurso em forma de pensamento único, em escala global, que se alastrou rapidamente em diversos setores da sociedade, inclusive, e com grande força, na educação. E no que tange,

de forma mais direta, ao ensino técnico e à formação para o trabalho, a retórica orientadora das novas reformas representava não mais que uma nova jornada de adequação às políticas industrial e tecnológica ditadas pelos interesses do capital estrangeiro hegemônico em escala cada vez mais global (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003; RAMOS, 2014).

Comprometida pelas dificuldades internas de articulação política e governabilidade da gestão Collor (que culminaram no impeachment do presidente), e levemente arrefecida no governo Itamar Franco (1993-1994), essa política de adequação à agenda neoliberal no campo educacional foi retomada como ação prioritária no governo do seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso, que, seguindo as orientações de organismos internacionais e regionais vinculados aos interesses do mercado – especialmente o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – promoveu, então, através do Decreto nº 2.208/97, a reforma que descolou a educação profissional do sistema educacional. Antes focadas no Ensino Médio Profissionalizante, as escolas técnicas passaram desta feita a oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais ao Ensino Médio, com organização curricular própria e independente e estrutura modular baseada no desenvolvimento de competências específicas (RAMOS, 2014).

Paralelamente, diante de um cenário de apregoada falta de mão-de-obra qualificada para o setor “moderno” da economia, a orientação das políticas de formação para o trabalho – materializada por ações conjuntas do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), como o PROEP e o PLANFOR – voltou-se para os programas de capacitação de massa de uma população adulta de baixa escolaridade, através do oferecimento de cursos de qualificação profissional de curta duração, completamente dissociados da Educação Básica e de um plano de formação continuada (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003) e Ramos (2014), todas essas iniciativas forneceram, em síntese, o marco político e ideológico para a descentralização e retirada do Estado da educação profissional, transferindo-se a responsabilidade da formação dos trabalhadores para a sociedade civil e estimulando-se, conseqüentemente, o incremento de um mercado de venda de serviços educacionais por parte de entidades privadas, em especial as do Sistema S (composto por organismos de classe como SENAI, SESI, SESC, e SEBRAE).

Complementando a reflexão sobre os desdobramentos da reforma educacional instituída pelo Decreto nº 2.208/97, Frigotto e Ciavatta (2003) e Ramos (2014) assinalam que, de forma correlata aos princípios e propostas mercantilistas e fragmentárias da agenda

neoliberal para a economia e para a educação, o que se verificou, em termos curriculares, além da centralidade da estrutura modular, foi um deslocamento no sentido de uma ênfase às dimensões cognitiva e comportamentalista da educação, em detrimento de suas dimensões epistemológicas e sociopolíticas. Em termos práticos, isso significou, entre outras mudanças, a substituição de disciplinas científicas por bases tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência e, ainda, a substituição de conteúdos de ensino por “competências” individuais gerais para a vida e para o trabalho, com ênfase no trabalho flexível e polivalente, adaptável às velozes mudanças produtivas do capitalismo avançado e associado ao ideário da empregabilidade – que se traduz na responsabilização individual dos trabalhadores por sua capacitação e pelas conseqüentes condições de seu ingresso e permanência no mercado de trabalho (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003; RAMOS, 2014).

Através da privatização das atividades educacionais e do estabelecimento de um novo paradigma curricular, norteado pelos princípios individualistas, pragmatistas e fragmentários das competências e da empregabilidade, coerentes com o ideário da desregulamentação e da flexibilização, selava-se, assim, no sistema educacional brasileiro, todo um processo de ampla submissão da escola aos interesses imediatos do capital e à divisão social do trabalho, em dimensões nunca anteriormente vivenciadas – e que vigorou plenamente na segunda metade dos anos 1990 e início dos anos 2000, com especial reflexo no ensino profissionalizante (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; RAMOS, 2014). Como destacam Frigotto e Ciavatta (2003), foi no governo FHC, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), que o ideário empresarial, mercantil e privatista de educação escolar se transformou, pela primeira vez, em nossa história republicana, em política unidimensional de Estado. “Passamos, assim, no campo da Educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado” (FRIGOTTO, 2002 apud FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

De acordo com Ramos (2014) e Frigotto e Ciavatta (2003), esse cenário viria a se modificar somente após o fim do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) e o início do governo de seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva (do Partido dos Trabalhadores), que assumira o poder no início de 2003, amplamente respaldado pelo apoio de forças progressistas – intelectuais, educadores e entidades da sociedade civil (como partidos de esquerda, sindicatos e movimentos sociais) – comprometidas com as causas populares e com uma perspectiva de desenvolvimento nacional-popular autônomo. Ao se estabelecer, portanto, uma nova correlação de forças e interesses sociais, verificou-se, na ocasião, o fortalecimento de uma mobilização no sentido de se reconstruir a política pública

para a Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase em aspectos como o resgate do ideário da politécnica e da integração entre educação básica e educação profissional, e a correção de distorções como a privatização e mercantilização de cursos.

No contexto dessas mobilizações, o governo federal criou a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), vinculada diretamente ao MEC, e promulgou, em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 5.154/04, revogando o Decreto nº 2.208/97. Entre as principais mudanças promovidas pelo novo dispositivo, figuravam o restabelecimento da possibilidade de oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada segundo itinerários formativos (art. 3º), além da superação dos impedimentos de se integrar curricularmente os Ensinos Médio e Técnico (art. 4º), desde que atendida a formação básica do educando, de acordo com o que dispõe a LDB, no parágrafo 2º do seu artigo 36 (RAMOS, 2014).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) observam que, no entanto, apesar do Decreto nº 5.154/2004 ter representado, formalmente, uma aproximação com as condições jurídicas e político-institucionais que se queria assegurar na disputa pela nova LDB na década de 1980, e de se ter verificado a implantação efetiva de outras importantes ações transformadoras, como o redirecionamento de responsabilidades educacionais para o setor público, uma esperada mobilização e união de forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira não se concretizou. O que se viu, ao contrário, como expressão de uma heterogeneidade no interior do próprio campo da esquerda e de alianças cada vez mais conservadoras, foi a passagem de uma política consistente de integração entre Educação Básica e Profissional a uma fragmentação iniciada internamente no próprio MEC.

Como exemplos dessa fragmentação, Ramos (2014) menciona: a) o anúncio do Programa Escola de Fábrica, com um modelo restrito à aprendizagem ocupacional, apenas três dias depois da publicação do Decreto nº 5.154/2004; b) a reestruturação do MEC que colocou a política de Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional; c) a homologação, pelo próprio MEC, de um Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes de forma contrária às disposições do Decreto nº 5.154/2004, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma anterior através do Decreto nº 2.208/97, como a simultaneidade e a independência entre os Ensinos Médio e Técnico, justificada por um entendimento de que seus conteúdos seriam de “naturezas diversas” (RAMOS, 2014, p.77).

Assim, entre rupturas e permanências, Ramos (2014) destaca que, em que pese o reconhecimento legal da forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas (art. 4º, §1º, inciso I do Decreto 5.154/2004), restabelecia-se, especialmente em âmbito curricular, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e outra para o trabalho técnico e profissional, com ênfase em competências voltadas para a empregabilidade, numa espécie de acomodação conservadora que anulou o potencial transformador do Decreto 5.154/2004. Como reforça Ciavatta (2014), com o prolongamento, no governo Lula, das “determinações” (e não sugestões) a serem implantadas no interior das escolas segundo a pedagogia das competências, segmentando o conhecimento e a educação, viveu-se, de certa forma, uma espécie de continuidade da chamada “era das diretrizes” (iniciada no governo FHC), baseada em controles autoritários de acordo com os interesses do mercado e alicerçada na tradição da meia-educação e do semianalfabetismo.

Ramos (2014) e Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) observam, contudo, que após esse período de avanços parcialmente neutralizados por retrocessos, uma nova e significativa inflexão no sentido de se valorizar a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil foi verificada no período do segundo governo Lula (2007-2010), no contexto da retomada de um projeto de desenvolvimento nacional autônomo, sustentável e inclusivo. Compreendida e assumida como elemento estratégico para o alcance dos objetivos desse projeto político-econômico, a EPT viria a se constituir, assim, segundo os autores, em *locus* privilegiado de direcionamento de importantes ações de governo, contemplando, entre outros aspectos, a sua integração com a Educação Básica, em especial o Ensino Médio.

Entre as realizações conjuntas desse período que contribuíram para conferir uma nova institucionalidade à EPT, Ramos (2014) e Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) destacam: a) a ampliação da oferta de vagas do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), visando à inclusão educacional e elevação da escolaridade dos trabalhadores; b) a implantação do Programa Brasil Profissionalizado, com o intuito de apoiar os sistemas estaduais na implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio; c) a exigência de que os Institutos Federais passassem a destinar pelo menos 50% de suas vagas aos cursos de Ensino Médio Integrado; d) a incorporação dos termos do Decreto nº 5.154/2004 na LDB, com o objetivo de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio; e) a expansão da rede federal de instituições de educação

tecnológica, com a construção de mais de 200 novas unidades em todos os Estados e o Distrito Federal, visando à interiorização da rede e o atendimento a localidades ainda não beneficiadas; f) a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, transformando os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a ampliação de suas funções para o Ensino Superior e sua integração aos demais Institutos Federais na nova Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), também instituída pela mesma lei – e ampliada pela Lei 12.677/2012, com a incorporação do Colégio Pedro II.

Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) observam que, apesar da inegável importância de todas as ações supracitadas para o estabelecimento de uma nova realidade para a EPT, no sentido de sua valorização, deve-se destacar, nesse processo, o protagonismo exercido pela promulgação da Lei nº 11.892/2008. Segundo os autores, ao se examinar tanto as finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais, conforme regulamentados nas seções II e III (arts. 6º, 7º e 8º) do novo dispositivo, verifica-se, com nunca antes observado, um redimensionamento da relação entre escolarização e profissionalização, sob a forma de compromisso com os programas de formação continuada de trabalhadores e sua contextualização numa política de integração e verticalização, como estratégia capaz de contribuir de forma decisiva para o fortalecimento do ensino profissional e tecnológico e, conseqüentemente, de uma perspectiva de democratização do conhecimento e de educação integral (reunindo formação geral e profissional).

Para Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), as características, finalidades e objetivos dos Institutos Federais estabelecidos pela Lei 11.892/2008 indicam ainda o fortalecimento do caráter público da EPT, na medida em que se propõe a sua articulação com as políticas e necessidades específicas de desenvolvimento nacional, regional e local, em detrimento de uma subordinação às restritas necessidades mercantilistas e privatistas do capital. Desse comprometimento fundamental com questões coletivas decorre, ainda, para os autores, o caráter inclusivo e político da nova institucionalidade da EPT determinada pela mesma lei: ao se buscar uma vinculação orgânica com a territorialidade e os arranjos produtivos, sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras no sentido de seu desenvolvimento econômico, social e ambiental, reforça-se uma perspectiva de efetiva inclusão, redução de desigualdades e atuação cidadã transformadora de milhares de brasileiros

explorados e alienados pelo sistema capital ou deixados à margem da sociedade, tanto no que tange à escolaridade quanto no que se refere à inserção no mundo do trabalho.

Entre outros avanços proporcionados pela Lei 11.892/2008, Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) destacam, por fim, o estabelecimento de uma nova relação da educação profissional com a ciência e a tecnologia no país. Segundo os autores, especialmente em função da ampliação de suas funções para o Ensino Superior, os Institutos Federais adquiriram condições de assumir um lugar de destaque no panorama científico nacional, como polos de inovação tecnológica e de pesquisa aplicada – em busca de soluções para as demandas específicas de desenvolvimento dos contextos regionais e locais em que se inserem.

Apesar disso, Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) ressaltam que a concretização efetiva da articulação entre ensino, ciência e tecnologia (e sua vinculação com o mundo do trabalho) como paradigma dominante na EPT, depende, no entanto, da consolidação de um projeto político e de uma correlação de forças sociais em sintonia com um ideário progressista e transformador – proporcionando a superação de ideologias mercadológicas e conservadoras que ainda influenciam fortemente o cenário político-econômico e social, com reflexos imediatos no complexo espaço de disputas, tensões e contradições da arena educacional.

Como reforçam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apesar dos avanços na legislação – com a garantia formal da possibilidade de integração entre ensino médio e ensino técnico pelo Decreto 5.154/2004, e o fortalecimento da educação profissionalizante com a criação da RFEPCCT pela Lei nº 11.892/2008 –, ainda há muitos dados em jogo, e um “desempate” entre forças progressistas e conservadoras ainda está longe de acontecer.

De acordo com Ramos (2014), Ciavatta (2014) e Moura (2013), aquilo que se verifica como um dos obstáculos mais persistentes à consolidação da hegemonia de uma política de integração é uma tendência na legislação e nas políticas educacionais – principalmente naquelas referentes às diretrizes curriculares para o Ensino Médio e para o Ensino Médio Profissionalizante – de se promover o reforço da dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e outra para o trabalho técnico e profissionalizante, numa espécie de acomodação conservadora que insiste em se restabelecer.

Ilustrando essa reflexão, Ciavatta (2014) e Moura (2013) mostram o quanto as discussões mais recentes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio reiteram uma concepção de formação instrumental e utilitária submetida à lógica do mercado de trabalho – com centralidade nas competências voltadas para a empregabilidade, ênfase nas certificações parciais e na modularização, e priorização das formas subseqüente e concomitante ao Ensino Médio Integrado –, enquanto, por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam claramente para a possibilidade de se avançar na perspectiva da politecnia e da formação humana integral, tendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como princípios pedagógicos.

Segundo Moura (2013) e Drabach (2018), esse quadro deriva, fundamentalmente, de uma posição ambígua do governo federal, que, na teoria, costuma adotar o discurso da defesa dos trabalhadores e da politecnia como princípio norteador da formação de todos os cidadãos, mas, na prática, sustenta sua governabilidade em políticas de conciliação com os interesses da burguesia, colocando-se, assim, em permanente flerte com ações e estratégias educacionais que pendem para o tipo de formação que interessa às necessidades imediatas do capital.

Como exemplo dessa postura, Moura (2013) e Drabach (2018) destacam a centralidade do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei 12.512/2011, com amplo incentivo governamental, e destinado a oferecer cerca de 7,9 milhões de matrículas, sendo 5,6 milhões em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), sem vinculação com a elevação da escolaridade dos trabalhadores, e 2,3 milhões em cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio para estudantes das redes públicas estaduais. De acordo com Drabach (2018), até o ano de 2016, o PRONATEC havia atingido a marca de 4,6 milhões de matrículas em cursos profissionalizantes, sendo a ampla maioria destas (78,8%) oferecida no âmbito da iniciativa privada (com protagonismo para as entidades do Sistema S), mediante transferência de recursos públicos do governo federal.

Consagra-se, assim, no âmbito da política educacional de governo, uma ampla apologia da dualidade, conforme indicado por Nosella e Azevedo (2012, p. 32):

[...] ao “sistema S” e às Secretarias de Desenvolvimento e Tecnologia entrega-se a gestão das escolas de ensino técnico destinado à preparação profissional imediata, enquanto às Secretarias de Educação entrega-se a gestão do ensino propedêutico, com vistas à formação geral e à preparação para o vestibular. Assim, a dualidade do sistema é formalmente consentida (e incentivada), como ocorreu pelo decreto do governo federal de 1997.

Como fator agravante desse movimento em favor do capital, Moura (2013, p. 717) destaca, ainda, a atuação de grande parcela da sociedade que, historicamente alijada do acesso a uma educação de qualidade e outros direitos sociais que viabilizariam uma compreensão

crítica da realidade, “está sempre ávida por qualquer migalha que lhe seja atirada e, dessa forma, tende a aplaudir, agradecer e reivindicar por mais algumas dessas migalhas”. Sendo assim, ao se deixar de disputar, politicamente, uma concepção de EMI que se concretize como ponte na direção da consolidação de um modelo de formação integral, abre-se espaço para que o capital se aproprie das políticas estatais em favor de seus interesses (MOURA, 2013).

2.1.6 A busca pela formação integral: desafios e possibilidades da EPT e do Ensino Médio Integrado na contemporaneidade

Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2000), Santos (2013) e Moura (2013) observam que o reconhecimento das inúmeras dificuldades e obstáculos que se impõem ao processo de luta pela superação do dualismo estrutural e pelo estabelecimento de um modelo de educação mais humanizador para todos – tendo-se em vista que as forças dominantes possuem o controle dos recursos materiais e financeiros, e também dos aparelhos de hegemonia, entre eles a escola –, não deve conduzir, todavia, ao imobilismo e à paralisia.

Faz-se urgente e necessária, segundo esses autores, uma ampla mobilização de intelectuais e grupos organizados da sociedade civil comprometidos com as causas populares, no sentido de se travar contínuas e persistentes disputas em meio às contradições do sistema capital, evitando-se, assim, uma possível espera pela superação do modelo hegemônico de produção atual, para que, somente depois, construam-se ações compatíveis com um modelo mais humano e igualitário de sociedade, capaz de proporcionar o pleno rompimento da dualidade educacional e a oferta de uma formação integral para todos (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005; KUENZER, 2000; MOURA, 2013; SANTOS, 2013).

Como destacam Nosella e Azevedo (2012), uma das grandes teses gramscianas sobre a educação é, certamente, a afirmação sobre o advento síncrono da escola e da sociedade unitárias, o que nos impõe, como educadores e cidadãos, o compromisso político de lutar ao mesmo tempo pelas duas. “Não é possível, portanto, retroceder no projeto pedagógico da unitariedade da escola básica com a desculpa de que a sociedade é ainda dual” (NOSELLA E AZEVEDO, 2012, p. 32).

Nessa mesma linha, Duarte (2012) ressalta que as condições para a humanização através da educação devem ser construídas cotidianamente. Dessa forma, para o autor, é preciso atuar, em meio às contradições do sistema hegemônico vigente, no sentido de se

produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, e, em escala mais ampla, para a própria superação da ordem capitalista que nutre esse dualismo.

Conforme sinalizado por Freire (1987, 1996), Borges (2017), Santos (2013) e Frigotto (2008), o princípio da “filosofia da práxis”, caro ao materialismo histórico-dialético – e traduzido numa percepção de que os homens, embora condicionados por uma materialidade específica, são, ao mesmo tempo, agentes de sua história, transformando a si e ao mundo em que vivem a partir de um processo de reflexão crítica acompanhada de correspondente ação consciente –, aponta para um horizonte e um futuro de possibilidades, problematização e libertação humana, e não unicamente de determinismo e inexorabilidade. Inscrita nessa mesma realidade, que se desenha e se atualiza através de um movimento dialético entre “o velho e o novo”, a escola possui, portanto, segundo esses autores, não somente uma função reprodutora, sendo ela, também, um espaço de tensões e contradições, que pode se constituir de processos transformadores e emancipatórios.

Sendo assim, é possível uma mobilização pautada num compromisso ético-político no sentido de se promover, concomitantemente, um esforço de crítica ao modo dominante de produção da existência, de organização política e também de construção de concepções sobre a realidade e sobre o ensino que venham a se concretizar, pouco a pouco, no plano da vida social (FRIGOTTO, 2008; BORGES, 2017; SANTOS, 2013; FREIRE, 1987, 1996).

No que tange, especificamente, ao universo da Educação Profissional e Tecnológica ou da formação para o trabalho, Frigotto (2008) e Moura (2013) sinalizam que, na realidade brasileira, as oportunidades de reflexões e práticas contra-hegemônicas residem, especialmente, no avanço da discussão sobre a escola unitária e a formação politécnica, e no empreendimento de ações e estratégias comprometidas, especialmente, com o fortalecimento de um Ensino Médio Integrado de ampla base de formação geral, como possibilidade de travessia para um modelo capaz de superar o histórico dualismo estrutural da educação que espelha a divisão do trabalho e a desigualdade de classes capitalista.

Endossando essa perspectiva, Ramos (2014) e Kuenzer (2000) citam a necessidade de se insistir na politecnia como uma utopia em construção, tendo-se em vista, especialmente, a identificação de alguns fatores que concorrem para a constituição de um cenário favorável ao seu fortalecimento.

Para Kuenzer (2000), um dos principais fatores diz respeito às condições materiais advindas das contradições do próprio sistema hegemônico, como os efeitos da globalização e

das mudanças contemporâneas no mundo do trabalho e da produção, que exigem soluções originais para novas questões sociais e produtivas, como a qualidade de vida, o respeito à diversidade e a preservação da natureza. Esse novo paradigma, segundo a autora, passa a demandar a necessidade de um trabalhador de novo tipo e, conseqüentemente, de outro modelo de pedagogia para a formação profissional, não mais centrada unicamente sobre a aquisição de modos de fazer, mas voltada, prioritariamente, para a garantia de uma formação intelectual mais sólida e para o investimento em novos conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, que possibilitem a articulação entre teoria e prática (pensamento e ação, trabalho intelectual e manual), e entre de diferentes elementos que compõem o trabalho coletivo, como o conhecimento científico-tecnológico e socio-histórico, as formas de comunicação e as relações sociais. Dessa forma, para Kuenzer (2000), vê-favorecida não somente uma perspectiva de resolução integrada de problemas da prática social e produtiva, como também, por conseguinte, a pavimentação do caminho para uma educação integral, omnilateral ou politécnica para todos.

Esse novo projeto, portanto, trabalhará o desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão e sentimentos, na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição à unilateralidade (KUENZER, 2000, p. 58-59).

Complementando o rol de elementos favoráveis ao movimento de avanço rumo à politecnia, Ramos (2014) elenca as possibilidades legais e institucionais atualmente constituídas (exemplificadas, especialmente, pela Lei nº 11.892/2008 e seus desdobramentos concretos), bem como o acúmulo de conhecimentos sobre a formação integral e politécnica. Considerando-se esses fatores, estaríamos, segundo a autora, “em condições de realizar esse projeto no ensino médio como nunca antes na história” (RAMOS, 2014, p. 117), firmando as bases para outro projeto de nação que não o da dependência.

É no sentido, pois, da busca por uma aproximação com o viés potencialmente transformador da educação evidenciado através das reflexões apresentadas nesta subseção, e, mais especificamente, no que tange ao âmbito da EPT, da busca por um atendimento das exigências ético-políticas de se empreender ações e estratégias capazes de favorecer a travessia para um modelo de formação integral através do fortalecimento de um Ensino Médio Integrado de base unitária (não minimizada pelo aspecto instrumental), que se inscreve a proposta deste estudo e de seu respectivo produto educacional.

Ao se buscar o aprimoramento da orientação educacional e pedagógica dos estudantes do EMI do CPEI/CTEII, através de uma ação/estratégia concreta (produto educacional/guia de atividades extracurriculares) de estímulo à participação desses alunos em AEs potencialmente viabilizadoras de uma gama contribuições pedagógicas caras a um processo de formação integral – conforme listadas na nas subseções 1.0.1 deste trabalho –, acredita-se ser possível uma contribuição no sentido de se favorecer uma apropriação mais ampla do conhecimento sistematizado e o fortalecimento da base unitária de formação desses educandos.

Dessa forma, imagina-se contribuir não somente para a formação integral de sujeitos que venham a se constituir, primordialmente, em cidadãos ativos, participativos e reflexivos, dotados de conhecimentos e habilidades que transcendam a dimensão operacional, conforme preconizado pelo PPPI do CPEI (COLÉGIO PEDRO II, 2018), como também, numa dimensão mais ampla e estrutural, para a ruptura processual e superação do histórico dualismo entre ensino regular, de base intelectual, e ensino técnico-profissionalizante, de base instrumental, que se manifesta de forma singularmente acentuada e evidente na realidade brasileira.

E sendo, então, a orientação educacional e pedagógica o terreno eleito pelo presente estudo para que se desenvolvesse uma ação/estratégia efetiva no sentido de se buscar uma contribuição para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPEI/CTEII, passa-se, a seguir, a um exame de suas bases teóricas e conceituais, sob uma perspectiva histórica, legal, funcional e ético-política, no contexto da realidade educacional brasileira e das transformações sociais que a influenciaram/influenciam.

2.2 A orientação educacional e pedagógica

Numerosos estudos no âmbito da orientação educacional e pedagógica – como os de Grinspun (2012), Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), Ferreira (2009), Dobjenski (2013), Barbosa (2014) e Santos (2013) – indicam que a premissa atualmente dominante nessa área é a do comprometimento com uma formação discente integral, sob uma perspectiva cidadã e emancipadora, capaz de engendrar sujeitos ativos, conscientes e agentes de sua própria história, com maturidade e autonomia para a realização de suas escolhas e para o percurso de suas trajetórias nas esferas acadêmica, profissional, familiar e social.

A partir dessa premissa, o ofício do orientador educacional e pedagógico – via de regra um profissional habilitado para a função nos cursos superiores de Pedagogia –, vai

muito além de um compromisso com o conteúdo escolar e o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo, de modo mais amplo e abrangente, uma busca pela contribuição para uma formação integral e essencialmente humana dos alunos, oportunizando o seu pleno desenvolvimento através da mobilização de todas as suas dimensões (cognitiva, social, cultural, política, física, afetiva, emocional etc.) (GRINSPUN, 2012; PASCOAL, HONORATO E ALBUQUERQUE, 2008; FERREIRA, 2009; DOBJENSKI, 2013; BARBOSA, 2014; SANTOS, 2013).

E para que esse objetivo seja atingido, é necessário que o orientador, em sua prática cotidiana, dedique atenção tanto às interações dos discentes no interior da escola (com seus pares e educadores), quanto a outros ambientes que influenciam a individualidade dos estudantes, como o familiar e o comunitário e o social. Assim, cabe ao orientador educacional realizar o papel de mediador de relações no interior de uma ampla teia de atores diretamente envolvidos na formação do aluno em âmbitos intra e extra-escolar, sendo a sua figura, dessa forma, amplamente necessária ao processo educacional. (PASCOAL, HONORATO E ALBUQUERQUE, 2008; DOBJENSKI, 2013; FERREIRA, 2009; BARBOSA, 2014).

Como sinalizam Grinspun (2012) e Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), existe uma ligação umbilical entre a prática da orientação educacional e a própria educação, uma vez que a raiz etimológica da palavra “educação” apresenta um comprometimento, enquanto *educare*, com orientação, isto é, “orientar, guiar, conduzir o indivíduo”.

E num mundo globalizado, marcado pelo paradigma tecnológico, pelo acesso ilimitado à informação e por transformações cada vez mais velozes, que impõe dilemas, conflitos e desafios aos jovens e adolescentes numa ordem nunca antes experienciada, torna-se ainda mais imperativa a presença do orientador educacional nas escolas (ROCHA, 2014).

A realidade, porém, nem sempre se apresentou dessa forma. Para que a orientação educacional e pedagógica chegasse a ocupar um papel de destaque e reconhecimento, com um espectro de atuação claramente definido e conectado com as exigências do panorama socioeducacional brasileiro, foi necessário que percorresse um longo e difícil caminho de contradições e afirmações, de obstáculos e conquistas, em meio a transformações sociais e a diferentes tendências dominantes no cenário político-pedagógico, como se verifica a seguir.

2.2.1 Histórico da orientação educacional e pedagógica no Brasil

Conforme sinalizado em diferentes estudos – como os de Ferreira (2009), Barbosa (2014), David (2017), Grinspun (1983), entre outros – a orientação educacional teve início nos Estados Unidos, entre os anos de 1908 e 1912, com todos os seus procedimentos voltados para a escolha de uma profissão ou ocupação (orientação vocacional), em conformidade com as exigências colocadas pelo avanço tecnológico e por transformações no mundo trabalho e da produção. No Brasil, as primeiras experiências, influenciadas pelo modelo norte-americano e também voltadas para a entrada de jovens e adolescentes no mercado de trabalho, datam da década de 1920, destacando-se, de acordo com Grinspun (1983), os trabalhos do professor suíço Robert Mange, em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

Grinspun (1983) mostra que, nesse primeiro momento da orientação educacional no Brasil, no decorrer dos anos 1920 e 1930, registraram-se, ainda, novas iniciativas isoladas, dentre as quais merecem destaque a criação do Serviço de Orientação Profissional e Educacional, por Lourenço Filho, em São Paulo, em 1931 – primeiro empreendimento de OE na esfera pública – e a implantação da orientação educacional na Escola Amaro Cavalcanti, no Rio de Janeiro, em 1934, por Aracy Muniz Freire.

Segundo Barbosa (2014), é importante destacar que a orientação educacional desponta, nessa época, no contexto de um movimento mais amplo em prol da educação do povo – com destaque para a Escola Nova, tendência que tinha como objetivo democratizar e transformar a sociedade por meio da educação – e da necessidade de incremento da formação de mão-de-obra especializada para atender ao processo de industrialização que se acentuou nos anos 1930, com a “revolução burguesa” brasileira.

Apesar da existência de todo um clima favorável à educação popular, uma espécie de “euforia educacional” que teve como resultado a instituição do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e a concessão de espaço significativo à educação na Constituição de 1934, Grinspun (2006) atenta para o fato de que o ensino propedêutico elitista permanecia como modelo dominante, e o que o interesse do governo em proporcionar uma educação para todos vinculava-se também a uma estratégia de controle social. “A educação representava uma estratégia de proporcionar, para o povo, uma forma de ascensão social pela via da escolaridade, abafando os descontentamentos sociais e políticos” (GRINSPUN, 2006, p. 23).

Analisando o conceito de orientação educacional dominante nesse período, Grinspun (1983, 2012) considera que as ações nessa área ora restringiam-se à orientação meramente profissional, com a aplicação de técnicas importadas, como a psicometria, ora assumiam caráter impreciso e muito amplo, abarcando até mesmo atribuições como o controle disciplinar, o que evidenciava uma ênfase em seu caráter remediador. Como reforçam Barbosa (2014) e Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), as primeiras iniciativas de OE no Brasil tenderam a assumir um caráter comportamentalista e psicologizante, focalizando os “problemas” do aluno e seus “desajustes” escolares a partir de modelos a serem alcançados, sob forte influência da prática norte-americana do *counselling* (aconselhamento). Assim, segundo as autoras, dedicava-se pouco ou quase nada a estratégias efetivamente pedagógicas no sentido da construção da autonomia do aluno e de sua atuação como cidadão.

Nesse contexto, de acordo com Grinspun (1983), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) criou, em 1938, uma subdivisão para iniciar as discussões sobre a implantação oficial da orientação educacional no sistema educacional brasileiro, bem como buscar uma definição e delimitação específica e objetiva de suas atribuições.

Como consequência dessa ação, a expressão “Orientação Educacional” surge, oficialmente, na legislação educacional brasileira, no contexto das Leis Orgânicas da Reforma Capanema, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante o Estado Novo. Tanto o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) quanto, em seguida, o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), estabeleciam como obrigatória a orientação educacional nos estabelecimentos de ensino (GRINSPUN, 1983; FERREIRA, 2009).

Grinspun (1983) observa que, no entanto, os dispositivos legais não resolveram o problema da necessidade de uma definição clara e detalhada das atribuições da orientação educacional, reforçando seu caráter genérico, impreciso e pouco comprometido com uma pedagogia construtiva. A esse respeito, Antero (2016) assinala que, no caso da Lei Orgânica do Ensino Industrial, voltado para as classes populares, a ênfase recaía sobre uma fundamentação psicológica de se conhecer melhor o aluno (especialmente os “alunos-problema”), visando a seu ajustamento. Já na Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244/1942), que servia a uma elite, a orientação educacional, ainda sob forte influência do *counselling* norte-americano, se configurava com a função primordial de aconselhamento vocacional para escolha de futuras profissões e/ou para o Ensino Superior.

Como destaca Barbosa (2014, p. 2), o texto do Decreto-lei nº 4.244/1942 instituía alguns preceitos para o orientador como “cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família”. Sendo assim, a autora considera que, embora contemplasse no processo pedagógico a importância da personalidade do aluno e de sua vida social – o que seria inviável há menos de meio século atrás –, o texto das leis orgânicas trazia uma “visão simplista e pouco acadêmica do assunto orientação educacional”.

Complementando e reforçando essa análise, Ferreira (2009) ressalta o fato de que, apesar do Brasil ter sido o primeiro país a instituir legalmente a obrigatoriedade da orientação educacional, isso não se traduziu num real comprometimento com a esfera pedagógica, com a formação do cidadão e a superação das contradições da própria sociedade. Destacando outro importante componente do viés da OE no período de sua institucionalização, a autora observa que, no contexto do Estado Novo, que tinha como um de seus pilares a busca pela formação de um sentimento de patriotismo e identidade nacional, “a orientação tinha uma representação neutra, estando suas atividades marcadas por um cunho assistencial e destinadas a auxiliar os alunos em sua formação moral, religiosa e cívica” (FERREIRA, 2009, p. 9).

Um salto na direção da busca por diretrizes específicas para a orientação, com foco em aspectos genuinamente pedagógicos, segundo Grinspun (2012), foi dado com a publicação do primeiro “Manual de Trabalho dos Orientadores Educacionais”, em 1952. Inspirados, porém, em concepções educacionais estrangeiras, esse e outros manuais que se seguiram careciam, de acordo com a autora, de conceitos concretos de uma orientação educacional mais adequada à realidade brasileira. No mais, destaca ainda a autora que, embora constituída no plano legal, a OE ainda estava distante de se tornar uma realidade operante no sistema educativo brasileiro, “não existindo nem clima para as instalações de serviços educacionais nos colégios, nem orientadores devidamente preparados” (GRINSPUN, 1983, p. 60). “Nesta época, não havia cursos especiais de orientação educacional, o que levou ao preenchimento dos cargos pelos chamados ‘técnicos de educação’, muitas vezes selecionados por critérios duvidosos”, reforçam Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p. 103).

Foi a partir desse cenário que se intensificou um movimento com o objetivo de se desenvolver um modelo de orientação necessário à realidade brasileira, que deixasse de lado a formação do aluno em função de princípios morais e religiosos e/ou a busca pela mera adequação ao exercício de uma profissão, e procurasse alcançar o desenvolvimento integral da personalidade do educando a partir de bases científicas (FERREIRA, 2009).

Para isso, de acordo com Grinspun (2012), o Ministério da Educação resolveu dar início, em 1957, a um programa de difusão da orientação educacional no ensino secundário. Com o objetivo de estimular a formação dos orientadores em cursos de nível superior, foram realizados simpósios nacionais e seminários regionais para se discutir os aspectos teóricos e práticos da orientação. Nessas discussões, ganhou relevo um contorno menos remediador, mais prospectivo, humano e integrado da orientação, voltado para a consideração de fatores de várias origens (social, familiar, psicológico etc.) que influenciam a formação do aluno, e para a transformação da escola num espaço mais flexível e sensível às diferenças individuais.

Num contexto em que o princípio da orientação educacional adquiria, pouco a pouco, maior amplitude e relevância, o Ministério da Educação publicou, em 1958, uma portaria regulamentando o exercício da função de orientador educacional no ensino secundário e exigindo o seu registro formal (GRINSPUN, 2012; DAVID, 2017). Pouco depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961) ratificou a obrigatoriedade da OE – definindo como suas áreas de abrangência “a orientação escolar, psicológica, profissional, da saúde, recreativa e familiar” (ANTERO, 2016, p. 9) –, estabelecendo também normas para a formação do orientador de ensinos primário e secundário.

Tão logo, para que fosse alcançado o objetivo de consolidação e universalização, no sistema de ensino brasileiro, de uma orientação educacional especializada, foram empreendidas diversas ações no sentido de viabilizar a formação de profissionais devidamente habilitados para o exercício da profissão de orientador. Entre elas, destacam-se a criação do primeiro curso de formação de orientadores educacionais para o ensino primário, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1964, e a promulgação da Lei nº 5.540/1968, que, ao definir que o preparo do especialista em orientação educacional fosse realizado em nível de graduação, levou o Ministério da Educação a estabelecer a formação em OE como uma das habilitações do curso superior de Pedagogia (GRINSPUN, 1983, 2012).

Ainda em 1968, foi publicada a Lei nº 5.564/68, dispondo sobre o exercício da profissão de orientador educacional, estabelecendo como objeto da orientação educacional a figura do educando, e, como finalidade, o desenvolvimento integral de sua personalidade através da consideração de todos os elementos que exercem influência em sua formação (DAVID, 2017). Através dessas ações, ratificava-se, de acordo com Grinspun (1983, 2012), uma ênfase maior na formação do orientador e nos objetivos imediatos e específicos da orientação educacional, que intensifica um movimento no sentido de deslocar seu ponto-chave para a pessoa do orientando e os aspectos globais de seu desenvolvimento.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71, que visou a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus – estabelecendo, neste último, a profissionalização compulsória – reafirmou a obrigatoriedade da orientação educacional nos seguintes termos: “Art. 10. Será instituída, obrigatoriamente, a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (BRASIL, 1971). Para Grinspun (1983, 2012), no contexto desse novo dispositivo legal, reforçado pelo Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74, fortalecia-se a concepção de uma orientação educacional que tinha como tarefa a formação de um “novo homem”, capaz de responder às “necessidades” brasileiras:

[...] deve a educação cuidar para que cada um encontre e siga a própria vocação e que o “ideal será que cada um chegue ao grau mais elevado compatível com as suas ‘aptidões’, valorizando cada novo homem como indivíduo e como ser social, desenvolvendo ao máximo seus talentos e habilidades, orientando-lhe a conduta em benefício de cada um e do grupo social” (BRASIL, 1971a).

Sob esse cenário, foi homologado, em 26 de setembro de 1973, o Decreto nº 72.846, regulamentando a Lei nº 5.564/1968, ainda em vigor. No documento, consta, em seu artigo 1º, como objeto da Orientação Educacional, a assistência ao educando, feita individualmente ou em grupo, nas escolas do ensino de 1º e 2º graus, “visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas” (BRASIL, 1973). Nos arts. 2º e 3º, estabelece-se, ainda, que podem atuar como orientadores educacionais aqueles profissionais graduados em Pedagogia e habilitados em OE, e ainda aqueles diplomados em nível de pós-graduação nessa especialidade. Já os arts. 8º e 9º que dispõem, especificamente, sobre as atribuições do orientador educacional, enumeram ações como: a) Coordenar a orientação vocacional e o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando; b) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos e o intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando; c) Participar do processo de integração escola-família-comunidade (BRASIL, 1973).

Ao analisarem as consequências dessa nova configuração legal e político-estratégica da orientação educacional, delineada no auge do modelo nacional-desenvolvimentista levado a cabo pela ditadura militar no Brasil, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) observam um duplo e contraditório movimento:

Por um lado, a orientação caminhava a passos largos no sentido de se consolidar como uma função pedagogicamente específica, com objetivos definidos e uma atuação focada no desenvolvimento da pessoa do aluno, em integração com professores, família e comunidade, a

Lei nº 5.692/71, ao reforçar o aspecto do aconselhamento vocacional e do ajustamento ao ensino profissionalizante, acabou por provocar, na prática, uma adaptação do currículo dos cursos de formação de Orientação Educacional e sua identificação com a orientação estritamente profissional, voltada para a escolha “adequada” de profissões e o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho, em detrimento da busca de seu desenvolvimento integral (PASCOAL, HONORATO E ALBUQUERQUE, 2008).

Corroborando essa reflexão, Pimenta (1995) e Dobjenski (2013) destacam que, no período da ditadura militar, o forte investimento no papel do orientador educacional, com a reafirmação legal da obrigatoriedade de sua presença nas escolas, esteve intimamente atrelado à intenção de adequar a formação dos alunos ao desenvolvimento da sociedade capitalista, de acordo com os objetivos maiores da política econômica nacional. Ou seja, o orientador educacional deveria desempenhar sua atuação junto aos alunos em harmonia com os interesses do Estado, “sendo que o indivíduo teria que se conformar com sua situação perante a sociedade dominante, a qual destinava o ensino profissionalizante aos menos favorecidos, para que pudessem entrar no mercado de trabalho” (DOBJENSKI, 2013, p. 3).

Como reforçam David (2017) e Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), uma avaliação da legislação e das políticas educacionais dominantes nos diferentes momentos e contextos socio-históricos da realidade brasileira, nos leva a entender que a orientação educacional operou predominantemente a favor de um sistema excludente e “poucas vezes carregada de ousadia no sentido da emancipação das camadas populares” (DAVID, 2017, p. 106). Ou seja, estando a função da OE atrelada às políticas educacionais vigentes, e sendo estas, por sua vez, historicamente marcadas por uma larga influência dos ditames do capital, vivenciou-se no sistema educacional brasileiro, de forma não incomum, uma OE intimamente “ligada às relações de poder, às funções de comando, contribuindo para a divisão social do trabalho reproduzida dentro da escola” (PASCOAL, HONORATO e ALBUQUERQUE, 2008, p. 104), num processo que operou de forma especialmente acentuada durante o regime militar, sob a bandeira do desenvolvimentismo em associação com o capital estrangeiro.

Por essa razão, a orientação educacional começou a ser mais fortemente questionada a partir dos anos 1980, no momento em que o processo de redemocratização do Brasil ensejava a ruptura com o modelo societário imposto pela ditadura militar e a construção de um novo modelo de nação. De acordo com Ferreira (2009) e Grinspun (2012), esse período foi marcado por um movimento crítico da OE, com questionamentos em relação à ideologia que regia a sua prática e também às teorias e instrumentos utilizados. Esse movimento foi

caracterizado por estudos, congressos, lutas sociais e sindicais que, além de contribuírem, de forma mais ampla, para o restabelecimento do regime democrático, proporcionaram outras conquistas, como o fortalecimento de uma concepção de educação como ato político e o consequente deslocamento do paradigma vigente na OE.

Como observam Grinspun (2012), Pascoal, Honorato, Albuquerque (2008), Santos (2013) e Ferreira (2009) as ações desse período e as mudanças ocorridas no núcleo da sociedade resultaram numa mudança do papel do orientador educacional, valorizando-se o caráter político e pedagógico de sua atuação. No sentido político, consolidou-se o entendimento de que o orientador deve ultrapassar os limites dos muros escolares, se envolver com a comunidade e, dessa forma, contribuir para definir a própria função social da escola, em atendimento aos anseios e necessidades das classes trabalhadoras. E no que tange, propriamente, ao trabalho pedagógico realizado diretamente com os estudantes, os objetivos desse profissional se distanciaram de uma perspectiva tradicional de “aconselhamento” a “alunos-problema” (diante de “desajustes” comportamentais ou acadêmicos) e/ou de mera preparação para o mercado de trabalho (através da sondagem de aptidões individuais para a realização de escolhas “adequadas” de profissões). Nesse contexto, a prática da OE passou a se comprometer, primordialmente, com a busca por uma formação para a cidadania, com a construção de um homem coletivo, autônomo, consciente do seu papel político e social e do viés humanizador do trabalho, capaz de promover, dessa forma, as transformações necessárias à superação das desigualdades da sociedade capitalista (GRINSPUN, 2012; PASCOAL, HONORATO E ALBUQUERQUE, 2008; SANTOS, 2013; FERREIRA, 2009).

Com a afirmação dessa perspectiva e sua consolidação nos anos 1990⁹, reforçava-se, assim, um deslocamento da orientação educacional no sentido do abandono de um viés psicologizante e/ou profissionalizante para a ênfase em uma dimensão político-pedagógica, ligada ao desenvolvimento integral dos estudantes, à construção da cidadania e à participação social. Uma abordagem que, conforme observa Grinspun (2012), prevalece dominante,

⁹ Sobre a situação da orientação educacional no período, Grinspun (2012) observa que a LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96), embora não tenha considerado mais a obrigatoriedade da OE, trouxe reconhecida, em seu artigo 64, a importância da atividade, estabelecendo ainda que a formação dos orientadores seja realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

transcendendo o próprio ordenamento jurídico-legal¹⁰ e demarcando o campo de atuação, a filosofia e os objetivos da OE no cenário educacional brasileiro contemporâneo.

2.2.2 A orientação educacional e pedagógica na atualidade e a integração entre aluno, família, escola, comunidade e sociedade como estratégia para a formação discente integral

[...] a visão de orientação de que dispomos hoje deixa para trás as funções desempenhadas por ela no passado e que nem sempre colaboravam com o processo educativo. Não se trata mais de ‘apagar o fogo’, como, historicamente, fazia o orientador educacional, chamado nas ocasiões em que havia problema a ser solucionado ou para abafar os casos de indisciplina. Nem inspetor de alunos, nem psicólogo. Hoje, além de conhecer o contexto socioeconômico e cultural da comunidade, bem como a realidade social mais ampla, o orientador educacional pode ser um profissional de educação encarregado de desvelar as forças e contradições presentes no cotidiano escolar e que podem interferir na aprendizagem. A prática dos orientadores deve estar vinculada às questões pedagógicas e ao compromisso ético de contribuir na construção de uma escola democrática, reflexiva e cidadã (BALESTRO, 2005, p. 121).

Conforme o texto supracitado, o paradigma dominante de atuação do orientador educacional na contemporaneidade – que tem o aluno como centro da ação pedagógica e busca assegurar todas as condições favoráveis à sua aprendizagem e a uma formação integral, reflexiva e cidadã, com vistas a uma atuação política e social transformadora – pressupõe, fundamentalmente, o exercício da mediação entre o educando e as situações de caráter didático-pedagógico e socioculturais por ele vivenciadas. E atuar de acordo com essa premissa significa, de acordo com Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), desenvolver a orientação educacional a partir de cinco áreas ou dimensões que demandam constante integração: o aluno, a escola, a família, a comunidade e a sociedade.

No que concerne, inicialmente, à dimensão do aluno, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) indicam a necessidade de compreendê-lo a partir da perspectiva de um ser global que se desenvolve harmoniosa e equilibradamente em todos os aspectos. Logo, cabe ao orientador, de acordo com as autoras, atender a todos os estudantes em suas solicitações e expectativas, não se restringindo àqueles com problemas disciplinares, dificuldades de aprendizagem, em situação de abandono escolar e/ou outros problemas sociais/emocionais – como depressão, conflitos familiares, uso de drogas e alcoolismo.

¹⁰ Refere-se, aqui, aos objetivos e atribuições ainda formalmente vigentes, estabelecidos pelo Decreto nº 72.846/73 (BRASIL, 1973), que regulamenta a Lei nº 5.564/68 e provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional.

Como reforça Antero (2016), uma vez que o papel do orientador é o de contribuir para a formação do indivíduo como um todo, ele deve se voltar não somente para estratégias de aprendizagem de alunos com baixo desempenho acadêmico ou para os comportamentos e atitudes de alunos-problema, mas para o acolhimento e a escuta de todos os estudantes, no sentido de colaborar para que entendam seu espaço dentro da escola e no mundo.

Nesse sentido, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) apontam ser fundamental que o orientador possua uma visão alargada do sistema educativo e se distancie de uma perspectiva homogeneizadora, reconhecendo e respeitando a diversidade de necessidades e as complexidades individuais de cada educando. Ao assumir essa postura, ele será capaz de uma compreensão qualificada do desenvolvimento cognitivo, da afetividade, das emoções, sentimentos, valores e atitudes dos estudantes, contribuindo, a partir daí, para a construção de suas relações interpessoais, sua identidade, suas escolhas individuais (relativamente à sexualidade, à religião, entre outros aspectos identitários), e seu desenvolvimento e trajetória de vida (PASCOAL, HONORATO E ALBUQUERQUE, 2008).

Como destaca Ferreira (2009), enquanto os professores normalmente se concentram no cumprimento do currículo escolar formal, o orientador educacional se ocupa fundamentalmente dos conteúdos atitudinais, o chamado “currículo oculto”, que abrange aspectos aprendidos dentro e fora da escola nem sempre de forma explícita, e que envolvem, em situações específicas, a mediação construtiva de conflitos e ações de conscientização junto aos alunos para que estes se percebam como agentes de sua própria história de vida.

Numa espécie de síntese das observações anteriores, Dobjenski (2013, p.1) sentencia:

A OE não pune, nem adverte alunos, seu caráter não é “disciplinador” e nem deve ser entendida como aquela que adapta, ajusta ou molda o aluno à forma da escola. Muito pelo contrário, a OE tenta, ao máximo, reconhecer o contexto biopsicossocial do aluno para integrá-lo ao sistema educacional [...] Portanto, a OE é um serviço de amparo aos alunos, não apenas para acompanhamento do rendimento escolar e de frequência, mas também das relações do aluno com colegas e professores e de todas as questões que dizem respeito ao seu bem-estar e desenvolvimento intelectual e emocional.

Rocha (2014) e Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) assinalam, ainda, que, sendo o conhecimento do aluno construído de forma integral, a partir de tudo o que se aprende dentro e fora da escola, é importante que o orientador realize também a mediação das relações entre o educando e seu meio social, abordando assuntos próprios da contemporaneidade e de sua condição de adolescente, como a globalização e o uso de novas tecnologias. Nessa mediação, cabe ainda ao orientador, segundo os autores, estimular a problematização de

questões mais amplas dos contextos sociopolítico, econômico e cultural, favorecendo o estabelecimento de relações e o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, com vistas à sua emancipação e a uma atuação cidadã capaz de contribuir para a ruptura das barreiras sociais existentes e a construção de uma sociedade mais solidária e igualitária.

Finalizando os apontamentos sobre o espectro de atuação do orientador com o aluno, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) indicam que concerne também a esse profissional a responsabilidade de promover atividades de discussão e informação sobre o mundo do trabalho, as crises sociais, o desemprego, a formação cidadã, assessorando os estudantes em assuntos que dizem respeito a suas escolhas acadêmicas e profissionais.

Passando à consideração sobre a dimensão da escola e sua relação com a atuação do orientador educacional e pedagógico, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) destacam que a função desse profissional, em conjunto com outros membros da comunidade escolar, é a de promover a construção de condições facilitadoras para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como co-gestor escolar e figura indispensável em todas as ações coletivas da escola (planejamento estratégico, definição de proposta pedagógica, conselhos de classe, entre outras), o orientador educacional possui, de acordo com as autoras, importância central na dinamização do processo educativo, cabendo a ele integrar todos os segmentos da comunidade escolar, visando à construção de um espaço educativo ético e solidário.

Também no que se refere à atuação do orientador no âmbito escolar, Dobjenski (2013) e Rocha (2014) enfatizam o papel primordial desse profissional na função de ajudar os professores e demais educadores a entenderem as especificidades e necessidades dos alunos (em termos cognitivos, socioeconômicos, culturais e afetivos), num trabalho de reflexão conjunta e cooperação visando contribuir da melhor forma possível para a formação discente.

No que tange, por sua vez, à relação do orientador educacional com as famílias dos alunos, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) observam que cabe a esse profissional não só a responsabilidade de reportar cotidianamente a situação escolar dos estudantes aos seus responsáveis, como também de planejar momentos culturais ou sociais em que estes possam estar presentes na escola, contribuindo para uma aprendizagem discente significativa. E para isso, as autoras consideram ser fundamental o abandono definitivo de uma perspectiva remediadora e psicologizante, em prol de uma abordagem construtiva, que proporcione a formação integral do educando através do pleno desenvolvimento de seus potenciais.

Nesse sentido, para Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), o papel do orientador não é o de apontar desajustes ou procurar os pais apenas para tecer longas reclamações sobre o comportamento dos filhos e, sim, procurar caminhos, junto com a família, para que o espaço escolar seja favorável ao aluno. “Não cabe ao orientador a tarefa de diagnosticar problemas e/ou dificuldades emocionais ou psicológicas, e sim, direcionar seu trabalho para os aspectos saudáveis dos alunos” (PASCOAL, HONORATO E ALBUQUERQUE, 2008, p. 111).

No que concerne ao trabalho com a comunidade em que a instituição de ensino se insere, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) e David (2017) consideram ser indispensável que o orientador educacional ultrapasse os muros da escola, atuando como uma ponte entre esta e seu contexto local. Para isso, os autores consideram ser essencial que esse profissional se aprofunde no conhecimento do modo de vida, das aspirações, interesses, necessidades e conquistas da comunidade, na busca de subsídios para uma análise do cotidiano escolar em sua relação com a realidade social de que faz parte – favorecendo-se, assim, não somente as possibilidades de intervenções reais e eficazes no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento pessoal de cada aluno, como também o apoio da escola na luta da comunidade por melhores condições de vida.

Para a concretização desse propósito, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) consideram que cabe à escola, como polo cultural, abrir-se à comunidade à qual pertence e praticar ações no sentido de elevar o seu capital cultural. Nesse ínterim, cabe ao orientador educacional contribuir para a promoção encontros, palestras e debates sobre temas de interesse comum, envolvendo questões presentes no dia-a-dia.

Ainda no que tange ao trabalho do orientador junto à comunidade, Rocha (2014) aponta que o estabelecimento de um clima saudável de diálogo e troca entre escola e comunidade tende a proporcionar não só acompanhamento e participação desta no processo educativo, como também o seu apoio à gestão escolar, facilitando o próprio trabalho dos profissionais de educação e especialmente do orientador educacional.

Por fim, quanto à interface do orientador educacional com a sociedade, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) observam que o fato de não ter um currículo a seguir conferem a esse profissional uma condição privilegiada tanto para levar aos alunos fatos sociais significativos e propor sua participação em lutas maiores, quanto para levar a escola, suas conquistas e dificuldades, para a sociedade. No mais, a compreensão da sociedade e suas constantes transformações torna-se essencial no sentido de possibilitar ao próprio orientador

uma reflexão acerca do papel da educação dentro da mesma, num processo necessário e constante de questionamentos e revisão de atitudes, que resulta na busca por mudanças (PASCOAL, HONORATO E ALBUQUERQUE, 2008).

Feitas essas considerações, é essencial destacar que, mesmo quando trabalhadas com apuro, método e rigor, as dimensões do aluno, da escola, da família, da comunidade e da sociedade não são capazes de proporcionar, isoladamente, o alcance dos objetivos da orientação educacional e pedagógica. Para que esses propósitos se concretizem, cabe, fundamentalmente, ao orientador, o ofício de mobilizar e integrar essas dimensões. Como destaca Ferreira (2009, p. 20, 22, 23),

[...] a promoção da relação harmoniosa entre as instituições envolvidas no processo educacional é uma das principais funções do educador, pois esta dimensão coletiva favorece o desenvolvimento do aluno [...] cabe ao orientador viabilizar articulações, promovendo abertura no interior da escola para que professores, alunos, família e comunidade possam, como um todo, discutir e avaliar tudo o que faz parte do trabalho pedagógico na sua totalidade. Desta forma, o Orientador Educacional estará comprometido com a construção de uma sociedade democrática, visando à superação do trabalho fragmentado dentro da estrutura educacional.

Depreende-se, portanto, que o caráter cooperativo e coletivo constitui-se num dos pilares fundamentais do paradigma dominante da orientação educacional na contemporaneidade, e que somente através de um amplo comprometimento com esse viés integrador e multidimensional é possível que se promova uma conexão orgânica com a realidade em que todos (aluno, escola, família, comunidade e sociedade) estão inseridos, favorecendo o desenvolvimento integral do educando – e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos da OE.

Antes de se passar, na subseção seguinte, às considerações sobre o caráter assumido pela orientação educacional e pedagógica no Colégio Pedro II, cabe um parêntesis para assinalar que também é possível identificar, na literatura acadêmico-científica, apontamentos que destacam algumas particularidades do trabalho de orientação educacional e pedagógica a ser realizado junto aos estudantes do Ensino Médio, como a necessidade de se investir na valorização da pesquisa como princípio educativo (PEREIRA, SOUSA e MEDEIROS NETA, 2014) e no aprofundamento de reflexões sobre o mundo do trabalho, a construção da cidadania e a realização de escolhas autônomas e conscientes, no interior de uma perspectiva de formação integral de sujeitos aptos a atuar de forma criadora e transformadora na realidade em que se inserem (DOBJENSKI, 2013; ROCHA, 2014; PRADO, 2019; RIBEIRO, 2003).

Sendo, todavia, necessário que as especificidades do produto educacional sejam contempladas numa seção independente, acompanhadas das bases teóricas que o sustentam, e sendo o produto composto por seções exclusivas referentes às atividades de pesquisa em iniciação científica e às atividades de orientação profissional, optou-se por situar o necessário aprofundamento teórico-conceitual sobre a orientação educacional e pedagógica para o Ensino Médio de forma associada à apresentação do produto (seção 4) – mais especificamente, nas subseções 4.2 e 4.6, dedicadas, respectivamente, a abordar as atividades extracurriculares de iniciação científica e de orientação profissional para esse segmento.

2.2.3 A orientação educacional e pedagógica no Colégio Pedro II

Grinspun (1983) assinala que, no interior de um cenário em que poucas instituições de ensino brasileiras dispunham de estrutura material e pedagógica para implantar o trabalho de orientação educacional, o Colégio Pedro II foi uma das primeiras escolas a contar, na prática, com a nova atividade formalmente instituída pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942. Em consonância com o modelo de orientação dominante à época, seu objetivo assumia contornos assistencialistas, morais e cívicos:

Em 1946, o Ministério da Educação aprovava as instruções destinadas à Orientação Educacional no Colégio Pedro II. As funções de Orientação comportavam-se em 15 itens, abrangendo, desde a assistência do aluno à vida disciplinar no colégio até objetivos de “acentuar e elevar, na formação espiritual, o amor e a veneração pelos grandes feitos da história pátria, bem como pelos ideais e interesses da nação brasileira (GRINSPUN, 1983, p. 59).

Atualmente, o núcleo responsável pelo trabalho de orientação escolar em todos os *campi* do Colégio Pedro II é o Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), composto por uma equipe de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais – profissionais de nível superior que realizam, efetivamente, a atividade de orientação –, além de psicólogos (também com formação superior e atuação no âmbito da Psicologia Escolar) e assistentes em administração (nível médio) (COLÉGIO PEDRO II, 2018a). Conforme justificado no PPPI do CPII (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p. 38), “esse recorte do perfil profissional é importante para assegurar a identidade do setor, pois o trabalho desenvolvido por ele exige conhecimentos específicos na área pedagógica”.

De forma radicalmente distinta do perfil apresentado em suas origens, e em conexão com os desafios e exigências que a sociedade contemporânea impõe ao universo da educação,

os objetivos atuais da orientação educacional e pedagógica no CPII, regulamentados em portaria específica, são:

I- acompanhar o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e acadêmico dos estudantes (com a devida orientação aos seus responsáveis) / II- promover a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem por meio do acompanhamento e da análise do desempenho dos estudantes / III- incentivar ações na Comunidade Escolar identificadas com a defesa e a ampliação de princípios que valorizem o saber, a ética, a cidadania, a diversidade, o senso estético e crítico, e a criatividade (COLÉGIO PEDRO II, 2018a).

Verifica-se, assim, um modelo de regulamentação institucional que não somente reafirma a condição da orientação educacional e pedagógica como componente estratégico para a formação dos educandos, como também se alinha ao viés atualmente dominante na OEP, focado na identificação e mobilização coletiva de diferentes aspectos ou dimensões que atuam no processo de constituição dos indivíduos no mundo, em prol de uma formação discente integral, humana e cidadã, conforme assinalado na subseção anterior.

Os elementos normativos supradestacados possibilitam, ainda, a identificação de uma convergência entre os objetivos específicos da orientação educacional e pedagógica do CPII e o próprio objetivo político-pedagógico maior da instituição, como manifestado em seu PPPI (COLÉGIO PEDRO II, 2018), de promover uma educação integral de todos os seus estudantes (não restrita à mera formação de mão-de-obra para o mercado), a partir da valorização de todas as dimensões desses sujeitos (intelectual, física, afetivo-emocional, econômica, política, social e cultural) e do incentivo a uma atuação na realidade de forma autônoma, crítica, transformadora, e, portanto, verdadeiramente ativa, participativa e cidadã.

É no interior dessa perspectiva que se inscreve, portanto, o presente estudo e sua respectiva proposta de produto educacional (guia de atividades extracurriculares), concebido e desenvolvido com o propósito de contribuir, no âmbito da OEP, para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII.

2.3 As atividades extracurriculares

Avançando-se na apresentação das bases teórico-conceituais do presente estudo, procede-se, nesta subseção, a um aprofundamento nas reflexões acadêmico-científicas sobre

seu último vértice ou pilar fundamental: as atividades extracurriculares¹¹ (destacando-se, especialmente, a sua importância para um processo de formação discente integral, como preliminarmente assinalado na seção introdutória deste trabalho – tópico 1.0.1).

2.3.1 Breve definição e contextualização das atividades extracurriculares no cenário educacional brasileiro e no Colégio Pedro II

A legislação brasileira considera como atividades extracurriculares estruturadas – em que há organização em seu desenvolvimento, objetivo específico e relação com áreas do conhecimento – as atividades pedagógicas de cunho científico, esportivo ou artístico-cultural que ultrapassam o contexto da sala de aula, desvinculadas de conteúdos curriculares, e cuja promoção se dá mediante a articulação com programas governamentais e instituições sociais e educacionais, incluindo-se, nesse espectro, a própria escola, no contexto das estratégias de ampliação da jornada escolar ou oferta de educação em tempo integral (MATIAS, 2015).

De acordo com dados oficiais, no ano de 2013, mais de 3 milhões de estudantes brasileiros frequentaram uma ou mais atividades extracurriculares com esse cunho (INEP, 2014a apud MATIAS, 2015). E essa quantidade que vem aumentando a cada ano, evidenciando que essas ações se constituem, concomitantemente à família e à escola, como relevantes contextos de influência sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar (MATIAS, 2015).

Reconhecendo a importância das atividades extracurriculares para o desempenho escolar na educação formal, e, em nível mais amplo, para a inclusão social, a democratização do conhecimento, a universalização da formação integral ou multidimensional (através da integração de aspectos cognitivos, físicos, afetivos, socioculturais e políticos) e também para a prevenção de riscos sociais aos quais crianças e adolescentes estão sujeitos, principalmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade social, o Ministério da Educação (MEC) vem estimulando, nos últimos anos, a execução de programas e projetos de educação em tempo

¹¹ As considerações teórico-conceituais elencadas nesta seção referem-se ao “objeto” atividades extracurriculares, compreendido sob uma perspectiva global, ou seja, são destacadas as contribuições pedagógicas da oferta e prática dessas atividades em seu conjunto, sem que se promova um aprofundamento nas especificidades teórico-conceituais inerentes a cada tipo, categoria ou modalidade de AE. Isso porque, dada a exigência formal mencionada ao final do tópico 2.2.2 – de que as considerações sobre o produto educacional sejam realizadas numa seção própria, acompanhadas da apresentação dos alicerces teóricos que o fundamentam – optou-se por alocar no referido espaço (seção 4 – subseções 4.2 a 4.6) os apontamentos teórico-conceituais referentes às categorias específicas de AEs contempladas no produto (iniciações científicas; monitorias; olimpíadas científicas; atividades de orientação profissional; e oficinas/cursos/projetos e demais atividades).

integral para o público infanto-juvenil do ensino básico no Brasil (GOHN, 2010). No que tange, particularmente, aos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia, essa política se traduz no fomento às atividades de pesquisa e extensão, conforme estabelecido na própria Lei nº 11.892/08, que regulamenta as atividades dessas instituições (DAMINELLI, 2018).

Em consonância com essa perspectiva, e conforme sinalizado na introdução desta dissertação (subseção 1.0.1), o Colégio Pedro II, incorporado à RFEPCT e equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei nº 12.677/12 (BRASIL, 2012), situa o conjunto de suas atividades extracurriculares – iniciações científicas, monitorias, oficinas, cursos, palestras, olimpíadas, entre outras atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas – como veículo estratégico para a promoção de uma formação integral de todos os seus estudantes (COLÉGIO PEDRO II, 2018). Através dessas atividades, acredita-se oportunizar aos estudantes a vivência de aspectos como o enriquecimento da formação geral e específica dos estudantes, a associação entre teoria e prática, o intercâmbio dos saberes, a preparação para o mundo do trabalho e a para a cidadania, e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, sob uma perspectiva multidimensional, efetivamente integral e emancipadora, como prevê o PPPI do CII (COLÉGIO PEDRO II, 2018) – evitando-se, assim, o reforço de um histórico viés fragmentário, reducionista e instrumental, especialmente dominante na educação das classes populares.

2.3.2 As atividades extracurriculares e sua importância para a formação integral

A correlação entre a prática de atividades extracurriculares e a formação integral também pode ser amplamente identificada na literatura acadêmico-científica, em trabalhos como os de Gohn (2010), Afonso (2001), Almeida e Oliveira (2014), Pereira et al. (2017), Ubinski (2016), Matias (2015), Castro e Lopes (2010), entre outros.

Gohn (2010), Afonso (2001) e Almeida e Oliveira (2014) observam que a educação, compreendida como um processo de aprendizado permanente dos indivíduos a partir de suas relações concretas, com vistas à produção da realidade, ocorre em todos os espaços da vida social. Dessa forma, a educação não provém, unicamente, daquilo que se aprende através do currículo escolar. Como assinalam as autoras, ao conhecimento histórico e sistematizado transmitido formalmente pela escola, integram-se na formação dos indivíduos os saberes obtidos: a) por meio informal, espontâneo e não estruturado, através da prática social e das interações cotidianas – como a linguagem, os valores e comportamentos aprendidos em

família, no trabalho, no lazer ou através dos meios de comunicação; b) em espaços não-formais, onde o processo de ensino-aprendizagem – apesar de também se desenvolver, assim como no âmbito formal, de modo intencional e em obediência a um itinerário formativo –, conta com uma metodologia diferenciada e apresenta maior interdisciplinaridade e flexibilidade em relação aos conteúdos, além de contemplar aspectos pouco explorados pela educação formal, como as dimensões participativa, coletiva, territorial e identitária, e a preparação para o mundo do trabalho e para o exercício autônomo e consciente da cidadania.

Para Gohn (2010), Afonso (2001) e Almeida e Oliveira (2014), figuram como exemplos de práticas educativas pertencentes ao âmbito não-formal as atividades científicas, artístico-culturais, artesanais, esportivas e profissionalizantes desenvolvidas em diferentes espaços da sociedade civil, como associações comunitárias, igrejas, sindicatos, clubes, empresas, partidos políticos, ONGs e movimentos sociais; e também as atividades extracurriculares promovidas por instituições de ensino formal, de forma integrada ao seus projetos político-pedagógicos, autonomamente ou em forma de parceria com instituições externas, como museus, bibliotecas, teatros, cinemas ou centros de pesquisa.

A partir dessa explanação sobre os espaços de educação que contribuem para a formação dos indivíduos na vida em sociedade (espaços formal, informal e não-formal), Gohn (2010), Afonso (2001) e Almeida e Oliveira (2014) indicam a necessidade da integração dessas três dimensões com vistas ao alcance de uma educação verdadeiramente integral e a formação de sujeitos pensantes, autônomos e protagonistas de sua história. E estando as práticas educativas dos espaços não-formais voltadas, fundamentalmente, para a formação da cultura política de grupos de indivíduos inseridos numa determinada territorialidade e contexto histórico-social – através da promoção da autoestima, da solidariedade, de laços de coletividade, de interesses comuns e do exercício de leitura e interpretação crítica da realidade, a partir de uma ênfase especial em aspectos identitários e vivenciais, não suficientemente contemplados pelos currículos escolares formais –, elas se constituem, segundo Gohn (2010), num *locus* privilegiado para o alcance os objetivos de formação humana integral ou multidimensional dos sujeitos, no que tange à valorização de seus aspectos emocionais, sociais, culturais e políticos, transcendendo-se as dimensões meramente cognitivo-intelectual e/ou técnico-operacional do processo de ensino-aprendizagem.

Essas considerações reforçam, portanto, a perspectiva de que as atividades extracurriculares do Colégio Pedro II vestem-se de relevante potencial para contribuir para a consolidação de um lugar de formação integral e autônoma dos indivíduos. Desenvolvidas

num espaço-tempo não-formal, a partir de trilhas formativas mais flexíveis, inter ou transdisciplinare e integradas, estrategicamente, ao projeto político pedagógico da instituição, visando a promoção de experiências múltiplas de reflexão-ação (articulação entre o saber científico-tecnológico formal e sua aplicabilidade na realidade prática em que se inserem os estudantes) e de construção aberta e coletiva do conhecimento, além de um aprofundamento de questões de identidade, pertencimento, exercício consciente da cidadania e preparação para o mundo do trabalho, o conjunto dessas atividades reveste-se de um caráter fortemente inclusivo, democrático, pluralitário e emancipatório, constituindo-se, assim, num veículo privilegiado para o alcance do objetivo principal do CPEI de promover, para todos os seus alunos, uma educação integral (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

Corroborando esse viés analítico sobre as atividades extracurriculares, Castro e Lopes (2010) sinalizam que as atividades complementares ao currículo e de livre escolha discente, quando consideradas em seu conjunto, constituem importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento de aspectos caros à perspectiva de uma formação unitária ancorada no ideário da politecnia, como a maturidade, a iniciativa e a autonomia intelectual dos estudantes, especialmente aqueles do Ensino Médio.

A possibilidade dos alunos, individualmente, poderem escolher atividades diversificadas, desenvolvendo suas aptidões naturais e gostos é um exercício de autonomia com inevitáveis reflexos na organização curricular para atender a todos os alunos nos seus percursos escolares. Esses percursos conjugarão o currículo escolar comum a todos e, portanto, obrigatório e necessário, ao currículo formado pelas atividades de livre opção, organizado por pessoas qualificadas [...] (CASTRO e LOPES, 2010, p. 17).

Para Nosella (2007), essa concepção de escola de rigor científico e liberdade responsável aproxima-se fortemente das ideias de escola unitária e educação plena, visto que a fruição dos bens materiais e culturais da humanidade deve ser um direito de todos os seres humanos. “Ensinar a fruir e a consumir é também ensinar a trabalhar” (NOSELLA, 2007, p. 149), com todos os homens participando das diferentes fases do trabalho: concepção, planejamento, execução e gozo.

Estudos mais recentes, como os de Ubinski (2016), Pereira et al. (2017) e Matias (2015), contribuem para ratificar essa perspectiva de que as atividades extracurriculares de livre escolha discente contribuem significativamente para o desenvolvimento psicossocial e cognitivo (teórico e prático) dos estudantes, no sentido de uma formação integral.

Em investigação específica sobre os impactos pedagógicos das AEs não-formais no contexto da EPT, realizada com estudantes de cursos profissionalizantes de nível médio na área de meio ambiente, Ubinski (2016) identificou que a complementação curricular proporcionada por essas atividades, em contraturno escolar, possibilita um empoderamento dos sujeitos envolvidos no sentido do incremento de sua alfabetização científica e do enriquecimento de sua formação humana, em sintonia com a perspectiva da politecnia.

Segundo Ubinski (2016), essa contribuição formativa deve-se especialmente ao fato das atividades extracurriculares constituírem, em razão de sua diversidade metodológica e seu caráter dinâmico e plural em termos de modalidades e recursos didáticos, um espaço de articulação entre conhecimentos teórico-conceituais, procedimentais (referentes ao “saber-fazer”, como elaborar experimentos, organizar dados, pesquisar e selecionar informações) e atitudinais (como o respeito à diversidade de ideias, a cooperação entre pares, a solidariedade e a responsabilidade social e ambiental), requisito fundamental para a formação integral dos indivíduos, e nem sempre trabalhado suficientemente em âmbito curricular, devido a fatores como a carga horária limitada e a rigidez metodológico-estrutural do ensino formal.

Para Ubinski (2016), especialmente a integração entre teoria e prática que se dá mediante a exploração de conteúdos procedimentais, em atividades como oficinas e pesquisas de iniciação científica, favorece a compreensão dos alunos em relação ao significado dos conteúdos conceituais e, conseqüentemente, a aplicação de conhecimentos científicos em situações cotidianas, gerando maior entusiasmo e satisfação pessoal e acadêmica entre os alunos. Por sua vez, esse movimento de alfabetização científica e/ou de reconhecimento da importância do conhecimento científico para a vida em sociedade é capaz de estimular, entre os estudantes, uma reflexão mais consciente e eticamente fundamentada sobre valores, atitudes e escolhas compatíveis com um futuro socialmente responsável (UBINSKI, 2016).

Outros dois aspectos relevantes que emergem do estudo de Ubinski (2016) sobre os impactos pedagógicos das AEs praticadas em contraturno escolar referem-se à verificação de que: a) elas se constituem em importante veículo de democratização do conhecimento e ampliação do acesso a bens sociais e culturais, possibilitando a inclusão de indivíduos pertencentes aos estratos socioeconômicos menos favorecidos e pauperizados culturalmente; b) a livre escolha (ou a não obrigatoriedade das atividades extracurriculares) configura-se como fator preponderante para o alcance de resultados pedagógicos capazes de contribuir para o enriquecimento da formação discente. A esse respeito, a autora destaca o claro predomínio, no discurso dos próprios estudantes, de uma retórica que atribui a importância pedagógica

dessas atividades especialmente ao fato de serem praticadas por pessoas imbuídas de um mesmo propósito, motivadas e comprometidas voluntariamente com o aprendizado de determinados conhecimentos e/ou habilidades – o que acarreta na geração de uma ambiente mais favorável a um processo de construção e intercâmbio de saberes com maior autonomia e protagonismo discente, que dificilmente seria observado em âmbito curricular obrigatório.

Em estudo sobre a prática de atividades extracurriculares de estudantes de diferentes cursos da área de saúde da Universidade Salvador (Unifacs), Pereira et al. (2017) também verificaram que as atividades não obrigatórias de complementação curricular proporcionam diversas contribuições aos educandos, como: a) maiores conhecimentos e habilidades acadêmicas, além de maior competência prática, que se traduzem em melhor desempenho/aproveitamento escolar e maior satisfação com o curso; b) aprimoramento das habilidades de liderança, facilidade nos relacionamentos interpessoais e desenvolvimento de valores humanitários; c) contato com a pesquisa e possibilidade de aprendizado mais aprofundado sobre áreas específicas de interesse, contribuindo para a maturidade acadêmico-profissional e para o direcionamento consciente para uma futura habilitação ou carreira.

Ainda no que tange ao âmbito das investigações mais recentes sobre os impactos pedagógicos das atividades extracurriculares, merece destaque o estudo de Matias (2015) que, ao se dedicar a uma análise detalhada de diversos trabalhos publicados sobre o tema, identificou que as atividades de complementação curricular em jornada escolar ampliada parecem cumprir um importante papel de articulação com a educação formal, contribuindo para o enriquecimento da formação discente nos domínios cognitivo e socioemocional.

Segundo Matias (2015), uma das principais contribuições das atividades pedagógicas realizadas em contraturno escolar, de acordo com a produção acadêmico-científica analisada, refere-se à possibilidade de atenuação de déficits educacionais. Ao constituírem, por excelência, um espaço destinado à abordagem de temas que ultrapassam o conteúdo da educação tradicional, favorecendo a interdisciplinaridade, as atividades extracurriculares apresentam-se como uma possibilidade efetiva de oferta e prática de ações pedagógicas ampliadas, com metodologias e recursos didáticos diversificados, contribuindo decisivamente para o preenchimento de lacunas curriculares na formação discente (MATIAS, 2015).

Também de acordo com os trabalhos analisados, Matias (2015) identificou que a intensidade e variedade na participação discente em AEs se configura como um instrumento eficaz de fortalecimento do vínculo escolar e, conseqüentemente, de proteção social, no

sentido da prevenção de riscos aos quais estão sujeitos especialmente as crianças e adolescentes provenientes de famílias que vivem em situação de maior vulnerabilidade material. Segundo o autor, desponta nos estudos analisados uma percepção bastante difundida de que a permanência prolongada desses jovens na escola ou em outros espaços educativos acarreta no estreitamento de seus laços com o universo escolar e numa ampliação de sua proteção quanto aos riscos sociais mais comuns nessa faixa etária, como o trabalho infantil, a criminalidade, a violência, a exploração sexual, o uso de drogas e o abandono escolar.

Ainda segundo Matias (2015), outros impactos positivos das atividades extracurriculares de livre escolha discente, evidenciados na literatura acadêmico-científica, a partir da identificação de discrepâncias cognitivas e socioemocionais significativas entre seus participantes e não participantes, referem-se ao incremento do desempenho acadêmico-escolar, ao desenvolvimento de competências e habilidades psicológicas e sociais – como a espontaneidade, a autonomia, a iniciativa e a autoeficácia – e, também, à satisfação de vida.

Por fim, outra importante contribuição das atividades extracurriculares diz respeito, de acordo com Matias (2015), à promoção da democratização do conhecimento, no que tange especialmente à ampliação do acesso a aulas especializadas de línguas, programas de iniciação científica e atividades artístico-culturais – como aulas ou oficinas de música, dança, artes plásticas, teatro e cinema. Em diversos contextos, como o do Brasil, onde parcela significativa da população, em razão de sua condição socioeconômica desfavorável, encontra-se historicamente apartada do acesso ao conhecimento erudito e/ou desfruta de oportunidades escassas de consumo de bens culturais, a oferta igualitária de atividades extracurriculares nas áreas/atividades supracitadas, contemplando jovens de todas as classes sociais, no âmbito do ensino público ou através de iniciativas de entidades da sociedade civil, veste-se de um viés eminentemente democrático, transformador e inclusivo (MATIAS, 2015).

Todas as considerações tecidas nesta seção sugerem, portanto, que o conjunto de atividades extracurriculares oferecidas pelo CPII/CTII apresenta significativo potencial para contribuir, em diferentes níveis, para um incremento da formação geral e multidimensional dos estudantes do EMI da instituição, integrando trabalho, ciência e cultura, no sentido da inclusão e da politecnia indicado por diferentes estudos da área de EPT – como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura (2013), Saviani (2007) e Kuenzer (2000).

É fundamental observar que, conforme destacado em trabalhos como os de Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014), Daminelli (2018), Silveira (2018), Oliveira (2013), Zanotta,

Lima e Galiuzzi (2017), Arantes e Peres (2015), Andrade et al (2018) e Maran (2019), as contribuições pedagógicas proporcionadas pela prática de atividades extracurriculares de pesquisa e extensão parecem se configurar como ainda mais relevantes para os alunos da modalidade de Ensino Médio Integrado, operando como uma espécie de contrapartida ao viés instrumental e fragmentário – voltado para a maximização da utilidade econômica imediata da aprendizagem de acordo com os interesses do mercado –, historicamente preponderante no terreno da formação profissional e tecnológica.

E sendo assim, acredita-se que o presente estudo e seu respectivo produto educacional (guia de atividades extracurriculares) – desenvolvido com o intuito de contribuir, via orientação educacional e pedagógica, para um empoderamento cognitivo e informacional e um consequente incremento da participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado nas AEs oferecidas pelo CPII/CTII – possa exercer um papel eminentemente agregador, podendo ser incorporado às estratégias institucionais de promoção da formação integral desses alunos.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, destinada à apresentação da metodologia de pesquisa utilizada no presente estudo, as considerações realizadas orbitam em torno dos seguintes elementos: a classificação e fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, as etapas da pesquisa (da elaboração do projeto inicial à construção dos resultados e análises das investigações propostas, passando pelas estratégias de elaboração e aplicação do produto educacional), os critérios de inclusão dos participantes e, por fim, os procedimentos éticos adotados na investigação.

3.1 Classificação da pesquisa e fundamentação teórico-metodológica

O estudo ora apresentado caracteriza-se como uma pesquisa de finalidade aplicada, de caráter exploratório e descritivo quanto ao seu objetivo, e de natureza quanti-qualitativa no que diz respeito à análise de dados, conjugando procedimentos estatísticos e o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016).

De acordo com o modelo de classificação de pesquisas científicas desenvolvido por Santos (2002), trata-se, ainda, no que tange às fontes de dados, de uma pesquisa de campo (com a prática da observação participante e a utilização de questionários como instrumentos de avaliação), bibliográfica (com o recurso a livros, artigos científicos, teses e dissertações) e documental (com o acesso a leis, projetos de leis, documentos institucionais e banco de dados oficial do Colégio Pedro II). Por fim, também com base no modelo proposto pelo autor, trata-se de uma investigação que, no tocante aos procedimentos de geração de dados, reúne elementos que a caracterizam, ao mesmo tempo, como um levantamento e um estudo de caso.

3.1.1 Uma pesquisa aplicada de objetivo exploratório e descritivo

De acordo com André (2017), ao contrário das pesquisas realizadas em mestrados acadêmicos, comprometidas com o avanço teórico, as pesquisas em mestrados profissionais caracterizam-se por sua dimensão prática e aplicada, tendo a realidade empírica como ponto de partida e de chegada. Como reforça Gil (2010), como modalidade típica dos estudos em mestrados profissionais, as pesquisas aplicadas possuem a finalidade de buscar a resolução de

problemas de ordem prática identificados, geralmente, no âmbito em que vivem ou atuam os pesquisadores – o que se adequa, portanto, de forma ampla, ao presente estudo.

Ao mesmo tempo, também com base nas observações de Gil (2010), pode-se considerar que a presente investigação assume um viés exploratório e descritivo. Exploratório pelo fato de não se priorizar a busca pela explicação de determinado fenômeno, mas sim, de se procurar obter maior familiaridade com o problema estudado, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. E na medida em que se busca a descrição de características de uma determinada população (no caso, os estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII), bem como o levantamento de opiniões, trata-se, ainda, de uma pesquisa com objetivo descritivo.

3.1.2 A utilização do método quanti-qualitativo

André (2013) e Zanette (2017) observam que, numa sociedade cada vez mais caracterizada pelas diferenças, há de se levar em consideração a necessidade de métodos qualitativos para uma aproximação da realidade capaz de evidenciar nuances, comportamentos e experiências que conferem riqueza e singularidade aos fenômenos. Para os autores, é a abordagem qualitativa que permite ao pesquisador a imersão no universo investigado, a atitude de “colocar-se no papel do outro”, para uma análise interpretativa e uma compreensão de ações, opiniões, interações e valores dos indivíduos, além dos significados que atribuem às suas experiências cotidianas, no interior de seu contexto histórico-social.

Em consonância com esses princípios, a presente pesquisa serviu-se de métodos qualitativos de investigação, com o recurso à observação participante e à utilização de questionários semiabertos como instrumentos de avaliação.

Ao considerarem o questionário como um dos instrumentos mais apropriados e frequentemente utilizados para a geração de dados em pesquisas qualitativas – ao lado da entrevista e da observação participante –, autores como Gil (2010) e Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) destacam algumas das vantagens da utilização dessa técnica. Entre elas, figuram a possibilidade de se atingir um grande número de pessoas simultaneamente; a obtenção de economia e rapidez na investigação; a garantia do anonimato dos participantes, e, com isso, maior liberdade e segurança nas respostas; a exposição reduzida do participante à influência do pesquisador e a garantia de um tempo em aberto para as respostas; a obtenção de respostas

mais objetivas e precisas; além da possibilidade de uniformidade na avaliação por conta da padronização das questões.

Outra estratégia igualmente valiosa para a investigação qualitativa, a observação direta e participante está relacionada à valorização do olhar “de dentro” do pesquisador como integrante da realidade ou coletividade estudada, numa perspectiva complementar à dos sujeitos da investigação. Em outras palavras, uma vez que a pesquisa qualitativa tem como premissa a construção do conhecimento sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques, a observação participante está associada à valorização da experiência do próprio pesquisador, como ator social que participa ativamente da realidade investigada, influenciando e sendo influenciado por essa mesma realidade (YIN, 2001; ZANETTE, 2017).

Necessidades específicas desta pesquisa, como a natureza e o volume de alguns dados que se pretendia obter, e sua realização em tempo hábil, exigiram, contudo, a utilização concomitante de métodos quantitativos passíveis de análise estatística, a saber: um levantamento de dados objetivos constantes em base institucional do CPII e o recurso à elaboração de perguntas fechadas/objetivas para compor os questionários aplicados.

Para além do atendimento a aspectos de ordem prática da presente pesquisa, acredita-se que a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos possa contribuir para uma análise mais concreta dos dados gerados, conforme observado por Gramsci (1995, p. 50):

Nas condições da vida humana, qualidade está sempre ligada à quantidade [...] afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade [...] não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável.

Gatti (2006) também enfatiza que os conceitos de quantidade e qualidade não são dissociados, na medida em que a quantidade é uma qualificação atribuída à grandeza com que um fenômeno se manifesta e ao mesmo tempo possui, em si, um significado restrito, necessitando ser interpretada qualitativamente. “Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí” (GATTI, 2006, p. 28).

Ainda segundo Gatti (2006), ao longo de três décadas, a discussão sobre a prática de abordagens quantitativas ou qualitativas em Educação incorporou mais aspectos ideológicos do que análises teórico-metodológicas, e preconceitos estabelecidos levaram a área a

privilegiar os estudos qualitativos. No entanto, a autora ressalta que ambas as abordagens (quanti e quali) podem igualmente apresentar contribuições, assim como ocasionar fragilidades investigativas. Sendo assim, a escolha da abordagem e o valor de sua utilização para as pesquisas residem essencialmente numa boa fundamentação teórica do problema investigado e num uso de estratégias metodológicas adequadas às análises e interpretações que se pretende fazer, e aos objetivos que se pretende alcançar.

Há que se considerar, portanto, de acordo com Gatti (2006), que determinados problemas educacionais – especialmente aqueles que envolvem a obtenção de dados e indicadores sobre uma amostra populacional significativa – demandam, para sua contextualização e compreensão, métodos quantitativos de coleta e análise de dados e, mais ainda, que a combinação destes dados com dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos e processos.

Corroborando essa reflexão, Zanette (2017) destaca que, na atualidade, existe um largo entendimento no sentido de se admitir que a produção do conhecimento nas Ciências Humanas não elimina a imbricação entre técnicas quantitativas e qualitativas, e que o valor dos estudos não se mede pela dimensão de uma ou outra abordagem, mas pela concepção que orienta a produção dos resultados e pelos vínculos estabelecidos com os sujeitos e problemas investigados. Sob a mesma perspectiva, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) também indicam que a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, por vezes tidos como antagônicos, não deve ser descartada, tendo-se em vista que muitos propósitos de pesquisa não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica, sendo, até mesmo, desejável, a sua utilização em conjunto para a obtenção de resultados mais significativos.

3.1.3 O recurso a fontes bibliográficas, documentais e de campo

Como destaca Gil (2010, p. 29), praticamente toda investigação acadêmica e científica requer a realização de uma pesquisa bibliográfica (em livros, revistas, teses, dissertações e outros meios impressos e/ou digitais), que permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisar diretamente.

Somando-se à pesquisa bibliográfica, a presente investigação se faz valer, ainda, do recurso à pesquisa documental, definida por Gil (2010) como uma estratégia utilizada em praticamente todas as ciências sociais, com muitos pontos de semelhança com a pesquisa

bibliográfica, uma vez que ambas utilizam-se de dados já existentes. A diferença entre elas reside no fato da pesquisa bibliográfica fundamentar-se em material elaborado por autores e voltado para públicos específicos, enquanto a documental concentra-se em documentos oficiais e/ou institucionais (leis, atas, cartas, editais, balanços, bancos de dados, entre outros), elaborados com finalidades diversas (GIL, 2010).

Outra fonte de dados utilizada neste estudo é a pesquisa de campo (ou empírica). De acordo com Marques et al. (2014) e Gil (2010), a pesquisa de campo, amplamente difundida nos estudos qualitativos realizados em domínios como os da Educação e das Ciências Sociais, guarda relação estreita com a pesquisa etnográfica originária da Antropologia. Tendo como propósito a obtenção de dados primários diretamente na fonte, ou, mais especificamente, o estudo das pessoas em seu próprio ambiente (que pode ser uma comunidade, uma empresa, uma escola ou qualquer outro coletivo social), a pesquisa de campo, segundo esses autores, é habitualmente utilizada para a descrição e interpretação de elementos de um contexto ou realidade específica, tais como comportamentos, crenças, valores e opiniões, estando entre seus instrumentos principais os questionários (abertos ou semiabertos) e a observação participante – ambos utilizados neste estudo –, além das entrevistas em profundidade.

3.1.4. Procedimentos de geração de dados: levantamento e estudo de caso

Utilizado na presente pesquisa como procedimento de investigação de seus aspectos fundamentalmente quantitativos, o levantamento, conforme observam Santos (2002) e Gil (2010), caracteriza-se como a geração de dados através de informações fornecidas diretamente pelos sujeitos participantes da pesquisa, por instrumentos como questionários fechados, ou obtidas por meio de bancos de dados oficiais, revelando-se particularmente útil em pesquisas exploratórias e descritivas. Envolvendo, geralmente, uma amostra significativa do universo pesquisado, o levantamento apresenta, de acordo com esses autores, vantagens como economia e rapidez, além da possibilidade de conhecimento mais objetivo da realidade e de quantificação e análise estatística após devida tabulação e/ou catalogação de dados.

Yin (2001) e Ventura (2007) indicam que a definição da modalidade de investigação está relacionada, fundamentalmente às questões da pesquisa, e que um estudo de caso é estabelecido quando se faz uma questão do tipo “como” ou “por que” sobre um caso específico, bem delimitado, dentro de um contexto da vida real sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Sendo assim, ao se (re)considerar a pergunta básica desta

pesquisa (tópico 1.3), conclui-se ser pertinente a aplicação do estudo de caso como estratégia metodológica adicional de geração de dados.

De acordo com André (2013), o estudo de caso qualitativo constitui-se numa estratégia valiosa de pesquisa, unindo objetividade e complexidade. Ao recorte de uma situação concreta particular, que confere clareza e limites bem definidos ao objeto investigado, soma-se a necessidade do investigador realizar uma compreensão contextualizada, considerando as variadas dimensões ou a multiplicidade de aspectos que caracterizam esse mesmo caso, no interior da totalidade em que se insere (ANDRÉ, 2013). Como reforça Gil (2010, p. 38), a consideração do contexto, não controlável pelo pesquisador, tem um papel preponderante nos estudos de caso, que possuem o propósito de “proporcionar uma visão global de um problema específico ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”.

Reforçando essa perspectiva, Yin (2001, p. 21) afirma que “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas de eventos singulares da vida real”. E como há muito mais variáveis de interesse nesses fenômenos do que pontos de dados, o autor assinala que a geração de dados no estudo de caso deve ser realizada com base em mais de uma fonte de evidência, e que somente uma reunião formal dessas evidências é que pode garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa, evitando-se interpretações unilaterais ou superficiais – o que se propõe a realizar, de fato, a presente investigação, através do recurso às fontes elencadas no tópico 3.1.3.

3.2 Etapas da pesquisa

De acordo com André (2013), o rigor metodológico de uma pesquisa não se deve tanto à atribuição de um nome, enquadramento ou classificação, e sim à explicitação dos passos seguidos em sua realização, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar seus objetivos, com a justificativa de cada opção feita, como a escolha dos sujeitos e os procedimentos de coleta e análise de dados. Sendo assim, passa-se, a seguir, à apresentação das etapas do presente estudo.

3.2.1 Elaboração do projeto de pesquisa

Como ponto de partida deste estudo, a elaboração do projeto de pesquisa contou com o recurso a três tipos de fontes: a) bibliográficas (obras clássicas e/ou de referência, incluindo as estudadas nas disciplinas regulares do ProfEPT, além de outros livros, artigos em revistas, teses e dissertações versando sobre Educação, com ênfase no Ensino Médio Integrado, na orientação educacional e pedagógica, nas atividades extracurriculares, e na formação integral); b) documentais (leis e projetos de leis sobre Educação, além de chamadas/editais internos e do PPPI do Colégio Pedro II); c) de campo, envolvendo a observação participante do autor no cotidiano escolar do CPPI/CTII, especialmente no que tange ao universo da prática da orientação educacional e pedagógica junto aos estudantes do EMI, seus respectivos responsáveis e demais profissionais de educação que atuam nessa modalidade.

Após reunidos, organizados e submetidos a uma apreciação crítica, os dados teóricos e empíricos provenientes dessas fontes foram utilizados para a definição do problema de pesquisa deste estudo, bem como para a construção da introdução/justificativa, dos objetivos, das hipóteses, da fundamentação teórico-metodológica e do referencial teórico e conceitual do projeto de pesquisa. Além disso, viabilizaram a idealização e consolidação da proposta do produto educacional (guia de atividades extracurriculares), permitindo também a definição da tipologia das AEs a serem abordadas no instrumento, privilegiando-se aquelas de livre escolha discente, pertinentes aos âmbitos da pesquisa científica e da extensão acadêmica, e ofertadas de forma sistemática e regular. Ao se proceder a esse recorte metodológico, as referidas atividades foram identificadas e classificadas em cinco categorias: a) iniciações científicas; b) monitorias; c) olimpíadas científicas; d) oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas; e) atividades de orientação profissional.

Antes de se passar à subseção seguinte, referente à etapa de pesquisa de dados para a elaboração do produto educacional, julga-se necessário detalhar um importante componente do movimento de exploração de fontes bibliográficas em busca de aporte teórico para o presente estudo: a realização de pesquisas textuais nas principais bases eletrônicas destinadas à indexação da produção acadêmico-científica brasileira – o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o Portal de Periódicos da CAPES/MEC, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Como estratégia principal de busca nessas bases, definiu-se um recorte sobre a produção mais recente (de 2014 a 2019) da área de “Educação”, associada à eleição dos campos de pesquisa “Assunto” e “Título” e à utilização conjunta dos quatro termos-chave do presente estudo: “Ensino Médio Integrado”, “Orientação Educacional e Pedagógica”, “Formação integral” e “Atividades extracurriculares”. Entre os resultados das buscas realizadas através da relação (por adição) dos termos supracitados, de acordo com o recorte temporal e temático definido, não foi verificada, no entanto, nenhuma publicação. Ou seja, não foi encontrado nenhum trabalho totalmente convergente com a proposta do presente estudo, reunindo todas as suas variáveis-chave. Registrou-se, apenas, a ocorrência de algumas produções acadêmico-científicas que o tangenciam, ao tratarem, isoladamente ou em conjunto, de alguns de seus vértices¹².

Sendo assim, sugere-se que esta investigação (e seu respectivo produto educacional) revestem-se de certa originalidade, conferindo-lhe potencial para vir a se tornar uma referência no âmbito acadêmico-científico para futuros pesquisadores que pretendam se debruçar sobre os mesmos elementos-chave de estudo e pesquisa que a singularizam.

3.2.2 Pesquisa de dados para a elaboração do produto educacional

Nesta etapa da pesquisa, anterior ao desenvolvimento e aplicação do produto educacional, foram realizadas investigações específicas de cunhos quantitativo e qualitativo, com o recurso a diferentes fontes de informação e instrumentos de avaliação, que se desdobraram em duas frentes (F1 e F2) – relacionadas, respectivamente, aos objetivos específicos “A” e “B” deste estudo (listados na subseção 1.4.2):

F1) obtenção de informações sobre as atividades extracurriculares de pesquisa e extensão do CPII/CTII para compor o conteúdo do produto educacional (e integrar o capítulo/seção desta dissertação, referente ao mesmo) – com caráter de simples coleta pontual e objetiva de dados, sendo dispensável a sua análise aprofundada;

¹² Apesar de não se verificar, inicialmente, nenhum trabalho recente reunindo os quatro vértices ou elementos-chave deste estudo, a realização de buscas textuais por uma ou mais (duas a três) dessas variáveis, ou por termos correlatos ou inter-relacionados às mesmas, possibilitaram a identificação de 24 trabalhos que tangenciam o presente estudo, contribuindo, dessa forma, para o enriquecimento de sua fundamentação teórica.

F2) obtenção de dados adicionais que, somando-se aos dados empíricos evidenciados através da observação participante do autor no cotidiano do CPII/CTII e às referências identificadas na literatura acadêmico-científica, pudessem vir a contribuir para reforçar/enriquecer as justificativas para a elaboração do produto, bem como sua fundamentação, agregando maior objetividade/cientificidade ao estudo proposto, e conferindo uma dimensão mais coletiva, universal e multifacetada à situação-problema identificada.

Como procedimento de pesquisa da primeira frente investigativa (F1), foi realizado um levantamento para se obter uma relação mais abrangente possível das AEs de pesquisa e extensão oferecidas regularmente aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, bem como informações sobre suas características básicas (objetivos, importância pedagógica, dinâmicas, rotinas, processos de seleção, requisitos, bolsas, entre outras), necessárias à construção do conteúdo do produto educacional. O levantamento envolveu uma pesquisa inicial no site do Colégio Pedro II e nos blogs do Campus Tijuca II e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPII (Progpec), complementada pela aplicação de um questionário online (questionário Q1 – apêndice A) aos 16 docentes-coordenadores pedagógicos das disciplinas de formação geral e específica do EMI¹³ e ao profissional ocupante do cargo de chefia do SOEP do CPII/CTII, num total de 17 profissionais.

Já a segunda frente investigativa (F2), que visou a obtenção de dados para um possível reforço ou enriquecimento da justificativa/fundamentação deste estudo e seu respectivo produto educacional, foi composta por três procedimentos de pesquisa (P1, P2 e P3):

P1) investigação sobre o perfil socioeconômico dos estudantes do Ensino Médio Integrado e do Ensino Médio Regular do CPII/CTII, com viés comparativo, envolvendo um levantamento de dados discentes constantes no Sistema de Assentamento Acadêmico (SIAAc) do Colégio Pedro II, referentes às variáveis cor/raça, renda familiar e local de residência;

P2) investigação sobre a participação quantitativa dos estudantes do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII nos últimos três anos letivos transcorridos presencialmente (2017 a 2019), também sob uma perspectiva comparativa com o EMR, e envolvendo – assim como o procedimento da frente investigativa F1 – uma pesquisa inicial de

¹³ Compõem a amostra os dois docentes-coordenadores dos departamentos de formação técnica ou específica do Ensino Médio Integrado do CTII (respectivamente, dos cursos de Administração e Desenvolvimento de Sistemas), além dos coordenadores pedagógicos dos departamentos/disciplinas voltados para a formação geral (Língua Portuguesa, Inglês, Educação Musical, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Filosofia, Sociologia, Química, Física, Matemática e Desenho) (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

informações e documentos institucionais (chamadas internas e seus respectivos resultados) no site do Colégio Pedro II e nos blogs do Campus Tijuca II e da Propppec, complementada pela aplicação do questionário Q1 (apêndice A), em formato online, aos docentes-coordenadores pedagógicos e ao profissional responsável pelo SOEP do CPII/CTII;

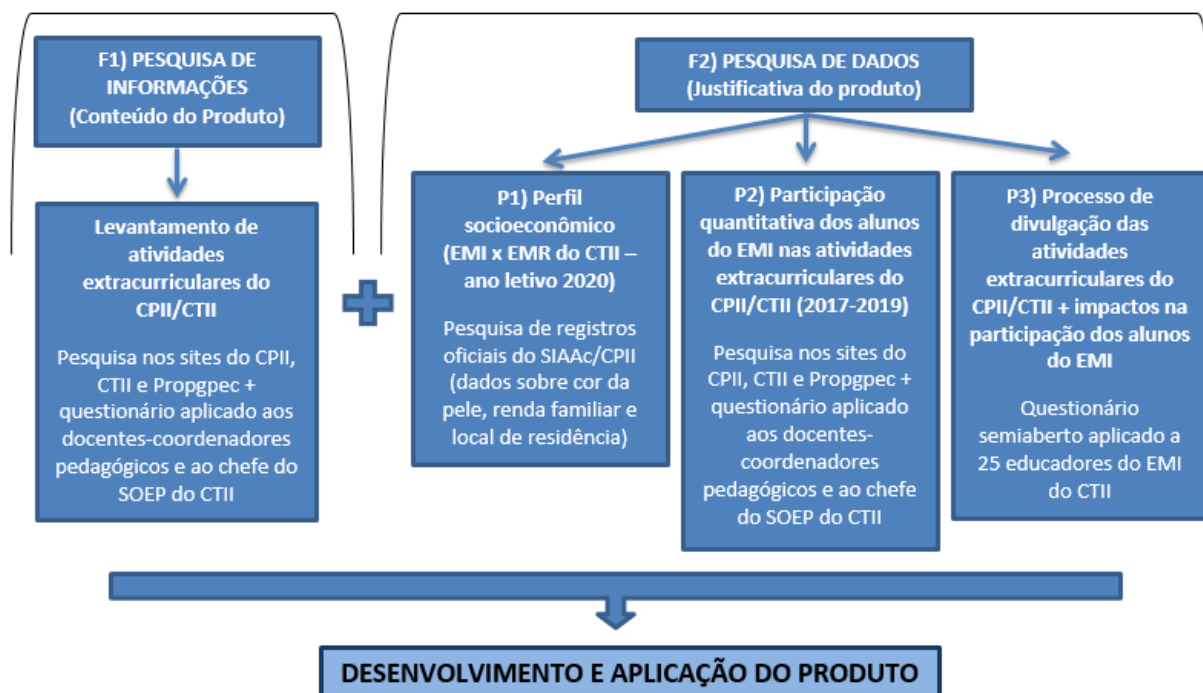
P3) investigação quanti-qualitativa sobre o processo de divulgação/comunicação das AEs do CPII/CTII e seus impactos na participação dos alunos do EMI nessas atividades, envolvendo a aplicação de um questionário semiaberto, de forma online, a educadores do Ensino Médio Integrado do Campus Tijuca II (questionário Q2 - apêndice B);

A amostra de educadores do procedimento de pesquisa P2 foi constituída pelos mesmos 17 profissionais que compuseram o grupo da frente investigativa F1, uma vez que o instrumento de pesquisa (questionário Q1 – apêndice A) foi construído para atender, ao mesmo tempo, a essas duas investigações. Já a amostra de participantes do procedimento P3 foi composta por 25 profissionais de educação do CPII/CTII que trabalham diretamente com o Ensino Médio Integrado, distribuídos da seguinte forma: 16 docentes que atuam na coordenação pedagógica das disciplinas de formação geral e específica do EMI¹⁴, 5 (cinco) orientadores educacionais, 2 (dois) profissionais da Direção Pedagógica, 1 (um) educador do Núcleo de Assistência a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), além de 1 (um) profissional do setor de Assistência Estudantil.

A síntese das frentes investigativas desta etapa da pesquisa, com seus respectivos procedimentos de investigação e instrumentos de avaliação, é ilustrada, esquematicamente, na figura a seguir (figura 1), cabendo ressaltar que, apesar de se tratar de múltiplas abordagens, sua natureza independente permitiu a sua execução de forma paralela ou concomitante, compondo uma etapa única do cronograma de pesquisa, cuja conclusão conduziu à etapa seguinte, referente à elaboração e aplicação do produto educacional.

¹⁴ Conforme discriminados na nota de rodapé anterior.

Figura 1 - Estrutura/dinâmica da etapa de pesquisa anterior ao desenvolvimento e aplicação do produto educacional



Fonte: O autor (2020).

3.2.3 Elaboração e aplicação do produto educacional

O produto educacional foi concebido como um guia informativo (reunindo conteúdo textual e imagético) sobre as atividades extracurriculares regularmente oferecidas aos alunos do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II, contendo dados atualizados até o ano letivo de 2019 – último ano transcorrido de forma integralmente presencial, em que as AEs da instituição foram irrestritamente ofertadas.

Em virtude da pandemia da covid-19 e da conseqüente necessidade de distanciamento social imposta pelas normas sanitárias vigentes a partir do início do ano letivo de 2020 do CPII/CTII, as atividades escolares presenciais da instituição foram suspensas por tempo indeterminado, com seu retorno condicionado à verificação de alterações significativas no quadro pandêmico e ao restabelecimento de condições seguras de retomada da “normalidade” acadêmica¹⁵. Com isso, ao longo de todo o ano de 2020 e do primeiro trimestre de 2021, as

¹⁵ As restrições provocadas pela pandemia da covid-19 resultaram na suspensão do ano letivo de 2020 do CPII/CTII, com sua retomada, de forma exclusivamente remota, em 8 de fevereiro de 2021. Em 6 de agosto de 2021, iniciou-se o ano letivo de 2021, ainda em modalidade remota, em razão das condições de biossegurança verificadas à época (COLÉGIO PEDRO II, 2020b, 2020c, 2020d, 2021, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d).

atividades extracurriculares de extensão e pesquisa do CPII/CTII foram praticamente paralisadas, registrando-se a retomada, no segundo e terceiro trimestres de 2021, somente daquelas capazes de transcorrer de forma remota – sem que houvesse, ainda, qualquer garantia ou previsão legal quanto a um retorno à prática de AEs em modalidade presencial e, conseqüentemente, quanto à abertura de novos editais e/ou à oferta de novas atividades pelo Campus Tijuca II (COLÉGIO PEDRO II, 2020b, 2020c, 2020d, 2021, 2021a, 2021c).

Esse cenário de excepcionalidades e incertezas inviabilizou, portanto, a elaboração de um produto cujo conteúdo versasse sobre atividades extracurriculares referentes aos anos letivos de 2020 e 2021, fundamentando/justificando, assim, a decisão de se materializar o guia com base nas informações sobre as AEs regularmente oferecidas aos estudantes do Ensino Médio Integrado até o ano letivo de 2019, e especialmente neste.

Estruturado em cinco seções principais, cada uma delas voltada para um tipo específico de atividade extracurricular (iniciações científicas; monitorias; olimpíadas científicas; oficinas, cursos, projetos e demais AEs; e atividades de orientação profissional; nessa ordem), o produto educacional teve seu conteúdo elaborado a partir dos dados obtidos na frente de pesquisa F1, detalhada na subseção anterior.

Além de listar as atividades extracurriculares oferecidas aos estudantes nas modalidades ou categorias supracitadas, cada seção propôs-se a elencar informações textuais sobre o significado, objetivos e importância pedagógica dessas AEs, acompanhadas de imagens, ilustrações e orientações complementares (sobre processos de seleção, dinâmicas e rotinas, professores e/ou departamentos responsáveis, bolsas, requisitos, carga horária, contatos para esclarecimento de dúvidas, entre outras).

A aplicação do guia – relacionada, assim como sua construção, ao objetivo específico “C” do presente estudo (listado na subseção 1.4.2) – deu-se no mês de agosto de 2021 (início do ano letivo 2021 no CPII), ainda em contexto de ensino remoto, motivado pela pandemia da covid-19¹⁶), através de sua apresentação e distribuição, por e-mail, em formato digital (.pdf), ao mesmo grupo de 25 educadores do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII selecionados para participar do procedimento investigativo P3 (conforme detalhado no tópico anterior – 3.2.2), a fim de que esses profissionais pudessem, de modo livre e espontâneo, incorporar o produto aos seus instrumentais de trabalho, e também avaliá-lo quanto ao seu potencial

¹⁶ COLÉGIO PEDRO II (2021a, 2021b, 2021c, 2021d).

contributivo para a ampliação do conhecimento e o incremento da participação dos estudantes do EMI nas AEs da instituição, e, conseqüentemente, para a formação integral desses alunos.

Vale destacar que, como forma de desdobramento da aplicação inicial do guia de atividades extracurriculares à referida amostra educadores, em realidade remota, foram desenvolvidas, ainda, propostas de ações e estratégias de aplicação futura do produto aos alunos do EMI do CPII/CTII – em contexto esperado de retorno à normalidade acadêmica e retomada das atividades presenciais – conforme registradas, mais adiante, na subseção 4.1.

3.2.4 Pesquisa de dados avaliativos da aplicação

Para a pesquisa dos dados que visavam diretamente à avaliação dos possíveis impactos pedagógicos da aplicação do produto educacional – atendendo-se, assim, ao objetivo principal deste estudo (tópico 1.4.1) –, foi realizada uma investigação quanti-qualitativa (procedimento P4) com base num questionário semiaberto (questionário Q3 – apêndice C), aplicado, de forma online, ao grupo de 25 profissionais de educação do EMI do CPII/CTII selecionados para receber a versão digital do guia de atividades extracurriculares.

Vale destacar que, para a definição do quantitativo de cada grupo de educadores que compôs a amostra, buscou-se uma representação razoavelmente proporcional ao quantitativo total desses mesmos segmentos no CPII/CTII. Ou seja, a partir da consideração de que a instituição conta com aproximadamente 120 docentes da Educação Básica e da Educação Profissionalizante, 8 profissionais da Direção Pedagógica, 4 do NAPNE e 3 da Assistência Estudantil (COLÉGIO PEDRO II, 2021f), chegou-se à definição de que a amostra de participantes seria composta por um quantitativo de 16 docentes, 2 (dois) profissionais da Direção Pedagógica, 1 (um) do NAPNE e 1 (um) da Assistência Estudantil.

A exceção ficou por conta da orientação educacional e pedagógica, que, por ser o campo de atuação a que o produto educacional se refere de forma mais direta – mereceu uma representação proporcionalmente maior na amostra de educadores: dos 10 (dez) profissionais que atuam no SOEP do CPII/CTII, 5 (cinco) foram selecionados para participar da pesquisa.

É importante ressaltar, ainda, que, conforme recomendado por Gil (2010), todos os questionários utilizados nesta pesquisa foram submetidos a testes-piloto com uma amostra

reduzida de participantes, a fim de se verificar a adequação desses instrumentos aos objetivos propostos na investigação e às variáveis que se pretendia avaliar.

3.2.5 Resultados e análise

A construção e análise dos resultados do procedimento investigativo P1, anterior à aplicação do produto educacional e referente à comparação entre o perfil socioeconômico dos estudantes do Ensino Médio Integrado e do Ensino Médio Regular do Colégio Pedro II (Campus Tijuca), ocorreu de modo estatístico, após tabulação de dados e elaboração de gráficos revelando o percentual de alunos de cada modalidade enquadrado nas categorias pertinentes às três variáveis registradas no SIAAc que remetem ao domínio socioeconômico: a cor/raça, a renda familiar mensal e o local de residência.

No que tange à variável “cor/raça”, foram consideradas as categorias “branca”, “parda”, “preta”, “amarela” e “indígena”, previamente definidas pelo SIAAc do CPII¹⁷. No tocante à “renda familiar mensal”, os estudantes foram classificados a partir de seis faixas também pré-definidas pelo sistema: rendas de até 0,5 (meio) salário mínimo; maior que 0,5 (meio) e até 1 (um) salário mínimo; maior do que 1 (um) e até 1,5 (um e meio) salários mínimos; maior do que 1,5 (um e meio) e até 2,5 (dois e meio) salários mínimos; maior do que 2,5 (dois e meio) e até 3 (três) salários mínimos; e de mais de 3 (três) salários mínimos. Por fim, no que concerne ao “local de residência”, propôs-se a construção das seguintes categorias, considerando-se, ao mesmo tempo, o perfil socioeconômico¹⁸ e a distância espacial de cada área ou região geográfica em relação ao Campus Tijuca II: “Zona Sul/Barra”, “Centro/Grande Tijuca”, “Zona Norte”, “Zona Oeste” e “outros municípios do RJ”.

Os dados quantitativos obtidos no procedimento investigativo P2, referentes à mensuração da participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII nas cinco categorias de atividades extracurriculares da instituição contempladas por este estudo (iniciações científicas; monitorias; olimpíadas científicas; atividades de orientação

¹⁷ De acordo com o “Perfil Discente” do CPII (COLÉGIO PEDRO II, 2019a), a instituição apura a característica referente à cor/raça de seus alunos de modo autodeclaratório, com base na classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que envolve as opções branca, parda, preta, amarela ou indígena.

¹⁸ A definição das categorias referentes ao “local de residência”, com base no perfil socioeconômico de cada área ou região do município do Rio de Janeiro, baseou-se, parcialmente, nas classificações elencadas no Índice de Desenvolvimento Humano (IDS) por Áreas de Planejamento (AP), Regiões de Planejamento (RP), Regiões Administrativas (RA), Bairros e Favelas do Município do Rio de Janeiro (2010) – estudo da Prefeitura do Rio de Janeiro, desenvolvido pelo Instituto Pereira Passos (IPP) (INSTITUTO PEREIRA PASSOS, 2020).

profissional; oficinas/cursos/projetos/outras atividades científicas, culturais ou esportivas), entre os anos de 2017 e 2019, também foram tabulados e analisados estatisticamente, numa perspectiva comparativa com o Ensino Médio Regular. A esse respeito, deve-se ressaltar que, uma vez que cada atividade extracurricular do CPII/CTII conta com um público-alvo distinto, abarcando, em muitos casos, também o Ensino Fundamental, considerou-se necessário um recorte exclusivo sobre os participantes do Ensino Médio (Integrado e Regular) a fim de que se pudesse realizar análises a partir de um referencial único para todas as AEs.

Sendo assim, para cada categoria de atividade analisada, foram desconsiderados, estatisticamente, os dados referentes aos participantes do Ensino Fundamental, computando-se apenas o quantitativo de estudantes do Ensino Médio, e dentre esses, analisado o percentual de alunos pertencentes ao EMI e ao EMR. Posteriormente, esses percentuais foram analisados comparativamente, adotando-se como referência, para efeito de avaliação do nível de participação dos alunos de ambas as modalidades (em cada categoria de atividade extracurricular e no conjunto das mesmas), o percentual de estudantes matriculados em cada uma dessas modalidades, em relação ao total de matriculados no Ensino Médio.

Por sua vez, a seleção, organização e análise dos dados obtidos a partir dos questionários semiabertos aplicados aos educadores do CPII/CTII, tanto no procedimento investigativo P3 (anterior à aplicação do produto educacional), quanto no procedimento P4 (posterior à aplicação), contou com duas estratégias distintas.

Os dados de caráter fechado/objetivo foram trabalhados de acordo com o método sugerido por Manzato e Santos (2012), que recomendam que o processamento dos dados quantitativos provenientes da aplicação de questionários envolva os procedimentos de seleção, categorização, tabulação e construção de gráficos para melhor visualização e comparação de informações, permitindo, assim, uma análise baseada nos princípios da estatística descritiva básica – em que os dados são descritos e compreendidos através de medidas de tendência central (como a média, por exemplo).

Já os dados discursivos, obtidos através das perguntas abertas dos questionários, foram analisados de forma qualitativa-quantitativa, de acordo com o método de análise de conteúdo (ou análise categorial) desenvolvido por Bardin (2016), que sugere três fases/etapas distintas: a) pré-análise, b) exploração do material, c) tratamento e interpretação dos resultados.

Seguindo as premissas desse modelo, na pré-análise do conteúdo foi realizada, inicialmente, uma leitura flutuante dos textos, permitindo um primeiro contato com o material

para que, aos poucos, a leitura se tornasse mais precisa. Em seguida, procedeu-se a uma organização do material textual, envolvendo a identificação e a seleção de unidades de análise ou de registro (palavras ou expressões-chave, configuradas como “itens de sentido”), a partir de critérios como a exaustividade, a representatividade, a não-seletividade (no sentido de não se desconsiderar quaisquer elementos por razões não justificáveis), a homogeneidade e a pertinência dos dados quanto aos objetivos e hipóteses da análise (Bardin, 2016).

Na fase seguinte, de exploração do material, foram realizadas as análises propriamente ditas, de maneira lógica, com base no *corpus* constituído a partir da seleção de dados e nos referenciais erigidos na pré-análise. “Uma espécie de administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2016, p. 131), envolvendo as operações de codificação e categorização das unidades de análise selecionadas, com vistas à produção de resultados brutos.

Já na terceira e última fase da análise de conteúdo, efetuaram-se, como proposto por Bardin (2016), dois movimentos sucessivos. Primeiramente, foi realizado um trabalho de tratamento dos resultados produzidos na etapa anterior, de forma a tornar os dados significativos (ou falantes) e válidos. Para isso, foram elaboradas tabelas e gráficos evidenciando as categorias definidas e mais representativas, de acordo com a frequência das unidades de análise respectivamente associadas a cada uma delas. Em seguida, como procedimento final, foram realizadas as inferências e interpretações dos resultados, em diálogo com os objetivos e hipóteses assumidas pelo presente estudo, de modo a pudessem ser utilizadas em atendimento às suas finalidades teóricas e práticas.

3.3 Critérios de inclusão

A presente investigação contou com a participação de educadores de diversos setores/departamentos do Campus Tijuca II do Colégio Pedro II. O critério utilizado para a inclusão dos servidores baseou-se na consideração da relevância pedagógica de suas funções e de seu grau de interface com o Ensino Médio Integrado. Considerando-se esse aspecto, e também a importância de se conferir ao presente estudo uma dimensão mais coletiva e universal, definiu-se que participariam da pesquisa servidores de diferentes departamentos pedagógicos: docentes, orientadores educacionais, educadores do NAPNE, além de profissionais da Direção Pedagógica e do setor de Assistência Estudantil do CPII/CTII.

É necessário destacar que, inicialmente, previa-se, também, a participação de

estudantes do Ensino Médio Integrado na investigação, pelo fato desse público se constituir no segmento acadêmico mais diretamente impactado pelos possíveis desdobramentos do produto educacional. Todavia, com o advento da pandemia da covid-19 e suas repercussões no calendário e dinâmica escolar do CPII/CTII – tal como detalhado na subseção 3.2.3 – optou-se por desconsiderar a participação desses alunos na pesquisa.

Entre os fatores avaliados como inviabilizadores da participação desse público, considerou-se não somente o cenário de indefinições e incertezas quanto a um retorno à “normalidade acadêmica” em modo presencial – entendido como requisito necessário para a obtenção de uma adesão satisfatória do universo discente a esta pesquisa –, como também: a) o fato de parte dos estudantes não possuir recursos suficientes de acessibilidade digital (como equipamentos eletrônicos e/ou serviços pagos de internet); b) a complexidade ética envolvida numa possível abordagem aos estudantes fora do ambiente escolar, através meios de contato pessoais (como telefones ou e-mail); c) a necessidade de não se violar protocolos institucionais que estabelecem tempo máximo diário de exposição à tela para os alunos; d) a ausência de contato de parte dos estudantes (séries iniciais) do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII com a dinâmica escolar e o espectro de atividades extracurriculares da instituição, ou o afastamento prolongado (no caso dos alunos das séries finais do EMI) em relação ao contexto de vivência teórica e prática dessas atividades e do processo de comunicação/divulgação das mesmas – fragilizando, assim, a sua elaboração de referenciais, e dificultando a sua contribuição para a presente pesquisa em níveis desejados de maturidade, fundamentação e crítica construtiva, especialmente no que tange a uma avaliação qualificada sobre os impactos e/ou contribuições do produto educacional.

Além desses aspectos, frisa-se, obviamente, a verificação da necessidade de não se postergar por demasiado a realização da pesquisa, à espera de um possível restabelecimento de um cenário garantidor da participação discente em parâmetros seguros e construtivos, sob risco e pena do não cumprimento do prazo regulamentar para a conclusão do presente estudo.

3.4 Procedimentos éticos

No que concerne ao campo metodológico, faz-se necessário destacar, ainda, os procedimentos decorrentes da presente investigação no sentido de se atender às exigências

previstas na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que estabelece marcos éticos para as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Embora o risco da pesquisa tenha sido avaliado como baixo – podendo ser elencado como principal fator de risco o fato dos participantes, possivelmente, virem a se sentir constrangidos ao responderem às perguntas dos questionários, caso não tivessem conhecimento sobre suas respectivas respostas, ou por estarem expressando opinião sobre a política pedagógica da instituição avaliada, à qual estão vinculados – foram efetuadas algumas ações no sentido de minimizá-lo. Para isso, foram garantidos aos participantes o sigilo e confidencialidade das informações produzidas; a manutenção de seu anonimato na divulgação dos resultados da pesquisa neste trabalho, em eventos acadêmicos e em possíveis publicações em livros e revistas científicas; além do acesso amplo aos resultados da investigação.

Foi garantida, ainda, aos sujeitos da investigação, a liberdade para participar, recusar ou renunciar à pesquisa a qualquer tempo, sem que lhes fosse imputado qualquer prejuízo de ordem profissional ou pessoal. Além disso, a equipe de pesquisadores forneceu seus contatos pessoais, colocando-se à disposição para esclarecimentos de dúvidas ou questionamentos.

Estes e outros aspectos éticos, além de informações mais detalhadas sobre os procedimentos de pesquisa, em linguagem convidativa e acessível, constaram no conteúdo do documento apresentado aos participantes para obtenção formal de seu consentimento: o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (apêndice D).

No que tange, por sua vez, à necessidade de autorização para a realização da pesquisa com os profissionais de educação do Ensino Médio Integrado vinculados ao Campus Tijuca II do Colégio Pedro II, foi solicitada uma anuência formal da instituição, obtida e expressa através de documento específico para este fim (apêndice E).

Por fim, seguindo ainda os preceitos éticos relacionados às pesquisas realizadas com seres humanos, o protocolo do presente estudo foi cadastrado na Plataforma Brasil (CAAE 39230620.3.0000.9047) e enviado à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CPII, tendo sido aprovado mediante o Parecer nº 4.570.075, de 3 de março de 2021.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção dedica-se, exclusivamente, às considerações sobre o produto educacional a que se refere o presente estudo, intitulado “Guia de Atividades Extracurriculares para os Estudantes do Ensino Médio Integrado (Colégio Pedro II/Campus Tijuca II)”.

Ao se abordar, portanto, as particularidades que caracterizam o produto educacional, resgatam-se, inicialmente, na subseção 4.1, os aspectos que contribuíram para a idealização do produto, bem como sua fundamentação/justificativa, natureza, finalidade, estruturação (forma e conteúdo) e estratégia de aplicação – conforme previamente assinalados ao longo deste trabalho (especialmente na seção 1 e na subseção 3.2.3).

Em seguida, das subseções 4.2 a 4.6, são apresentadas, respectivamente, as 5 (cinco) seções principais do guia de atividades extracurriculares, referentes às categorias de AEs contempladas no produto. Nestas subseções, além de se indicar a forma como as atividades de cada uma dessas categorias são apresentadas aos estudantes do EMI no instrumento, procede-se a uma necessária descrição e conceituação das mesmas, enfatizando-se a dimensão e configuração que assumem na realidade político-pedagógica do Colégio Pedro II, além dos principais apontamentos teóricos referentes a essas atividades, conforme identificados na literatura acadêmico-científica – sinalizando-se, sempre que possível, suas relações com o universo da Educação Profissional e Tecnológica e/ou do Ensino Médio Integrado.

4.1 O guia de atividades extracurriculares voltado para a orientação dos alunos do EMI do CPII/CTII: da concepção à aplicação do produto

Conforme mencionado na introdução deste trabalho (tópico 1.0.1) e na subseção 2.2.3, razões de ordem profissional e institucional impõem à figura do orientador educacional e pedagógico do Colégio Pedro II alguns desafios específicos, entre eles o de identificar situações-problema e/ou necessidades específicas de intervenção especializada, e atuar meticulosamente nesses casos para que os estudantes, razão de ser da escola, possam desenvolver plenamente suas potencialidades acadêmicas e interpessoais.

Considerando-se, ainda – como também assinalado na introdução desta dissertação (subseções 1.0.1 a 1.2) –, o objetivo de CPII de promover uma educação integral de seus estudantes com apoio numa ampla gama de atividades escolares, os aspectos observados

empiricamente pelo autor, durante a prática profissional no SOEP do CPEI/CTII, que sugerem que os estudantes do EMI da instituição vivenciam particularidades que demandam ações prioritárias e urgentes com vistas à ampliação de suas possibilidades de inclusão, acesso democrático ao conhecimento e formação integral, além dos apontamentos acadêmico-científicos que reforçam os elementos supracitados, engendrou-se a ideia da produção de um guia informativo de atividades extracurriculares voltado para a orientação dos alunos do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II.

A consolidação da proposta de elaboração do produto deu-se a posteriori, mediante a obtenção de dados provenientes de investigações específicas (procedimentos P1, P2 e P3, cujos resultados encontram-se detalhados na seção 5 deste trabalho), que contribuíssem para reforçar a concepção inicial do produto, enriquecer sua fundamentação e solidificar as justificativas para sua concretização. E uma vez definido o produto educacional a ser desenvolvido, procedeu-se, também, ao delineamento de sua natureza e finalidade: a de se constituir num veículo voltado para a reunião e centralização das informações essenciais sobre todas as atividades regulares e sistemáticas de pesquisa e extensão oferecidas pelo CPEI/CTII aos estudantes do EMI – tornando-se uma referência informacional em potencial para esses alunos (podendo, dessa forma, contribuir para um incremento quantitativo e qualitativo de sua participação nas referidas atividades) e um importante recurso pedagógico (teórico e prático) para a orientação educacional e pedagógica da instituição, em sua missão de atuar em prol da formação integral de todos os seus discentes.

Entre os elementos que impulsionaram e favoreceram a consolidação da proposta, da natureza e da finalidade do produto, faz-se necessário destacar, ainda, a contribuição dos estudos de Jost (2019) e Tedesco Filho (2018), também realizados no âmbito do ProfEPT, ambos com a proposta de construção e aplicação de um guia informativo voltado para os estudantes do Ensino Médio Integrado.

Em investigação que resultou na produção de um guia com informações institucionais (finalidade, organização e funcionamento de atividades) do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Jost (2019) destaca a importância de recursos educacionais com essa natureza, no sentido de enriquecer o momento de acolhimento desses estudantes, no início de cada ano letivo. Segundo a autora, uma vez que os institutos federais investem tempo, recursos e trabalho de diversos servidores em atividades de divulgação, “as ações promovidas para divulgar são também momentos de acolhimento” (JOST, 2019, p. 69), constituindo-se como fatores que podem favorecer a inserção institucional dos alunos do Ensino Médio Integrado e

seu desenvolvimento como sujeitos ativos e conscientes para o processo de aprendizagem, refletindo na sua permanência e êxito escolar.

Tedesco Filho (2018), por sua vez, ao apresentar um relato investigativo sobre o desenvolvimento de um guia informativo sobre atividades extracurriculares de pesquisa em iniciação científica, direcionado aos estudantes do EMI do Instituto Federal do Paraná (IFPR), observa que a aplicação, em contexto escolar, de materiais desta natureza (destinados à organização, sistematização e detalhamento de informações sobre atividades extraclasse), contribui para incrementar as estratégias de divulgação dessas atividades, propagar a sua importância para o processo formativo discente, além de orientar e incentivar os estudantes em relação à sua participação nas mesmas – constituindo-se, assim, numa valiosa estratégia para a formação integral de jovens ativos, autônomos e conscientes quanto ao seu papel na sociedade e também quanto ao papel do Ensino Médio Integrado à EPT.

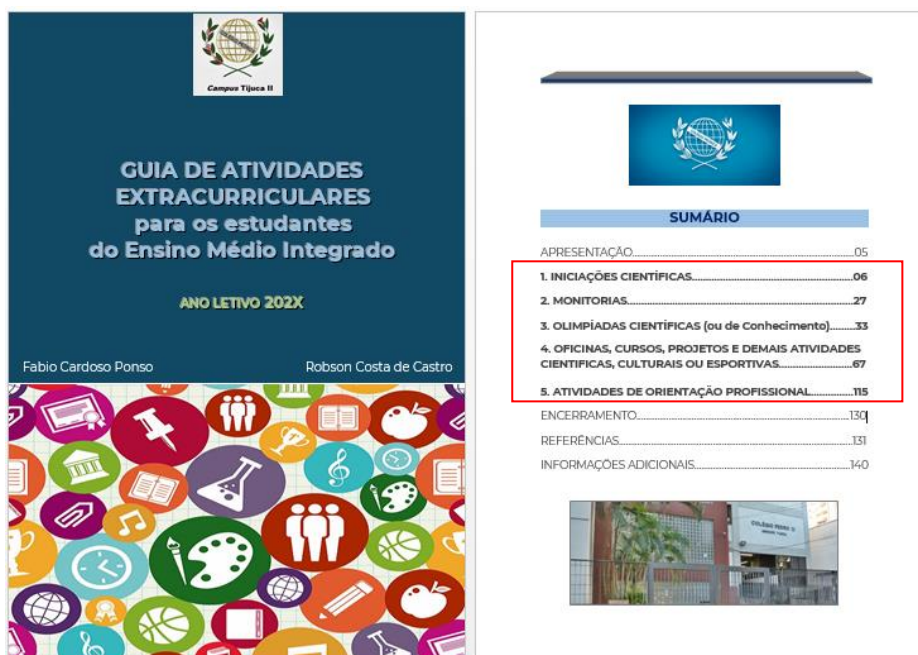
Sob essa perspectiva, acredita-se que o produto educacional, além de se constituir, em dimensão macro, num importante instrumento capaz de colaborar, no âmbito da orientação educacional e pedagógica, para a superação dos obstáculos que se impõem ao cumprimento dos objetivos e premissas político-pedagógicas institucionais do CPII (que visam à promoção de uma formação discente integral), possa também contribuir, de forma mais direta e específica, para a aplicação eficaz das próprias estratégias metodológicas para o Ensino Médio enunciadas no PPPI do CPII, que envolvem (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p. 75-76):

Oferecimento de atividades de cunho científico e tecnológico, que complementam a formação geral e específica do estudante [...] de modo a potencializar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática; Visitas técnicas a museus e centros de pesquisa e de cultura para agregação de valores sociais [...] incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; Incentivo à participação em projetos de Iniciação Científica, monitoria, palestras e seminários, visando à preparação básica para o trabalho e a cidadania [...]; Incentivo à participação nas atividades desenvolvidas nas bibliotecas, laboratórios e espaços culturais [...]; Incentivo à participação em olimpíadas, concursos e jogos estudantis, como forma de intercâmbio entre saberes e competição socialmente produtiva.

Caminhando, portanto, na direção de se contemplar os objetivos deste estudo – mais especificamente, seu objetivo geral (tópico 1.4.1) e seu objetivo específico “C” (tópico 1.4.2) – e de se contribuir, ao mesmo tempo, para que o Colégio Pedro II possa perseguir de forma mais eficaz o seu objetivo de educação integral de seus estudantes, estrategicamente apoiado na oferta de um variado espectro de atividades extracurriculares, o produto educacional foi estruturado de forma a contemplar informações/orientações sobre as seguintes modalidades ou categorias de atividades de pesquisa e extensão acadêmica regularmente oferecidas aos

alunos do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII: a) iniciações científicas; b) monitorias; c) olimpíadas científicas; d) oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas; e) atividades de orientação profissional – cada uma delas compondo, nesta ordem, uma seção exclusiva do guia, conforme ilustrado a seguir (figura 2).

Figura 2 - Capa e sumário do guia de atividades extracurriculares: em destaque, as seções do produto destinadas a diferentes categorias de AEs



Fonte: O autor (2021)

A relação das atividades específicas pertinentes a cada modalidade supracitada, bem como sua caracterização (aspectos teóricos e práticos que as envolvem), foi construída, conforme assinalado na seção 3.2.2, a partir dos dados obtidos na frente investigativa F1, através de pesquisa inicial no site do Colégio Pedro II e nos blogs da Propgpec e do Campus Tijuca II, complementada pela aplicação de um questionário aos docentes-coordenadores pedagógicos e ao profissional ocupante do cargo de chefe do SOEP do CTII (questionário Q1 - apêndice A) – em atendimento ao objetivo específico “A” deste estudo (tópico 1.4.2).

Vale destacar que, como o produto objetiva não somente estimular uma participação quantitativamente mais ampla dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do CPII/CTII, mas também contribuir, através do empoderamento cognitivo e informacional desses estudantes, para que obtenham um melhor aproveitamento acadêmico dessas atividades e um engajamento mais consciente nas mesmas (de acordo com suas aptidões, interesses e reais necessidades), cada seção do guia apresenta mais do que uma

simples relação de atividades pertinentes às categorias abordadas. Ou seja, visando-se, também, um enriquecimento qualitativo da participação dos alunos do EMI nas AEs do CPII/CTII, são apresentadas informações sobre o significado, os objetivos, a importância, as dinâmicas e rotinas específicas das atividades elencadas.

No produto, são disponibilizadas, ainda, informações complementares, como procedimentos e requisitos necessários à participação dos alunos do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII, períodos de inscrição, quantitativos de vagas, carga horária, processos de seleção, profissionais ou departamentos responsáveis por cada atividade, além de contatos institucionais para esclarecimento de dúvidas e obtenção de outras informações. E como forma de se conferir maior leveza ao produto e torná-lo mais atraente e acessível ao público discente, buscou-se, com base nas sugestões de Tedesco Filho (2018), o uso de uma linguagem textual menos formal e mais objetiva (evitando-se, por exemplo, o excesso de conceituações teóricas), auxiliada por recursos imagéticos (como fotos e ilustrações).

É importante enfatizar que, conforme apontado na subseção 3.2.3, a busca por informações para a composição do conteúdo do produto educacional deteve-se naquelas referentes às atividades extracurriculares regularmente oferecidas aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII até o ano letivo de 2019 (e principalmente neste) – último ano transcorrido de forma integralmente presencial na instituição, em condições de “normalidade acadêmica”, antes da propagação da pandemia da covid-19. Desconsiderou-se, portanto, quaisquer dados/informações referentes aos anos letivos de 2020 e 2021, que tiveram sua dinâmica significativamente modificada devido às medidas de distanciamento social e à suspensão de atividades escolares presenciais impostas realidade pandêmica – com impactos significativos na oferta e prática das AEs de pesquisa e extensão do CPII/CTII (COLÉGIO PEDRO II, 2020b, 2020c, 2020d, 2021, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d).

Também conforme previamente sinalizado na subseção 3.2.3, a aplicação do guia de atividades extracurriculares ocorreu no início do ano letivo 2021 no CPII/CTII, ainda em contexto de ensino remoto e realidade pandêmica), através de sua apresentação e distribuição, por e-mail, em formato digital (.pdf), a 25 educadores de diferentes setores/departamentos da instituição que atuam diretamente com o Ensino Médio Integrado, a fim de que esses profissionais pudessem não somente obter uma nova ferramenta para o seu trabalho com os estudantes do EMI, como também avaliar o produto educacional e seus possíveis impactos pedagógicos, contribuindo, assim, para a produção dos resultados deste estudo.

Entendendo-se que a revisão/atualização periódica e sistemática do conteúdo do guia de atividades extracurriculares deve se constituir num elemento inseparável de sua consolidação como instrumento de orientação educacional e pedagógica e divulgação de atividades do CPII/CTII, faz-se oportuno registrar uma proposta de parceria entre o autor, o SOEP e o setor de Comunicação Social da instituição, no sentido de um compartilhamento de responsabilidades sobre a referida revisão/atualização do produto, e também sobre as necessárias redistribuições/reaplicações do guia, tanto aos profissionais de educação quanto aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII e seus respectivos responsáveis.

A esse respeito, sugere-se que, anualmente, a partir do primeiro ano letivo a ser realizado em cenário pós-pandêmico (com o retorno do ensino presencial e o pleno restabelecimento das atividades extracurriculares habituais de pesquisa e extensão do CPII/CTII) a versão devidamente atualizada do produto educacional seja propagada, em formato digital, nas primeiras semanas do calendário acadêmico, para a totalidade do público supracitado (estudantes, educadores e responsáveis do EMI), e também distribuída, em versão impressa, no mesmo período, aos novos alunos da 1ª série do Ensino Médio Integrado – incorporando-se, assim, ao conjunto de ações e instrumentos que compõem as práticas de acolhimento institucional desses estudantes em seu ingresso no CPII/CTII, de forma a aprimorar e enriquecer essa experiência, fortalecer as boas-vindas e captar melhor a atenção discente, conforme necessidade identificada por Jost (2019) e Tedesco Filho (2018).

E objetivando uma possível ampliação do alcance e da visibilidade do guia de atividades extracurriculares, registra-se, por fim, um encaminhamento no sentido de que se empreendam – no contexto supracitado, e também mediante parceria entre o autor, o SOEP e o setor de Comunicação Social do CPII/CTII – as seguintes ações adicionais: a realização de um evento de apresentação e explicação do conteúdo do produto, por ocasião de sua distribuição aos estudantes da 1ª série do EMI; a divulgação e apresentação do guia nas reuniões de responsáveis do Ensino Médio Integrado; além de sua publicação (e republicação, também de forma periódica e sistemática) no blog do Campus Tijuca II, num ambiente específico referente às atividades extracurriculares oferecidas pela instituição.

Esgotadas, enfim, as considerações pertinentes a esta subseção, passa-se, a seguir, a uma explanação sobre as seções estruturais do produto, voltadas, respectivamente, para a apresentação de 5 (cinco) categorias ou modalidades de AEs: iniciações científicas; monitorias; olimpíadas científicas; oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, culturais ou esportivas; e atividades de orientação profissional.

Entre os aspectos contemplados nestas seções, destacam-se: o modo como as atividades de cada uma dessas modalidades ou categorias são apresentadas, no produto, aos estudantes do EMI do CPII/CTII; uma definição teórico-conceitual e contextualização dessas categorias de atividades no contexto político-pedagógico do CPII/CTII; e, ainda, as necessárias considerações sobre as contribuições pedagógicas típicas de cada uma delas, conforme registradas na literatura acadêmico-científica – buscando-se, na medida da possível, um diálogo com o âmbito ao EPT e do Ensino Médio Integrado.

4.2 Seção 1 do guia de atividades extracurriculares: as atividades de iniciação científica

A primeira seção do guia de atividades extracurriculares é dedicada às oportunidades regularmente oferecidas aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII no âmbito da pesquisa em nível de iniciação científica.

Conforme indicado no PPPI do CPII (COLÉGIO PEDRO II, 2018), a instituição mantém, internamente, um Programa de Iniciação Científica Júnior (PIC Jr.) voltado para estudantes matriculados do 8º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Promovido desde 2014 pela Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (Propgpec), o programa constitui-se na principal ação estratégica do CPII no domínio da integração entre ensino e pesquisa, permitindo aos estudantes conhecerem todos os aspectos que permeiam o desenvolvimento de um projeto científico, através de atividades realizadas ao longo de oito horas semanais, em contraturno, sob a supervisão de um professor orientador (COLÉGIO PEDRO II, 2018c, 2019h).

Conforme enunciado no blog da Propgpec, a inserção de jovens alunos no mundo da pesquisa “propicia a descoberta de talentos, o engajamento acadêmico e a orientação vocacional, além de contribuir para o aprimoramento da cultura científica no Colégio Pedro II, ampliando a produção acadêmico-científico-cultural na instituição” (COLÉGIO PEDRO II, 2018c). Ao final dos projetos, os estudantes têm, ainda, a oportunidade de disseminar e compartilhar o conhecimento obtido no PIC Jr. com a comunidade escolar, através da apresentação de trabalhos na Mostra Intercampi e nas Jornadas de Iniciação Científica (JIC) promovidas pela instituição (COLÉGIO PEDRO II, 2020, 2020a).

Anualmente, o PIC Jr. se inicia através de uma chamada interna direcionada a todos os docentes do CPII, de forma a que possam realizar as inscrições/submissões dos seus

respectivos projetos de pesquisa, acompanhadas da indicação dos respectivos estudantes pesquisadores – cuja seleção ocorre através de processo conduzido pelos próprios professores ou departamentos responsáveis por cada projeto ou linha de pesquisa. Aos alunos vinculados às propostas aprovadas, é oferecida uma bolsa mensal, por período pré-determinado, custeada pelo próprio CPII (COLÉGIO PEDRO II, 2019g, 2019h).

Ora, considerando-se que o âmbito da formação para o trabalho, no Brasil, caracteriza-se historicamente pelo predomínio de jovens provenientes de estratos socioeconômicos menos favorecidos, com necessidades materiais mais urgentes e conseqüentemente, maior probabilidade de abandono ou evasão escolar rumo ao mercado de trabalho – como indicam os dados oficiais¹⁹ (IBGE, 2019) e os apontamentos identificados em trabalhos acadêmico-científicos, como os de Moura (2013), Schutz (2018), Maran (2019), Jost (2019), Arantes e Peres (2015) – sugere-se que o incentivo da bolsa parece se constituir num importante atrativo e oportunidade para os alunos do Ensino Médio Integrado do CPII.

Dessa forma, estima-se que o programa institucional de iniciação científica do CPII, além de proporcionar as contribuições acadêmicas anteriormente citadas, pode se constituir, também, num importante meio de fortalecimento do vínculo institucional e prevenção da evasão escolar desses alunos, como indicam Daminelli (2018), Souza (2013) e Matias (2015). “A remuneração da bolsa de Iniciação Científica está entre as motivações para participar das atividades de pesquisa” (DAMINELLI, 2018, p. 126). Os alunos do ensino técnico de nível médio veem na iniciação científica “uma forma de conseguirem remuneração, o que facilitaria sua permanência no *campus*, pois ela lhes possibilita uma autonomia financeira, tendo este fato reflexo nos relacionamentos dos alunos e na sua autoestima” (SOUZA, 2013, p. 17).

Nos últimos três anos letivos em que foi realizado (2017 a 2019), o Programa de Iniciação Científica Júnior, ofereceu, em média, 447 bolsas anuais aos estudantes do Colégio Pedro II, sendo uma média de 51 delas direcionadas a alunos do Campus Tijuca II. Na última edição do programa, em 2019, foram concedidas, ao todo, 485 bolsas aos estudantes de todo os *campi* do CPII, o maior número do PIC Jr. até então. No CTII, 41 alunos participantes de 10 (dez) projetos de pesquisa – sendo 2 (dois) deles multidisciplinares – foram contemplados com a bolsa do programa, no valor de R\$ 150,00 mensais (COLÉGIO PEDRO II, 2019g).

¹⁹ De acordo com a “Síntese de Indicadores Sociais 2019”, o fator renda está diretamente relacionado à evasão escolar dos jovens entre 15 e 17 anos de idade no Brasil, sendo o percentual de evasão quatro vezes maior entre os 20% da população com menores rendimentos domiciliares (11,8%) em comparação com os que fazem parte dos 20% com os maiores rendimentos (1,4%) (IBGE, 2019).

No Colégio Pedro II, o estímulo à participação discente em atividades de pesquisa ocorre também por meio do estabelecimento de acordos de cooperação técnico-científicos firmados entre a escola (através da Propgpec) e algumas instituições de ensino e pesquisa, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF). Através dessas parcerias, os estudantes do CPII encontram, anualmente, oportunidades de participação em processos seletivos de instituições externas que oferecem vagas em seus programas de iniciação científica, também mediante a oferta de bolsas de iniciação científica (COLÉGIO PEDRO II, 2018e).

No Campus Tijuca II, a participação dos alunos do Ensino Médio (Regular e Integrado) nesses programas externos é intermediada e estimulada pelos professores da instituição e também pelo SOEP, que mantém no setor um profissional dedicado exclusivamente a esse propósito – cuidando de etapas como seleção, aplicação de testes, divulgação de resultados e acompanhamento dos estudantes durante sua atuação nos projetos de pesquisa. De acordo com informações obtidas. De acordo com as informações obtidas nas frentes investigativas F1 e F2 (procedimento P2), nos últimos três anos em que esses programas se realizaram de forma integralmente presencial (2017 a 2019), registrou-se, ao todo, a participação de 46 alunos do Campus Tijuca II como bolsistas de iniciação científica de três diferentes instituições. O valor das bolsas variou entre R\$ 100,00 e R\$ 150,00.

No universo da literatura acadêmico-científica, a importância das atividades de iniciação científica para a formação integral dos estudantes que as praticam é sinalizada por diferentes autores, que identificam no fortalecimento do tripé ensino-trabalho-pesquisa uma das principais razões para essa contribuição.

Como destaca Ramos (2014), a pesquisa, como princípio pedagógico, está intimamente relacionada ao trabalho como princípio educativo. Isto porque, ao instigar o estudante no sentido da curiosidade e inquietação em relação ao mundo, a pesquisa afasta a possibilidade de incorporação de “pacotes fechados” de saberes, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos autônomos, capazes de se compreenderem criticamente no mundo e nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza e preservando-a em função das necessidades coletivas da humanidade. Sendo assim, a autora considera que a pesquisa deve se associar ao ensino ainda nas primeiras fases escolares, favorecendo o desenvolvimento precoce de uma cultura científica, que estimula a busca por soluções voltadas para a melhoria das condições de vida humana, e não apenas para o atendimento dos interesses do mercado.

A esse respeito, Demo (2006) destaca que a principal importância da propagação de uma cultura científica a partir do princípio educativo da pesquisa, ainda na Educação Básica, reside no fato de se possibilitar novas formas de conhecimento que transcendam o paradigma “bancário” tradicionalmente dominante nesse nível de ensino, que se baseia na transmissão, memorização e reprodução de conteúdos, desestimulando a criatividade e o livre pensar discente. Assim, faz-se necessário, para o autor, levar os estudantes a desenvolverem a capacidade de “aprender a aprender”, fazendo-os perceber que o conhecimento não existe pronto e acabado, mas que é fruto da produção do homem, a partir de um diálogo incessante com a realidade, de modo crítico, ativo, dinâmico e inovador.

E nesse contexto, a pesquisa em iniciação científica – ao fomentar o senso crítico, a curiosidade investigativa, a problematização sistemática da realidade, a associação entre teoria e prática, o fazer coletivo, e a internalização e socialização dos saberes – vem a se constituir num instrumento privilegiado no sentido de proporcionar aos estudantes maior capacidade de elaboração autônoma do conhecimento, contribuindo para a sua emancipação e afirmação como sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem em detrimento de uma condição tradicional de simples “objetos” de uma educação depositária (DEMO, 2006).

Reforçando essa perspectiva, Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014), ao se debruçarem, especificamente, sobre as estratégias de orientação educacional e pedagógica para o Ensino Médio Técnico ou Profissionalizante, destacam que, sendo esse segmento/modalidade de ensino aquele que, historicamente, sofre de modo mais direto as consequências de políticas educacionais que acentuam uma perspectiva reducionista e instrumental, voltada para o atendimento de interesses mercadológicos, a formação integral de técnicos-cidadãos reflexivos, intelectualmente autônomos, participativos, solidários e capazes de se inserirem de forma ética e socialmente responsável no mundo do trabalho, envolve um compromisso estratégico com a adoção da pesquisa como princípio educativo.

Para Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014), uma orientação educacional e pedagógica voltada para o estímulo à prática da pesquisa no Ensino Médio Integrado é de importância vital para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no campo do amadurecimento intelectual e das atitudes/valores, no sentido de proporcionar aos futuros trabalhadores-cidadãos uma reflexão crítica sobre sua própria prática e um entendimento de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições de vida da sociedade, e não apenas de produzir bens de consumo para fortalecer o mercado, concentrando riqueza e

umentando a desigualdade e a exclusão. Através da promoção do fortalecimento da unidade entre ensino e pesquisa, via OEP, no ensino técnico de nível médio,

[...] O estudante deixa de ser um depósito de conhecimentos transmitidos por outros e passa a construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida, assumindo integralmente um papel de sujeito histórico e social que analisa a realidade e age sobre ela, buscando a sua transformação (PEREIRA, SOUSA e MEDEIROS NETA, 2014, p. 19).

Em estudo específico sobre diferentes modalidades de atividades extracurriculares e seus impactos pedagógicos, Pereira et al. (2017), observam, por sua vez, que as características intrínsecas à pesquisa como princípio educativo são determinantes para situar as iniciações científicas como uma das mais relevantes dessas modalidades, no sentido do enriquecimento da formação acadêmica discente. Para os autores, as atividades de IC, ao permitirem que o estudante tenha contato com todas as etapas da pesquisa científica, que envolvem a apreensão de teorias, metodologias, atitudes e compromissos específicos do fazer ciência, constituem-se num caminho mais curto para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para o alcance de uma formação integral, uma vez que o educando, por meio dessas atividades, “assume uma postura investigativa, na qual exerce sua criatividade, desenvolve o raciocínio crítico, articula conhecimentos distintos e elabora projetos interdisciplinares que superam a dicotomia entre a teoria e a prática” (BARINI, 1998 apud PEREIRA et al., 2017, p. 3).

No âmbito das considerações teórico-conceituais sobre as atividades de pesquisa em IC e sua contribuição para a formação integral discente, especialmente no EMI, destacam-se, ainda, trabalhos como os de Tedesco Filho (2018), Zanotta, Lima e Galiuzzi (2017), Oliveira (2013), Daminelli (2018), Silveira (2018), Arantes e Peres (2015) e Souza (2013).

Tedesco Filho (2018) destaca que as iniciações científicas cumprem o papel de viabilizar a aplicação da pesquisa como princípio educativo no âmbito da EPT, permitindo o enfrentamento de problemas ligados à realidade prática e territorial dos indivíduos e, conseqüentemente, sua constituição como sujeitos históricos críticos, participativos e aptos a transformar a realidade em que se inserem. Segundo o autor, as contribuições específicas para o enriquecimento da formação discente, advindas da participação em projetos de IC, evidenciam-se através de aspectos como o amadurecimento precoce da formação científica, o questionamento da realidade, o trabalho coletivo (em cooperação com pares e orientadores), o aprimoramento da escrita e, principalmente, a compreensão apresentada pelos alunos de que a pesquisa é um processo que se integra não só à sua vida acadêmica, mas também, pessoal, favorecendo sua educação integral e sua inserção consciente no mundo do trabalho.

Reforçando essa perspectiva, Zanotta, Lima e Galiazzi (2017) e Oliveira (2013) sinalizam que o desenvolvimento de projetos de pesquisa no Ensino Médio Integrado potencializa a educação científica e a formação integral, pois possibilita múltiplas aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento da dimensão crítica e criativa dos sujeitos, sob a perspectiva emancipatória de um agir consciente sobre a realidade, não subsumido à mera repetição de habilidades instrumentais. Entre estas aprendizagens, destacam-se, para as autoras, aquelas: a) de caráter teórico e prático, relativas ao aprofundamento, diversificação e integração de saberes, à divisão de tarefas e administração do tempo, à socialização e troca de conhecimento em situações formais (eventos acadêmico-científicos) e informais (interações cotidianas), e ao aprimoramento da linguagem científica (expressões escrita e oral); b) de cunho relacional e socioemocional, como a cooperação, a responsabilidade, a disciplina, a ética, a solidariedade e a comunicação inerentes ao trabalho em equipe, o estabelecimento de vínculos afetivos, o amadurecimento pessoal e acadêmico, a curiosidade para a busca de novos conhecimentos, além da ampliação das formas de olhar e agir no mundo.

Para Zanotta, Lima e Galiazzi (2017) e Oliveira (2013), o reconhecimento social dessas capacidades/aprendizagens proporciona, ainda, a elevação da autoconfiança e do sentimento de autorrealização dos jovens pesquisadores, o que favorece a sua autonomia para a tomada de decisões, a motivação para a superação de dificuldades e continuidade dos estudos em nível superior, e, principalmente, sua ação consciente e transformadora sobre a realidade – evidenciando sobremaneira a potência dos projetos de pesquisa para a formação integral na educação científica no ensino médio técnico. “A relação educativa estabelecida é muito maior que apenas uma ‘iniciação’ na pesquisa científica” (OLIVEIRA, 2013, p. 213).

Nessa mesma linha de análise, Silveira (2018) considera que os programas de iniciação científica voltados para a Educação Básica no Brasil – cujo marco inicial foi o Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), criado em 1986 – têm contribuído para potencializar nos jovens estudantes o desejo pela descoberta, a curiosidade científica e o interesse pela ciência e pela tecnologia (envolvendo a observação, a leitura e a escrita), possibilitando o despertar de talentos e vocações, e aprendizagens sobre construção e socialização de conhecimento, preocupação ética e relacionamento interpessoal.

Além desses aspectos, Silveira (2018) destaca que a prática da iniciação científica costuma produzir outros sentidos para os estudantes da Educação Básica, como os de amadurecimento pessoal, organização, motivação e autoconfiança – essenciais para a continuidade de sua escolarização –, e, principalmente, um sentido de diálogo crítico com a

realidade, com vistas à sua compreensão e à realização das intervenções necessárias à sua transformação. É nesse sentido que, para o autor, a IC assume um papel decisivo para a formação integral de sujeitos-cidadãos situados no e com o mundo, conscientes de seu papel social e capazes de mobilizar relações problematizadoras consigo próprios e com o saber – favorecendo, assim, uma perspectiva de desenvolvimento científico-tecnológico sensível aos contextos socioculturais e problemas concretos da realidade estudada, não subsumida aos interesses mercadológicos, com especial impacto no universo da educação profissionalizante.

Partindo da premissa de que os estudantes não se formam apenas pela grade curricular de seus cursos, mas também a partir de outras experiências vivenciadas no processo, e enfatizando, nesse sentido, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que parametriza a atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (entre eles o Colégio Pedro II) – Daminelli (2018) também situa a iniciação científica como uma modalidade de atividade extracurricular privilegiada e especialmente estratégica para o enriquecimento da formação discente em todos os níveis da EPT, no sentido do desenvolvimento da autonomia intelectual dos sujeitos e, conseqüentemente, da superação de uma perspectiva meramente instrumental dessa modalidade de ensino.

Se, antes, as escolas técnicas estavam voltadas, fundamentalmente, para o ensino de uma profissão, a criação dos Institutos Federais, através da Lei nº 11.892/2008 – ao estabelecer que a formação profissional deve ser permeada pela formação científica, e que essa formação relaciona-se à busca por soluções para os problemas concretos da comunidade em que a instituição está inserida, a partir de uma atitude crítica e questionadora da realidade –, elevou a Educação Profissional a outro patamar no que se refere às atividades de pesquisa aplicada e produção do conhecimento (DAMINELLI, 2018).

Nesse contexto, para Daminelli (2018), a iniciação científica com estudantes do Ensino Médio Técnico assume um papel fundamental na consolidação das políticas para a pesquisa e para a produção e disseminação de conhecimento nessas instituições, ao contribuir para desenvolver, no seu universo discente, habilidades, atitudes e valores essenciais para a formação de uma cultura científica ainda na Educação Básica.

Como componentes desse processo, Daminelli (2018) destaca o desenvolvimento dos seguintes aspectos: a) habilidades de comunicação oral, interpretação e escrita de textos científicos; b) capacidade de abstração e argumentação com base em fundamentação teórica, de integração entre teoria e prática, de aplicação concreta de conceitos e de relação

multidisciplinar entre conceitos e áreas do conhecimento; c) curiosidade, raciocínio crítico, problematização de temáticas da realidade e busca por soluções para questões coletivas; d) participação ativa e autônoma no processo de ensino-aprendizagem, e elaboração própria de conhecimento); e) ampliação da percepção de mundo e aquisição de uma perspectiva mais humana e cidadã; f) motivação para o estudo, autoestima e autorrealização; g) melhora do aprendizado e do desempenho escolar; h) incremento do currículo acadêmico, ampliando oportunidades de trabalho e de inserção universitária; i) conhecimento de diversas áreas, amadurecimento de escolhas acadêmico-profissionais e preparação para o Ensino Superior; j) introdução às relações típicas de espaços de trabalho, favorecendo o desenvolvimento do senso de responsabilidade, organização e comprometimento com tarefas, horários e prazos, além do espírito de cooperação em equipe; k) socialização/compartilhamento do conhecimento com as comunidades interna e externa, através de eventos científicos (feiras, congressos, seminários); l) fortalecimento do vínculo com professores e demais alunos, com benefícios para a permanência, continuidade e sucesso acadêmico.

Ainda segundo Daminelli (2018), ao contribuírem para a formação precoce de um *habitus* do campo científico, os programas de IC na Educação Básica contribuem, conseqüentemente, para desmistificar a figura do cientista – muitas vezes percebida no universo discente de forma estereotipada, como se esses sujeitos fossem dotados de uma espécie de genialidade ou talento natural, o que resulta num afastamento precoce de muitos jovens da carreira científica e uma elitização do acesso à ciência – e, também, para agregar outras experiências de ensino e formas de aprendizagem ao ensino *livresco* tradicional das salas de aula, que tende a desmotivar o desenvolvimento de talentos. “As políticas para incentivo à Iniciação Científica [...] têm tido papel fundamental em modificar esses discursos e incentivar jovens estudantes às carreiras científicas” (DAMINELLI, 2018, p. 46).

Endossando esse viés potencialmente democrático e inclusivo dos programas de iniciação científica, Arantes e Peres (2015) sinalizam que sua propagação no Ensino Médio constitui-se em elemento determinante para a subversão do modelo pedagógico tradicional e o sucesso das políticas de inclusão social e ampliação do acesso ao conhecimento para os jovens das classes menos privilegiadas. Segundo as autoras, as oportunidades oferecidas pelos programas de IC voltados para o Ensino Médio, além de contribuírem para a humanização e desconstrução de uma imagem “esotérica” da ciência, atuam, especialmente, no sentido de minorar os efeitos das lacunas existentes no ensino regular quanto à difusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos de forma atraente para os jovens – principalmente

aqueles pertencentes às camadas populares –, estimulando sua participação ativa, criativa, crítica, responsável e autônoma na construção do conhecimento, e instrumentalizando-os para uma compreensão holística da realidade, para os processos de atuação cidadã, tomada de decisão e resolução de problemas nas diferentes esferas da vida, para a continuidade de seus estudos em nível superior, e para a realização de escolhas profissionais maduras e conscientes.

Ou seja, para Arantes e Peres (2015), é através da difusão e popularização de atitudes, habilidades e valores relacionados à ciência e à tecnologia, que povoam os ambientes formais de pesquisa – como laboratórios, grupos e núcleos de estudos, tradicionalmente reservados a uma elite que ascende ao Ensino Superior –, que os programas de IC voltados para o Ensino Médio contribuem para a formação precoce e universalização de um *ethos* científico, minorando desigualdades e acentuando uma perspectiva de educação integral e inclusão, com especial impacto no terreno da formação profissionalizante.

Uma ação fundamental dos programas de IC/EM é a democratização dos conhecimentos do campo da C&T aos jovens dos segmentos sociais desfavorecidos [...] que não detêm recursos materiais e imateriais de poder que circulam sob a forma de capital no espaço social (capital econômico, cultural, social e simbólico) [...] a outorga de conhecimentos úteis {a esse público} às escolhas profissionais por meio da educação científica constitui um requisito fundamental para a inclusão social [...] e aos processos de mobilidade no espaço social (ARANTES E PERES, 2015, p. 39, 46-47).

Ainda no que concerne ao terreno das considerações acadêmico-científicas sobre os impactos pedagógicos das atividades de iniciação científica no Ensino Médio (e Profissionalizante), merece destaque, por fim, o estudo de Souza (2013), que, em pesquisa realizada com professores e alunos do Ensino Médio Integrado, também identificou importantes contribuições dos programas de IC para o enriquecimento da formação discente.

Para Souza (2013), em que pese a ocorrência de algumas “desvantagens” advindas da participação discente nesses programas, como a ampliação da carga horária de estudos, a prática da pesquisa em iniciação científica no EMI adquire suma importância não somente no sentido de despertar a vocação científica e incentivar talentos precocemente, como também no de contribuir para a formação integral de cidadãos ativos e conscientes, dotados de habilidades, atitudes e potencialidades científico-tecnológicas consonantes com os desafios exigidos pela sociedade contemporânea, pelo mundo do trabalho e pela vida acadêmica.

Na prática, a iniciação científica, ao estimular a experimentação, a investigação do não conhecido, a resolução de problemas concretos e a compreensão de fenômenos e situações do contexto ao qual pertencem os estudantes – de forma a que se tornem capazes de elaborar

conexões entre os fatos investigados e realizar ligações com os acontecimentos de seu cotidiano –, configura-se como uma estratégia de construção do conhecimento emancipatória, que rompe com um modelo tradicional de educação bancária, transformando o educando de objeto em sujeito ativo e participativo do processo de ensino-aprendizagem, apto a realizar intervenções e julgamentos conscientes acerca da realidade histórico-social e a elaborar estratégias acadêmico-profissionais de modo autônomo (SOUZA, 2013).

Além dos aspectos supracitados, a participação discente em atividades de iniciação científica no EMI envolve, para Souza (2013), outras vantagens e benefícios de cunho acadêmico, profissional, pessoal e social, tais como: a) o desenvolvimento da capacidade de integração entre teoria e prática, do pensamento crítico, da maturidade e da criatividade; b) o aprimoramento da comunicação oral e escrita e das relações interpessoais; c) o desenvolvimento da responsabilidade, da postura ética e do espírito de cooperação e trabalho em equipe; d) a maior capacidade de enfrentar obstáculos e tomar decisões; e) a troca de conhecimento, o contato com pesquisadores de diferentes áreas e a multidisciplinaridade; f) a socialização do conhecimento, através de grupos de pesquisa, eventos e publicações acadêmico-científicas; i) a preparação para o Ensino Superior, no sentido da aquisição de uma base de conhecimentos e princípios científico-metodológicos e da tomada de consciência sobre a importância do processo de pesquisa; j) o fortalecimento do vínculo escolar.

No que tange, especificamente, a esse último aspecto, Souza (2013) chama atenção para o relevante papel exercido pelas bolsas de iniciação científica, tanto no sentido de permitirem a ampliação do acesso dos jovens pesquisadores a recursos pedagógicos, quanto no de proporcionarem maior autonomia financeira a esses estudantes, gerando motivação, segurança e aumento da autoestima, com impactos positivos na continuidade de seus estudos.

[...] o auxílio financeiro percebido pelos bolsistas, normalmente, é utilizado para financiar a compra de livros, fazer documentações [...] ou ainda para ajudar a família, desenvolvendo desta forma outra responsabilidade de natureza social perante uma realidade diferente da científica (SOUZA, 2013, p. 5).

Essa possibilidade de remuneração através de bolsa, que costuma se constituir, para Souza (2013), como um dos principais motivos para o engajamento dos estudantes do ensino médio técnico nos programas de IC, aparece destacada no conteúdo do guia de atividades extracurriculares destinado aos alunos do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII.

Além disso, o produto apresenta, em sintonia com sua proposta principal (explicitada na subseção 4.1 deste trabalho), uma lista dos programas de iniciação científica internos e

externos habitualmente promovidos pela instituição, acompanhada de informações sobre seus objetivos, dinâmicas, importância pedagógica, departamentos/setores responsáveis, e de orientações gerais para a participação discente nessas atividades (figura 3). Nesse contexto, destaca-se a iniciativa de se chamar a atenção dos estudantes do Ensino Médio Integrado, através do produto, para o fato de, normalmente, existirem projetos cuja área ou temática de conhecimento pressupõe a participação exclusiva desse público, o que se configura como uma oportunidade especialmente atrativa para esses alunos.

Figura 3 - Visão resumida da seção do produto educacional referente às atividades de iniciação científica

1. INICIAÇÕES CIENTÍFICAS

INICIAÇÕES CIENTÍFICAS

INICIAÇÕES CIENTÍFICAS INTERNAS

Lista de programas externos de Iniciação Científica do Colégio Pedro II

PROGRAMA DE VOCAÇÃO CIENTÍFICA (PROVOC) DA FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ)

Como participar

ATENÇÃO!

departamento/disciplinas, foram contemplados com bolsas no valor de R\$ 100,00 mensais, por 8 (oito) meses.

Na prática, o PIC Jr. permite aos estudantes aprenderem todos os aspectos do desenvolvimento de um projeto científico, sob a supervisão de um professor orientador. Normalmente, os alunos pesquisadores têm como atribuições de seu plano de trabalho: participação em reuniões de orientação, palestras sobre o tema do projeto, estudo dirigido, treinamento da metodologia proposta, revisão bibliográfica, levantamento e sistematização de dados, interpretação de resultados e elaboração de conclusões.

Ao final dos projetos, os estudantes têm, ainda, a oportunidade de disseminar e compartilhar o conhecimento obtido com a comunidade escolar do Colégio Pedro II, através da apresentação de seus trabalhos na Jornada de Iniciação Científica DICJ, realizada no Campus Tijuca II, e na Mostra Intercampus, realizada em São Cristóvão.

Tradicionalmente, o regulamento do PIC Jr. prevê que os candidatos a bolsistas sejam indicados pelos professores responsáveis pelos projetos. Para realizarem essa escolha, os docentes, em geral, convocam os estudantes para um processo de seleção.

Além da indicação docente, os resultados previstos para os candidatos no último edital (ano letivo de 2019) foram os seguintes:

- ✓ estar matriculado no CPDI no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental a partir do 8º ano;
- ✓ ter frequência igual ou superior a 75% no ano letivo anterior e dispor de oito horas semanais de dedicação ao projeto;
- ✓ não possuir vínculo empregatício e não acumular bolsas pagas pelo CPDI ou qualquer outra instituição, exceto bolsas e auxílios da Assistência Estudantil;

A seguir, listamos os projetos de Iniciação Científica Júnior do Campus Tijuca II realizados em 2019, como forma de proporcionar a você uma visão geral da atividade científica do campus, bem como a possibilidade de familiarização com os programas oferecidos.

Fonte: Colégio Pedro II (2020)

Fonte: Colégio Pedro II (2019)

Fonte: Fundação Oswaldo Cruz (Fuoc)

Fonte: O autor (2021).

4.3 Seção 2 do guia de atividades extracurriculares: atividades de monitoria

A segunda seção do produto educacional aborda as atividades oportunizadas aos estudantes do EMI do CPII/CTII no âmbito do Programa de Monitoria do Colégio Pedro II.

Criado em 2014 e conduzido pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen), o programa oferece, anualmente, vagas de monitoria em disciplinas de formação geral e específica para discentes do 9º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, selecionados através de processo estabelecido em chamada interna oficial, que envolve a atuação conjunta da Proen e dos docentes responsáveis pelo acompanhamento dos monitores em cada departamento pedagógico ou disciplina (COLÉGIO PEDRO II, 2017, 2019c).

Em suas três últimas três edições (2017 a 2019), o programa ofereceu, em média, 168 vagas anuais para estudantes de todo o Colégio Pedro II, em 20 diferentes disciplinas de formação geral e específica. Nesse período, o Campus Tijuca II contou, em média, com a oferta de 21 vagas anuais. Em sua edição mais recente (ano letivo 2019), o programa distribuiu, ao todo, 196 vagas, seu maior número até então, sendo 24 delas destinadas a monitores de 14 disciplinas ministradas no CTII (COLÉGIO PEDRO II, 2017, 2018b, 2019f).

Aos estudantes selecionados, é garantida a concessão de uma bolsa de incentivo mensal, por período pré-determinado, subsidiada pelo próprio CPII, mediante a exigência de cumprimento de uma carga horária de seis horas semanais, em turno oposto. Em 2019, o valor da bolsa foi de R\$ 150,00 mensais (COLÉGIO PEDRO II, 2019c).

Logo, considerando-se as particularidades apresentadas pelos estudantes do EMI – que, comparativamente ao EMR, parecem compor um universo onde se verifica uma parcela maior indivíduos em situação de vulnerabilidade social e/ou com necessidades materiais mais urgentes (conforme indicado no tópico 1.1.1) –, sugere-se que as bolsas de monitoria, assim como as de iniciação científica, constituem-se num relevante atrativo para a participação desses alunos no programa e, conseqüentemente, para o fortalecimento do seu vínculo escolar, como apontam Daminelli (2018), Matias (2015) e Souza (2013).

Conforme explicitado na última chamada interna do programa (COLÉGIO PEDRO II, 2019c), entende-se por monitoria a realização de atividades extraclasse de auxílio pedagógico a alunos e docentes do Colégio Pedro II, por parte de estudantes regularmente matriculados, sob orientação e acompanhamento de um professor. Entre essas atividades, destacam-se o auxílio aos demais alunos (na resolução de exercícios e trabalhos, aprofundamentos de

conteúdo, recuperação paralela) e ao professor orientador (na produção de informações a respeito das dificuldades encontradas pelos discentes e outras tarefas que tenham por objetivo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem) (COLÉGIO PEDRO II, 2019c).

A partir das atividades descritas, enumera-se como objetivos da monitoria: a) o compartilhamento de conhecimentos através da interação entre estudantes; b) a cooperação entre professores e estudantes, visando à melhoria da qualidade do ensino; c) a contribuição para a redução dos problemas de baixo rendimento, repetência e evasão escolar, através de atendimento diferenciado; d) o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e metodológicos que, aliados à prática pedagógica, venham a fornecer subsídios para uma futura inserção dos alunos monitores no mundo do trabalho (COLÉGIO PEDRO II, 2019c). Assim, sugere-se que, para além do reforço do vínculo escolar (potencializado pela oferta de bolsa) o programa de monitoria também é capaz de proporcionar aos estudantes monitores um enriquecimento de sua experiência acadêmica em diferentes aspectos.

Na literatura acadêmico-científica, a relevância pedagógica das atividades de monitoria e suas contribuições para a formação discente são evidenciadas por estudos como os de Pereira et al. (2017), Silveira e Sales (2016), Andrade et al. (2018) e Matoso (2014).

Para Pereira et. al. (2017), a monitoria assume, ao lado da iniciação científica, a condição de atividade extracurricular mais importante para o enriquecimento da formação discente, em razão da oportunidade “do desenvolvimento de habilidades técnicas com o manuseio de materiais, de um contato mais próximo com a docência, de uma constante revisão dos conteúdos já estudados e de um estímulo à troca de conhecimento e ao relacionamento com outros alunos e professores” (PEREIRA et al., 2017, p. 3).

Silveira e Sales (2016), por sua vez, destacam que a contribuição proporcionada pela atividade de monitoria transcende o mero âmbito do esclarecimento de dúvidas e melhoria do aprendizado dos alunos assistidos, proporcionando, ainda, um enriquecimento da experiência escolar dos estudantes monitores, uma vez que: a) exige um aprofundamento nos estudos de áreas ou assuntos específicos, resultando num incremento do conhecimento e do desempenho acadêmico; b) propicia a vivência do fazer docente, podendo despertar o interesse por uma carreira no magistério; c) amplia os relacionamentos e interações junto aos docentes e demais discentes. A esse respeito, os autores destacam o fato de que, sendo o monitor pertencente ao mesmo nível acadêmico dos demais alunos – com os quais compartilha experiências, vivências e sentimentos comuns, que diferem da cultura do universo docente –, verifica-se a

tendência ao estabelecimento de uma interação mais próxima, espontânea, compreensiva e sensível, favorecendo a aprendizagem cooperativa e contribuindo para o enriquecimento da formação de ambos os sujeitos envolvidos no processo (monitor e aluno assistido).

Andrade et al. (2018) também situam a monitoria como uma valiosa estratégia para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento acadêmico dos sujeitos envolvidos na atividade. Para os autores, as atividades de monitoria proporcionam a geração de um espaço fértil para a construção e compartilhamento coletivo de experiências e saberes, através da interação dinâmica entre docentes-orientadores, alunos-monitores e estudantes assistidos, contribuindo, assim, para a ruptura de um paradigma tradicional de repasse unilateral e vertical de conteúdos, e, conseqüentemente, para a integração entre teoria e prática e um aprimoramento técnico-científico problematizador, capaz de contribuir para uma formação discente integral.

Assim como Silveira e Sales (2016), Andrade et al. (2018) consideram que a ênfase na dimensão cooperativa de construção do conhecimento que se verifica como característica basilar da monitoria acadêmica deve-se, em grande parte, ao fato desta atividade se constituir num ponto de “encontro” entre aprendizes (monitor e aluno assistido), que identificam-se horizontalmente como pares, sob o entendimento de que a condição de discente os iguala. Com isso, favorece-se a aproximação entre ambos, a expressividade, a segurança e o entendimento mútuo, fortalecendo-se, conseqüentemente, o papel mediador do monitor e a própria efetividade do processo de ensino-aprendizagem, sob um prisma mais palpável e próximo da realidade do discente.

Andrade et al. (2018) ressaltam que os impactos dessa relação identitária, simétrica e cooperativa que se estabelece entre monitor e demais discentes na dinâmica da monitoria, mostram-se especialmente fecundos no âmbito da EPT. Para os autores, o agir do monitor, naturalmente mais próximo e acessível aos discentes, favorece a assimilação, por parte destes, dos propósitos de cada área para sua formação acadêmica e profissional, das possibilidades de aplicação prática do conhecimento, da necessidade de integração e compartilhamento de saberes, além das oportunidades de ensino, pesquisa e atuação política e social. Dessa forma, a monitoria acadêmica constitui-se em componente fundamental para uma educação técnica e profissionalizante não reducionista ou restrita a ao aspecto ocupacional, capaz de formar profissionais crítico-reflexivos, com conhecimentos teóricos e práticos, gerais e específicos, sob um prisma essencialmente humano e integral (ANDRADE et al., 2018).

Ainda no interior de uma perspectiva de fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, Andrade et al. (2018) enfatizam, por fim, algumas contribuições adicionais da monitoria acadêmica, especificamente no que se refere aos seus impactos na formação dos alunos monitores. Segundo os autores, o exercício da monitoria proporciona o aprimoramento do currículo do estudante, a ampliação das possibilidades de ingresso em cursos superiores, aprovação em concursos públicos e/ou ocupação de postos de trabalho, e ainda o desenvolvimento do interesse pela atuação docente.

Transcendendo esses aspectos, Andrade et al. (2018) identificam na monitoria acadêmica uma atividade capaz de viabilizar, também, processos de transformação cognitiva e psicossocial dos alunos monitores, tais como: o incentivo à busca e atualização constantes do conhecimento; a mobilização de habilidades e procedimentos didáticos; o fortalecimento do senso de responsabilidade (pela formação do outro) e de observância de compromissos; o desenvolvimento da maturidade e de uma postura ética e respeitosa (dada a sua condição de referência e de elo entre seus pares e docentes); o exercício do zelo, da empatia, do afeto e da solidariedade; o incremento da autoestima e da motivação acadêmico-profissional, além do enriquecimento das relações interpessoais e vínculos socioemocionais em âmbito escolar.

Corroborando as reflexões anteriores, Matoso (2014) observa que a monitoria acadêmica – ao visar não somente o esclarecimento de dúvidas e o reforço escolar, mas, principalmente, o estabelecimento de novas práticas pedagógicas com o intuito de fortalecer a articulação entre teoria e prática, a integração curricular e a cooperação entre docentes e discentes –, assume, por excelência, a condição de instrumento capaz de atender às dimensões política, técnica e humana da educação, de acordo com os anseios do pensamento crítico-progressista e seus objetivos de promoção de uma formação integral dos sujeitos. Sendo assim, o exercício da atividade de monitoria excede o caráter formal de obtenção de um título, sendo capaz de proporcionar aos estudantes monitores tanto um enriquecimento de seu conhecimento teórico-prático quanto um aprofundamento de experiências e vivências interpessoais – o que contribui, conseqüentemente, para a valorização e reafirmação de sua condição primordial de sujeitos integrais e multidimensionais (MATOSO, 2014).

É com o propósito, pois, de destacar os benefícios pedagógicos da monitoria acadêmica, especialmente para os alunos monitores, e de estimular a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII no Programa de Monitoria da instituição, que dedica-se uma seção específica do guia de atividades extracurriculares a esta modalidade ou categoria de atividade extracurricular. Neste espaço (figura 4), são explicados aos

estudantes, de uma forma geral, os objetivos e a importância do Programa de Monitoria do CPII, além de explicitadas a dinâmica e carga horária das atividades, a quantidade média de vagas habitualmente destinadas ao Campus Tijuca II, entre outras informações, enfatizando-se, ainda, como um importante atributo do programa, a concessão de bolsa aos participantes.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que, para os alunos do EMI do CPII/CTII, o Programa de Monitoria configura-se numa oportunidade especialmente atrativa pelo fato de também contemplar algumas disciplinas técnicas de formação específica – cujas vagas são destinadas exclusivamente aos estudantes dessa modalidade. Na seção do produto educacional referente às atividades de monitoria, também é despertada a atenção dos discentes para esse aspecto.

Figura 4 - Visão geral da seção do produto educacional referente às monitorias



Fonte: O autor (2021).

4.4 Seção 3 do guia de atividades extracurriculares: olimpíadas científicas (ou de conhecimento)

A terceira seção do guia de atividades extracurriculares apresenta aos estudantes as equipes preparatórias e as olimpíadas científicas (ou de conhecimento) promovidas e/ou incentivadas pelos departamentos pedagógicos do CPPII/CTII, pelo SOEP e/ou pela Progppec.

As olimpíadas científicas, como indica Silva (2016), são competições intelectuais entre estudantes, normalmente de Ensino Fundamental ou Médio, organizadas em nível regional, nacional ou internacional, e que consistem na realização de provas, trabalhos ou debates. Cada um desses eventos abrange, normalmente, uma determinada área do conhecimento, podendo ser disputados de forma individual ou em equipes.

Anualmente, professores de diversos departamentos pedagógicos do Campus Tijuca II realizam a divulgação das olimpíadas científicas de suas respectivas áreas, recomendando a participação dos estudantes nessas competições e/ou encarregando-se da inscrição de alunos ou equipes da escola. O SOEP também participa desse trabalho, tanto no eventual apoio aos docentes na divulgação das olimpíadas de suas disciplinas, quanto na prospecção e divulgação de competições adicionais, contribuindo para ampliar as oportunidades discentes. De acordo com as informações obtidas nas frentes investigativas F1 e F2 (procedimento P2), em 2019, último ano letivo transcorrido de forma integralmente presencial no Colégio Pedro II, antes do avanço da pandemia da covid-19, 14 olimpíadas científicas de 6 (seis) diferentes áreas do conhecimento contabilizaram, ao todo, cerca de mil inscrições de alunos do Campus Tijuca II.

Como forma de incentivo e preparação para a participação dos estudantes do CPPII nessas competições, a Progppec instituiu, em 2015, o Programa de Apoio a Equipes Preparatórias para Olimpíadas Científicas (COLÉGIO PEDRO II, 2015). Anualmente, através de chamada interna direcionada aos docentes, a Progppec estimula a organização de equipes e a submissão de projetos com vistas a uma seleção interna e concessão de bolsas aos alunos inscritos nas propostas contemplados – sendo esse incentivo, mais uma vez, uma importante variável para a participação dos alunos do EMI, conforme observado nas subseções anteriores. Normalmente, as equipes podem ser compostas por alunos matriculados do 8º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio (COLÉGIO PEDRO II, 2019d, 2019g).

Nos últimos três anos letivos em que foi realizado (2017 a 2019), o Programa de Apoio a Equipes Preparatórias para Olimpíadas Científicas concedeu, em média, 120 bolsas

anuais a estudantes de todo o CPII, sendo, também em média, 17 delas, direcionadas a alunos vinculados a equipes lideradas por docentes do Campus Tijuca II. Em 2019, foram distribuídas, ao todo, 125 bolsas, sendo 20 para alunos integrantes de quatro equipes do CTII, no valor de R\$ 150,00 mensais (COLÉGIO PEDRO II, 2019g). Paralelamente, ainda em 2019, o Departamento de Matemática do Campus Tijuca II instituiu um projeto que ofereceu 108 vagas (sendo 36 para o Ensino Médio) a estudantes interessados em participar de turmas preparatórias para as olimpíadas desta área do conhecimento (COLÉGIO PEDRO II, 2019l).

Conforme indicado na última chamada interna do programa, entre seus objetivos principais estão: a) a contribuição para a expansão da educação científica dos estudantes, ampliando suas possibilidades em relação ao futuro profissional; b) o incentivo à participação dos estudantes do CPII em atividades científicas que possam contribuir para a melhoria do seu desempenho acadêmico; c) o estímulo à descoberta de talentos, orientando-os acerca das profissões e carreiras ligadas à Ciência e à Tecnologia (COLÉGIO PEDRO II, 2019d). De acordo, ainda, com o enunciado no blog da Propgpec (COLÉGIO PEDRO II, 2018d) e no PPPI do CPII (COLÉGIO PEDRO II, 2018), esses eventos podem ser considerados não só como momentos privilegiados para a divulgação científica e para a captação de novos talentos: como competições socialmente produtivas, as olimpíadas científicas contribuem também para estimular o intercâmbio entre saberes e a inventividade de alunos e professores, além de fornecerem parâmetros ao Ministério da Educação para avaliar os estudantes brasileiros em relação aos alunos de outros países.

As potenciais contribuições das olimpíadas científicas para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao domínio da formação discente, também se encontram evidenciadas na literatura acadêmico-científica, em estudos como os Silva (2016), Quadros et al. (2010) e Campagnolo (2011).

Silva (2016) assinala que as Olimpíadas Científicas (ou de Conhecimento) – que, embora tradicionalmente associadas às ciências exatas e da natureza, têm se proliferado no Brasil, ano a ano, abrangendo novas áreas do conhecimento (como linguagens e humanidades) e atraindo um número cada vez maior de participantes – constituem-se em momentos privilegiados para a divulgação científica e tecnológica, o despertar de vocações e a descoberta de novos talentos, além de estimularem a inventividade de alunos e professores e o trabalho de cooperação em equipe, os hábitos de estudo e a motivação acadêmica. “Mais do que medalhas, prêmios e diplomas de participação, as Olimpíadas Científicas brasileiras proporcionam a estudantes e professores novas descobertas, novos lugares, ideias, técnicas e

conhecimentos” (SILVA, 2016, p. 25). Segundo o autor, as olimpíadas científicas revestem-se, ainda, de especial importância no sentido de contribuir para o processo de avaliação dos estudantes brasileiros pelo Ministério da Educação, para a geração de material que pode ser utilizado em pesquisas acadêmicas e estudos de instituições públicas e privadas, e, também, para o estabelecimento de intercâmbios entre escolas e instituições de ensino superior, favorecendo o processo de escolha profissional dos estudantes.

Quadros et al. (2010) e Campagnolo (2011), ao também discorrerem sobre os impactos da participação de estudantes brasileiros em diferentes modalidades de olimpíadas científicas, assinalam que, em que pese o caráter competitivo dessas atividades – que pode sugerir, inicialmente, o acirramento de desigualdades e da exclusão escolar –, sua contribuição é inegável no sentido de despertar o interesse dos alunos pelas ciências, possibilitar a descoberta de talentos precoces, além de outros benefícios pedagógicos.

Quadros et al. (2010) chamam atenção para a evidência de que, mais do que simplesmente premiar determinados estudantes em detrimento de outros, as olimpíadas científicas contribuem para proporcionar, de forma democrática, a todos os seus participantes: a) o aumento da motivação para o estudo e aprendizado de disciplinas específicas, para além da sala de aula; b) a percepção de que os conhecimentos teóricos possuem relação direta com a realidade prática, justificando a aprendizagem científica e despertando vocações e talentos; c) a elevação da autoestima; d) o incremento do vínculo escolar e do envolvimento com as instituições formadoras; e) a preparação para a vida e para o trabalho, não somente no que tange a processos competitivos (vestibulares, concursos e seleções de emprego), mas, principalmente, no que concerne à aquisição de conhecimentos e saberes para a vida inteira.

Além dessas contribuições, Quadros et al. (2010) ressaltam, ainda, outras possibilidades pedagógicas e cognitivo-sociais proporcionadas pelas olimpíadas científicas, como o fornecimento de subsídios adicionais aos docentes para uma verificação diagnóstica e processual da aprendizagem; a maior integração das famílias à vida escolar; além do incentivo à cooperação e à interação positiva entre estudantes. A esse respeito, os autores destacam, positivamente, a proliferação de práticas e estratégias que objetivam minimizar ainda mais o caráter competitivo das olimpíadas científicas e acentuar o seu viés inclusivo e democrático.

Como exemplos dessas iniciativas, Quadros et al. (2010) mencionam a seleção de estudantes-destaque para atuarem como monitores, auxiliando a aprendizagem dos demais alunos; e o desenvolvimento de atividades a serem praticadas coletivamente, por grupos de

estudantes, orientados por seus respectivos professores, em substituição às tradicionais provas individuais – estratégia adotada por algumas das mais importantes OCs da atualidade, como a Olimpíada Internacional Matemática sem Fronteiras (OIMSF) e a Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB). Dessa forma, segundo os autores, garante-se não só a promoção de maior equilíbrio entre competição e cooperação, mas, principalmente, a geração de um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas aprendizagens e habilidades sociais entre os sujeitos envolvidos nas interações, bem como a construção de identidade e de pertencimento dos estudantes ao seu território e grupo social.

Em avaliação semelhante à dos autores supracitados, Campagnolo (2011) assinala que as olimpíadas científicas – que, no Brasil, envolvem milhões de participantes (alunos e professores, rompendo fronteiras geográficas e sociais, e alcançando uma dimensão e diversidade únicas, não atingidas por outros projetos – proporcionam consequências benéficas que suplantam, sobremaneira, eventuais efeitos negativos ao processo de ensino-aprendizagem, como um possível incentivo ao individualismo e um reforço da desigualdade entre estudantes premiados e não premiados.

Para Campagnolo (2011), isso parece estar relacionado ao fato de que, em geral, essas atividades são organizadas como processos educativos não-formais, com intenção deliberada de ensino, transcendendo, portanto, uma condição de simples competições que visam premiar os melhores alunos. Embora possa haver situações em que o fator competitivo parece se sobrepor ao aspecto educativo – em razão de conduções pedagógicas inadequadas –, o compromisso com a educação dos sujeitos configura-se como o aspecto realmente preponderante no processo de realização das OCs (CAMPAGNOLO, 2011).

A partir desse entendimento, Campagnolo (2011) assinala que as olimpíadas científicas contribuem, positivamente, para o desenvolvimento de aspectos socioemocionais, cognitivos e acadêmico-profissionais dos estudantes, tais como: a autoestima e a motivação escolar, o reforço de hábitos de estudo e a melhoria do desempenho acadêmico, o interesse pela ciência, a realização de escolhas profissionais conscientes, além da integração/cooperação com professores e demais alunos.

Ainda como benefícios proporcionados pelas OCs, Campagnolo (2011) destaca: a) a mobilização de educadores, pais e da comunidade escolar em geral, contribuindo, também, positivamente, para o aprendizado e motivação dos alunos; b) a preparação para os inevitáveis processos de seleção aos quais os estudantes submeter-se-ão em sua trajetória acadêmica e

profissional; c) a inclusão e universalização do conhecimento através do alcance de escolas em regiões remotas; d) a constituição de ricos mananciais de pesquisa, estimulando a aproximação de cientistas da “área dura” e a produção de livros, materiais didáticos e experimentos de disciplinas específicas, favorecendo os próprios estudantes; e) a abertura de novas oportunidades aos estudantes, como a obtenção de bolsas de estudo, a participação em projetos de pesquisa, a realização de viagens e intercâmbios científico-culturais, além da possibilidade de representar o país em eventos internacionais.

Nesse sentido, Campagnolo (2011) chama especial atenção para o fato de se verificar que os elementos motivadores para a participação dos estudantes nas olimpíadas científicas são, preponderantemente, a vontade de encararem desafios e realizarem uma autoavaliação de seu conhecimento, e a possibilidade de se aprofundarem nos estudos sobre uma área específica do conhecimento – atribuída, em boa parte, ao modelo de abordagem de conteúdos tipicamente adotado nessas atividades, de forma mais atrativa e contextualizada com o cotidiano. “A maioria dos alunos não busca propriamente a premiação, mas a participação em si”, o que indica fortemente que “as características educacionais das olimpíadas de conhecimento são muito mais ativas que as características ligadas ao individualismo e à competitividade negativa” (CAMPAGNOLO, 2011, p. 50).

Enfim, em que pesem as considerações de teóricos e educadores que se posicionam contrariamente às olimpíadas científicas, alegando que, por seu caráter competitivo, elas não se adequariam ao objetivo de uma educação voltada para a formação do cidadão, pois incentivariam o individualismo, a competitividade negativa e a desigualdade entre os alunos, Campagnolo (2011) conclui que, uma vez planejadas e abordadas de modo adequado, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nos aspectos que envolvem a preparação e participação dos alunos (em detrimento da premiação), sob uma perspectiva cooperativa, integradora e adequada à transmissão de conteúdos novos e valores cidadãos, o incentivo à prática dessas atividades – assim como se observa, em geral, nas próprias práticas esportivas – deve ser estimulado e tomado como um agente de inclusão.

Foi, sobretudo, com base no entendimento dessa perspectiva potencialmente inclusiva e cooperativa das olimpíadas científicas, capaz de contribuir para uma formação discente mais humana e integral, que optou-se por reservar uma seção específica do produto educacional para essa modalidade ou categoria de atividade extracurricular (figura 5). Nela, são listadas informações sobre os programas preparatórios internos e sobre as diferentes olimpíadas científicas habitualmente incentivadas pelos departamentos e setores pedagógicos do Campus

Tijuca II, destacando-se sua importância pedagógica (para além do aspecto competitivo), objetivos, dinâmicas e orientações gerais para a participação discente.

Figura 5 – Visão resumida da seção do guia de atividades extracurriculares referente às olimpíadas científicas (ou de conhecimento)



Fonte: O autor (2021).

4.5 Seção 4 do guia de atividades extracurriculares: oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas

As atividades extracurriculares reunidas na quarta seção do produto educacional referem-se: a) às atividades de extensão de livre escolha discente ofertadas diretamente pelo Campus Tijuca II do CPPII, e ministradas internamente de forma sistemática e regular; b) programas de extensão da Propgpec; c) cursos de extensão da Propgpec.

Abertas, em seu conjunto, à participação de todos os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, as AEs definidas no item “a” são habitualmente conduzidas pelos próprios departamentos pedagógicos e/ou docentes do CTII, e oferecidas em diferentes turnos, buscando oportunizar a maior participação discente possível. Tratam-se de oficinas de artes, linguagens, humanidades e ciências exatas, cursos de diferentes áreas, atividades musicais, culturais e esportivas, entre outras. Em 2019, último ano letivo transcorrido de forma totalmente presencial (antes do avanço da pandemia da covid-19), registrou-se, de acordo com informações obtidas através das frentes investigativas F1 e F2 (procedimento P2), a participação de centenas de alunos do Campus Tijuca II em 12 destas atividades.

Já as atividades englobadas no item “b” dizem respeito àquelas de cunho institucional mais amplo, como os programas de Apoio a Equipes Esportivas, Iniciação à Robótica e Iniciação Artística e Cultural, voltadas para os estudantes de todos os *campi* Colégio Pedro II, majoritariamente do Ensino Médio. Conduzidas pela Propgpec desde 2015 (COLÉGIO PEDRO II, 2015), essas ações, assim como as iniciações científicas, monitorias e olimpíadas científicas, também oferecem bolsa aos estudantes, sugerindo-se, portanto, sua especial importância para os alunos do Ensino Médio Integrado, que tendem a experimentar condições sociais e materiais menos favoráveis (conforme observado nas subseções 1.1.1 e 4.2).

Em 2019, a Propgpec concedeu, ao todo, através de chamada interna, 501 bolsas com valores entre R\$ 150,00 e R\$ 210,00 mensais para estudantes de todo o Colégio Pedro II em 8 (oito) desses programas, seu maior número até então. Destas, 39 foram obtidas por alunos do Campus Tijuca II (COLÉGIO PEDRO II, 2019g).

Ao final da quarta seção do produto educacional, destacou-se, ainda, as atividades destacadas no item “c”, referentes aos cursos gratuitos de extensão oferecidos habitualmente pela Propgpec a toda a comunidade escolar do CPPII (COLÉGIO PEDRO II, 2020e).

Ao se considerar todas as atividades extracurriculares classificadas e elencadas neste tópico, observa-se que, em seu conjunto, elas permitem um incremento do conhecimento teórico e prático, o desenvolvimento de talentos e o aperfeiçoamento das habilidades dos estudantes em diferentes ordens (cognitiva, social, interpessoal, física, emocional etc.), ampliando, assim, qualitativamente, o leque de possibilidades de suas escolhas acadêmicas e profissionais (COLÉGIO PEDRO II, 2018, 2019b, 2019e). Conseqüentemente, sugere-se que essas atividades (das mais diversas áreas do conhecimento) revestem-se de relevante potencial

para ampliar a base unitária de formação geral dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII e favorecer a sua formação integral e cidadã, como objetiva a instituição.

Na literatura acadêmico-científica, a contribuição das práticas extracurriculares abordadas nesta seção do produto educacional para uma formação discente integral e multidimensional, sob um prisma não reducionista, é sinalizada por diferentes autores.

No que tange, inicialmente, ao apontamento dos principais benefícios pedagógicos das atividades desenvolvidas sob a forma de oficinas, destacam-se os estudos de Saviani (2007), Afonso (2000), Schutz (2018), Gohn (2011) e Silva (2007).

Saviani (2007) considera que o Ensino Médio deve envolver o recurso às oficinas, nas quais são manipulados os processos práticos básicos da produção intelectual, artística ou científica. Para o autor, esse tipo de atividade pedagógica constitui-se num dos meios mais eficazes no sentido de proporcionar aos estudantes, a partir de problemas reais, ligados à materialidade concreta de seu contexto histórico-social, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção e a possibilidade de criações e soluções coletivas e solidárias, ética e socialmente comprometidas, cultivando-se, assim, práticas e valores no interior de uma perspectiva integral.

Corroborando e complementando essa análise, Afonso (2000) e Schutz (2018) observam que a modalidade pedagógica de oficina é definida por apresentar uma proposta de aprendizagem horizontal e compartilhada, por meio de atividade grupal, cujo objetivo é construir coletivamente o conhecimento de forma ética, democrática, participativa, crítico-reflexiva e problematizadora, a partir de questões colocadas pela realidade concreta ou pelo contexto biopsicossocial dos indivíduos. Dessa forma, para as autoras, a metodologia da oficina encontra-se fundamentada, essencialmente, na relação entre teoria e prática, integrando as dimensões do pensar, do agir e do fazer – relacionadas à realidade multifatorial de sujeitos que são, ao mesmo tempo, aprendentes e ensinantes –, sob uma perspectiva holística e multidimensional, cara à politecnia.

Nessa mesma direção, Gohn (2011) e Silva (2007) consideram que, no âmbito da educação não-formal, o recurso pedagógico das oficinas constitui-se no meio através do qual se manifesta, de forma mais evidente, o potencial humano criador e transformador. Sendo as oficinas espaços onde são implantadas propostas de aprendizado ligadas ao fazer e/ou à resolução de situações-problema, elas possibilitam o ato de aprender não somente aquilo que é ensinado, como também o que o meio lhe possibilita, levando em consideração o espaço, os

materiais, as experiências individuais, sociais e culturais, enfim, tudo aquilo que esteja sendo vivenciado, pensado, sentido, compartilhado e, principalmente, expressado pelos sujeitos no momento dessas práticas, fazendo-os sentir-se concretamente como parte das ações e soluções desenvolvidas. Dessa forma, as oficinas contribuem, por excelência, tanto para um processo de descoberta e conscientização dos indivíduos acerca de suas realidades quanto para a produção de um conhecimento coletivo socialmente comprometido, no sentido de se buscar a transformação dessas mesmas realidades, numa ampla imbricação entre teoria e prática, como pressupõem os princípios de formação humana integral (GOHN, 2011; SILVA, 2007).

Em investigação específica sobre os impactos pedagógicos das oficinas extracurriculares no ensino técnico, Schutz (2018) identificou, ainda, que, sendo essas ações pautadas fundamentalmente na construção horizontal e coletiva de saberes, contextualizada no âmbito da vivência cotidiana e das inter-relações experienciadas, envolvendo, dessa forma, a dimensão afetivo-emocional, elas conferem aos sujeitos possibilidades mais concretas de autoconhecimento, autorrealização e motivação à aprendizagem. Segundo a autora, os dados obtidos em seu estudo evidenciam que as experiências em oficinas, além de proporcionarem aos estudantes maior instrumentalização do conhecimento – ou seja, aprendizagens que podem ser efetivamente utilizadas em seu cotidiano pessoal e acadêmico –, configuram-se também como um importante espaço de autoria, expressão individual, autoconfiança e aprendizado prazeroso e desinteressado (isento de notas e cobranças), contribuindo para o fortalecimento de seu vínculo escolar.

Passando às considerações acadêmico-científicas sobre a relevância das atividades extracurriculares de extensão nas áreas de humanidades, linguagens, artes e cultura (que podem se dar tanto sob a forma de oficina, quanto de cursos ou projetos diversos), uma importante contribuição pode ser verificada na obra de Ramos (2014). Isso porque, segundo a autora, para que se possa proporcionar uma formação integral aos sujeitos, a base de formação geral desses indivíduos deve ser rica em conhecimentos das ciências humanas, sociais e das linguagens, associados a um repertório igualmente prolífico de saberes artísticos e culturais. Nesse sentido, Ramos (2014) destaca que uma formação verdadeiramente integrada, pautada no princípio da unicidade entre as dimensões fundamentais que constituem o homem, ocupa-se não somente do acesso ao conhecimento científico-tecnológico,

mas também promove uma reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem como normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas e potenciais de uma

sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas” (RAMOS, 2014, p. 90).

Em sintonia com essa perspectiva, o CPII, através da última chamada interna do Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Artística e Cultural (COLÉGIO PEDRO II, 2019e), define, entre os resultados pedagógicos a serem alcançados pela iniciativa: a) a ampliação do espaço de atuação do estudante a partir de ações integradas com o ensino, a extensão, a pesquisa e a cultura; b) o desenvolvimento das competências dos estudantes através da oferta de oportunidades práticas e teóricas de aprimoramento de suas habilidades, incentivando talentos potenciais nas áreas artística e cultural; c) o despertar da curiosidade e do interesse do aluno por desenvolver-se acadêmica e profissionalmente, através das linguagens artísticas e das produções culturais, estimulando a interface entre as disciplinas do Colégio Pedro II e as produções artísticas e culturais da sociedade.

Ainda no que tange, especificamente, ao terreno das considerações teóricas sobre a relevância das atividades artísticas e culturais para um processo de enriquecimento e humanização da formação dos sujeitos, Nosella e Azevedo (2012, p. 33) observam que, sob a perspectiva da escola unitária, a igualdade social e cultural significa “a participação de todos os cidadãos na produção ‘desinteressada’ do saber, da ciência e da técnica e também no gozo dos elevados prazeres humanos, sobretudo das atividades culturais mais elaboradas e sofisticadas”. Apontamento semelhante fora expresso por Manacorda (2008, p. 23, grifo nosso), ao se aprofundar nas considerações sobre o universo da escola unitária gramsciana:

Diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno [...] com a capacidade de desfrutar, de saber gozar, de todas as contribuições da civilização humana, das **artes, das técnicas, da literatura** [...] Para isto se precisa de uma escola que possibilite [...] um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é de seu gosto: pode ser a **arte, a música, a matemática** [...] ou também o esporte, ou até mesmo as técnicas artesanais.

No trecho acima, em que Manarcorda discorre sobre a importância da propagação de uma cultura humanística, pautada na valorização de múltiplos saberes, nota-se, ao final, a referência ao esporte como elemento possível no contexto de uma formação autônoma e integral. A inclusão do esporte, pelo autor, no rol de atividades associadas à perspectiva da politecnia não se configura exatamente como uma novidade, uma vez que o próprio filósofo Karl Marx, um dos pilares teóricos da EPT e fonte inspiradora dos estudos de Manacorda, já mencionava a importância de se contemplar o aspecto físico na formação dos estudantes. Como destaca o próprio Manacorda (2007), nas “Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório” (1886) – um dos primeiros textos que compõem aquilo que se pode

considerar como uma pedagogia marxiana –, Marx já apontara que o germe da educação do futuro residia na união entre o trabalho nas fábricas e o ensino intelectual, físico e tecnológico, abrangendo, omnilateralmente, todas as dimensões constitutivas do homem.

Em relação à formulação de Marx, a novidade trazida por Manacorda (2007), ao se aprofundar nos desdobramentos e possibilidades do modelo gramsciano de escola unitária, reside na associação das atividades esportivas ao espectro do gozo e usufruto de prazeres e assim, também, ao lazer. Dessa forma, o autor amplia a abordagem marxista, conferindo às atividades esportivas um papel ainda mais relevante no processo de busca por uma formação integral dos indivíduos, não subsumida a uma dimensão técnico-operacional.

Ao encontro dessa reflexão, Ramos (2015) observa que as AEs de cunho esportivo proporcionam aos indivíduos o usufruto de seu tempo livre em forma de lazer, num sentido que ultrapassa uma visão meramente capitalista e utilitarista sobre esse objeto. Isto é, para o autor, as atividades esportivas possibilitam aos sujeitos o entendimento de que o tempo livre é tão importante para o desenvolvimento humano quanto o tempo de trabalho, e que o lazer e o divertimento assumem, dessa forma, um significado próprio, devendo ser compreendidos como direitos fundamentais e componentes valiosos para o seu desenvolvimento pessoal e social, muito além, portanto, de uma simples recuperação de energias para o trabalho.

A contribuição das atividades extracurriculares esportivas para uma educação integral e humanizadora não se resume, contudo, ao aspecto do lazer desinteressado. Outros benefícios recorrentemente associados em âmbito acadêmico-científico a essas atividades referem-se tanto a aspectos físicos e/ou corporais – como o desenvolvimento e difusão de valores relacionados à aptidão física, à saúde, ao cuidado de si e à qualidade de vida –, quanto a aspectos atitudinais, afetivos, sociais e cognitivos (CUNHA E CUNHA, 2013; MATIAS, 2015; BRASIL, 2014²⁰; COLÉGIO PEDRO II, 2019b).

Como observam Cunha e Cunha (2013), as atividades extracurriculares esportivas inserem-se, contemporaneamente, numa perspectiva holística de educação voltada para a formação integral dos jovens, deixando de se limitar, portanto, ao domínio meramente técnico ou ocupacional. Consolidada na década de 1990, essa metodologia direciona a parte técnica

²⁰ De acordo com o Ministério da Educação, a Educação integral representa “a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes [...] vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, **mas também do físico, do cuidado com sua saúde**, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos” (BRASIL, 2014, grifo nosso).

para um segundo grau de prioridade, deslocando para o eixo de central a formação de jovens cidadãos críticos e independentes, libertos para pensar e agir no mundo, a partir da atribuição de um cunho afetivo e social à aprendizagem (CUNHA E CUNHA, 2013).

Sendo assim, para Cunha e Cunha (2013), verifica-se, atualmente, que a participação de crianças e adolescentes em atividades extracurriculares esportivas, ao mesmo tempo em que proporciona uma melhor aptidão física e composição corporal, e também o cultivo de hábitos alimentares saudáveis e de um estilo de vida ativo, associa-se, positivamente, ao desenvolvimento psicossocial e emocional desses jovens, no que tange a aspectos como a iniciativa, a capacidade de liderança, o autocontrole, a maturidade, o respeito e tolerância, a autonomia, a responsabilidade, o planejamento estratégico, a tomada consciente de decisões, além do espírito de equipe e cooperação coletiva – sendo o conjunto desses aspectos motores/corporais e atitudinais capaz de conduzir, ainda, a um melhor desempenho acadêmico desses estudantes e a um fortalecimento de seu vínculo escolar.

Sob a mesma perspectiva dos autores e estudos mencionados nesta subseção, Kuenzer (2000) ressalta a importância pedagógica das atividades extracurriculares artísticas, culturais e esportivas que são praticadas em diferentes ambientes e espaços, como auditórios, teatros, quadras, ginásios, salas de artes e música, videotecas e laboratórios. Segundo a autora, o estímulo a essas atividades contribui para que os estudantes possam estabelecer relações diversificadas e significativas com o conhecimento, de forma prazerosa, reforçando, ao mesmo tempo, sua base de formação acadêmica e o vínculo com suas respectivas instituições.

E na medida em que grande parte dessas práticas se realiza em grupo, e que parte não menos significativa delas envolve experimentos, estratégias e pesquisas, elas contribuem, também, para o desenvolvimento de importantes aspectos da formação discente, como a organização coletiva, a solidariedade, a curiosidade e a inquietação diante da realidade, princípios caros à formação integral dos sujeitos (KUENZER, 2000). Como reforça Campagnolo (2011), por sua capacidade de integrar pessoas em um trabalho em conjunto em busca de um objetivo comum, pode-se identificar nas AEs artísticas, culturais e esportivas um caráter essencialmente voltado para a formação de indivíduos capazes de exercerem plenamente a condição de cidadãos, e, conseqüentemente, para a inclusão social.

Com o intuito de fortalecer essa perspectiva no universo do CPII/CTII, dedicou-se, portanto, uma seção específica do produto educacional às atividades de extensão científicas, artístico-culturais ou esportivas oferecidas aos alunos do Ensino Médio Integrado (figura 6).

Conforme indicado no início deste tópico, foram listadas na referida seção tanto as atividades promovidas pela Propppec para os estudantes de todos os *campi* do Colégio Pedro II (programas específicos, com oferta de bolsa aos estudantes selecionados, e cursos de extensão), quanto aquelas de cunho interno, habitualmente disponibilizadas pelos departamentos pedagógicos do Campus Tijuca II, destacando-se sua importância, objetivos, rotinas, requisitos, carga horária e orientações gerais para a participação discente.

Figura 6 - Visão resumida da seção do produto educacional referente às oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas

The figure displays seven pages from an educational product, arranged in a grid. The pages are numbered 38 through 43. Page 38 is the title page for 'OFICINAS, CURSOS, PROJETOS E DEMAIS ATIVIDADES CIENTÍFICAS, CULTURAIS OU ESPORTIVAS'. Page 39 is titled 'ATIVIDADES INTERNAS DO CAMPUS TIJUCA II'. Page 40 is titled 'CURSO ENGLISH FOR PUBLIC SPEAKING & ACADEMIC PRESENTATIONS'. Page 41 is titled 'Como participar' and provides details for the English course. Page 42 is titled 'ANIMAÇÃO E SEUS PRINCÍPIOS'. Page 43 is titled 'Lista de cursos de extensão oferecidos pela Propppec'. The pages contain text, images, and icons related to the various activities and courses.

Fonte: O autor (2021).

4.6 Seção 5 do guia de atividades extracurriculares: atividades de orientação profissional

A quinta e última seção do produto educacional dedicada exclusivamente a uma categoria ou modalidade específica de atividade extracurricular, apresenta aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII as atividades de orientação profissional promovidas ou incentivadas pelo Setor de Orientação Educacional e Pedagógica do *campus*, de forma exclusiva ou em parceria com outros departamentos. No último ano letivo realizado de forma presencial na instituição (2019), essas atividades contabilizaram cerca de 450 participantes, de acordo com os dados obtidos nas frentes investigativas F1 e F2 (procedimento P2).

Segundo Maran (2019), apesar da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vigentes enfatizarem a necessidade de uma formação integral que desenvolva a consciência profissional dos estudantes, esses dispositivos não especificam de que forma os docentes podem contemplar essa exigência. Dessa forma, observa a autora, os desafios de formação de cidadãos críticos e reflexivos, preparados para enfrentar o mundo do trabalho e aptos a desenhar um futuro melhor para si mesmos e para a sociedade, recaem especialmente sobre o âmbito da orientação educacional e pedagógica.

Assim, embora tenha sido observado neste trabalho (subseção 2.2.2) que a OEP adquire, contemporaneamente, uma dimensão ampliada, voltada para a formação integral dos indivíduos, em contraposição ao viés predominantemente voltado para as necessidades do mercado de trabalho que a caracterizou no passado, a orientação profissional – também atualizada e redimensionada no sentido de se (re)configurar como uma orientação para o “mundo do trabalho”, e não apenas focada no aspecto vocacional da escolha de profissões (MARAN, 2019; ARAÚJO e OLIVEIRA, 2016) – persiste como uma frente de atuação estratégica a ser contemplada pelo orientador educacional no cotidiano escolar, especialmente no que tange ao trabalho realizado junto aos estudantes do Ensino Médio.

Os apontamentos teórico-conceituais sobre a importância da orientação profissional para uma formação verdadeiramente humana, integral, autônoma e cidadã, neste segmento de ensino, vêm de muito longe. Ao considerar a última fase da escola unitária (equivalente ao atual Ensino Médio brasileiro) como a fase necessária ao desenvolvimento da maturidade intelectual, da capacidade de criação intelectual e prática, e da iniciativa e da autonomia moral, como valores essenciais do humanismo necessários a uma posterior especialização, o

filósofo italiano Antonio Gramsci, um dos pilares teóricos da EPT, já destacava o papel fundamental da orientação profissional nesse processo:

De uma escola única inicial de vasta e moderna cultura universal, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual; passar-se-á, **através de repetidas experiências de orientação profissional**, a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1975b, p. 1531 apud NOSELLA e AZEVEDO, 2012, p. 27, grifo nosso).

Ao discorrerem sobre as especificidades da orientação educacional e pedagógica nos diferentes segmentos de ensino, Dobjenski (2013) e Prado (2019) assinalam que, na Educação Infantil, o orientador educacional realiza um trabalho mais focado na comunidade escolar, conscientizando os pais no dever da participação escolar dos filhos e despertando nos educadores a necessidade da observação em todos os momentos da vida da criança. Já no Ensino Fundamental, segundo os autores, a atuação do orientador costuma envolver a adoção de estratégias distintas, com recortes específicos: enquanto nas séries iniciais desse segmento, seus esforços se concentram em aspectos sociocomportamentais, visando a adaptação do aluno ao ambiente escolar, nas séries finais, inicia-se a exploração e desenvolvimento de aptidões e preferências do educando. Porém, é no Ensino Médio que a orientação assume um viés mais eminentemente político e pedagógico, buscando de maneira mais intensa “proporcionar ao educando uma formação necessária ao desenvolvimento de potencialidades, com elementos de autorrealização, preparação para o trabalho e consciência da cidadania” (DOBJENSKI, 2013, p. 5).

Como observam Maran (2019), Araújo e Oliveira (2016) e Rocha (2014), é justamente na última fase da adolescência, reconhecida como uma fase especialmente conflituosa, desafiadora e afirmativa para os sujeitos, marcada não só por mudanças físicas e psicológicas significativas, como também pela maturação do capital cognitivo e a construção da identidade pessoal e profissional, que o trabalho do orientador educacional reveste-se de importância ainda maior, visando a promoção da autonomia e o desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo dos estudantes. E para que esse objetivo seja alcançado, esses autores consideram essencial a promoção de discussões e atividades que viabilizem, entre os alunos do Ensino Médio, reflexões sobre os aspectos políticos, socioeconômicos e ideológicos que permeiam o mundo do trabalho, e também sobre os elementos de origem material, familiar, social e subjetiva envolvidos no processo de suas escolhas pessoais e profissionais, de forma a que possam trilhar de forma autônoma e consciente suas trajetórias de vida e de carreira e

contribuir, ao mesmo tempo, exercer ativamente a sua cidadania, contribuindo para as transformações necessárias à sociedade, através de uma atuação genuinamente cidadã.

Segundo Dobjenski (2013), é justamente essa ênfase no aspecto consciente do processo de amadurecimento dos estudantes, sob uma perspectiva crítica e transformadora, que se constitui no cerne de atuação da orientação profissional na realidade educacional brasileira atual, em contraposição a um viés fragmentário e reducionista, dominante até o início dos anos 1980 – quando, conforme destacado na subseção 2.2.2, os interesses de formação de mão-de-obra especializada para o mercado, de fortalecimento de poder do Estado, e, em última análise, de perpetuação do sistema capitalista, se colocavam acima dos objetivos de uma formação verdadeiramente autônoma e integral dos educandos. Ou seja, a orientação profissional, como campo privilegiado da OE,

se propõe a levar o adolescente a opções conscientes, baseadas no conhecimento racional dos fatos e situações, bem como na avaliação objetiva de seu próprio potencial, num processo de **conscientização versus manipulação social**, caminhando gradativamente para a maturação individual e social (DOBJENSKI, 2013, p. 5).

Reforçando essa perspectiva, Maran (2019) e Araújo e Oliveira (2016) observam que, na atualidade, a orientação profissional ultrapassa a dimensão meramente vocacional, deslocando seu eixo central para a temática do trabalho na sociedade contemporânea. Para os autores, isso significa que, mais do que um simples instrumento de apoio à escolha profissional de jovens estudantes – subsumido, por algum tempo, a práticas clínicas e/ou psicométricas –, a orientação profissional constitui-se num processo eminentemente pedagógico, que, através de conhecimentos próprios, objetiva promover, entre esses sujeitos, uma reflexão crítica, ética e socialmente responsável sobre o mundo do trabalho, além de uma avaliação criteriosa sobre as escolhas realizadas e a busca pela definição de um projeto de vida e carreira – enfatizando-se aptidões, valores e potencialidades subjetiva e socialmente construídas, que vão além das condições socioeconômicas e familiares dos indivíduos. Dessa forma, a orientação profissional contribui não só para facilitar a transição entre educação e trabalho, como também para a formação de cidadãos autônomos e conscientes, com visão ampliada sobre sua realidade histórico-social e capazes de, ao mesmo tempo, promoverem uma autogestão de suas trajetórias individuais e se assumirem como sujeitos ativos e transformadores da realidade (MARAN, 2019; ARAÚJO e OLIVEIRA, 2016).

Sendo assim, para Maran (2019), no que tange, especificamente, ao universo da EPT – constituído por jovens que, naturalmente, demandam maior urgência de um trabalho de

preparação para a transição entre os âmbitos da educação e do trabalho –, a orientação profissional amplia sua primordialidade no sentido de buscar proporcionar a esses sujeitos maiores informações sobre o mundo do trabalho e maior autoconhecimento, mediante o aprofundamento de uma reflexão holística sobre si mesmos. Em outras palavras, a orientação profissional constitui-se em instrumento indispensável tanto para o estímulo à uma avaliação crítica da escolha dos cursos técnicos realizada pelos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (em referência à sua identidade, necessidades, objetivos, aptidões e exigências de seu contexto social), quanto para que esses indivíduos sejam capazes de construir um plano de vida e de carreira, e de gerenciá-lo de modo autônomo e consciente, com vistas a uma atuação socialmente transformadora, sob uma perspectiva integral e cidadã (MARAN, 2019).

E como observam Maran (2019), Ribeiro (2003) e Araújo e Oliveira (2016), ao se considerar, adicionalmente, alguns aspectos específicos, como a realidade dos jovens das escolas públicas brasileiras – que, por sua condição de classe, tendem a apresentar um capital cultural/intelectual desvalorizado e menor facilidade de acesso à informação, enfrentando, assim, maiores obstáculos para se situarem profissionalmente –, e, de forma ainda mais particular, a realidade dos alunos do Ensino Médio Integrado – que, invariavelmente, acabam por realizar uma escolha profissional técnica sem orientação adequada, baseando-se nas expectativas familiares ou como uma opção de acelerar a inserção no mercado de trabalho e ampliar a oportunidade de conseguir o primeiro emprego –, entende-se ser ainda premente a exigência de uma orientação profissional capaz de promover um olhar mais crítico sobre o mundo do trabalho e a definição de objetivos pessoais e profissionais com ênfase na subjetividade e na identidade dos indivíduos, com vistas à sua emancipação ou à sua não constituição em simples mão de obra vulnerável aos desígnios utilitaristas do mercado de trabalho.

Para Ribeiro (2003), uma das possibilidades pedagógicas no sentido de contemplar essa necessidade e compensar as dificuldades que se apresentam aos indivíduos das classes populares, seria

[...] desfocar a Orientação Profissional da tarefa de simplesmente facilitar a escolha de um curso superior, e agregar à grade curricular do Ensino Médio disciplinas que viabilizem o contato gradativo com o mundo do trabalho, que possibilitem o acesso à informação profissional e ocupacional, e desenvolvam a habilidade de fazer escolhas conscientes e elaborar projetos de vida (RIBEIRO, 2003, p. 143).

Em certo sentido, essa reflexão contribui para um entendimento de que as atividades extracurriculares promovidas e/ou incentivadas pela equipe de orientação educacional e

pedagógica do CPII/CTII (como palestras sobre carreiras e profissões, visitas técnicas a instituições acadêmico-científicas e programas de experimentação universitária e profissional) podem cumprir importante papel na orientação profissional dos alunos do Ensino Médio Integrado da instituição – cuja condição de classe parece demandar, conforme sinalizado ao longo deste estudo, uma intervenção prioritária, urgente e especializada. Na ausência de disciplinas curriculares específicas capazes de promover a aproximação sugerida por Ribeiro (2003), acredita-se que essas atividades se configurem como recursos primordiais para o favorecimento de um processo de escolhas acadêmico-profissionais conscientes, e para a promoção de maior maturidade, capacidade de iniciativa e autonomia na formação desses estudantes.

Como assinalam Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p. 110, grifo nosso), entre os principais desafios do orientador educacional e pedagógico, na atualidade, está o de “promover, entre os alunos, **atividades** de discussão e informação sobre o mundo do trabalho, assessorando-os no que se refere a assuntos que dizem respeito a escolhas”. Ao elencar as atribuições mais importantes do orientador educacional e pedagógico no Ensino Médio, Rocha (2014, p. 2, 7, grifo nosso) destaca, de forma semelhante, a necessidade de “manter-se informado sobre o mundo do trabalho” e “programar e coordenar **atividades** de informação profissional” com o objetivo de “auxiliar os estudantes na busca por informações e soluções em questões relativas ao andamento do curso, suas escolhas e o planejamento de estudos e carreira”.

Com o propósito, pois, de se reforçar a visibilidade das atividades de orientação profissional habitualmente promovidas e/ou incentivadas pelo Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) do CPII/CTII, favorecendo, possivelmente, um melhor aproveitamento de seus benefícios pelos estudantes do Ensino Médio Integrado, destinou-se a essas atividades extracurriculares uma seção específica do produto educacional (figura 7). Nela, estão contidas, além de explicações sobre a importância da orientação profissional para o enriquecimento da formação desses alunos, informações específicas sobre as diferentes atividades disponíveis nesse âmbito, incluindo um detalhamento de suas dinâmicas, objetivos, procedimentos de inscrição, período e locais de realização, entre outros aspectos que as caracterizam.

Figura 7 - Visão resumida da seção do produto educacional referente às atividades de orientação profissional



Fonte: O autor (2021).

4.7 Considerações adicionais sobre o produto educacional

Além das seções principais, voltadas para categorias/modalidades específicas de AEs, conforme descritas anteriormente, e de um sumário (destacado no tópico 4.1 deste trabalho), o guia de atividades extracurriculares para os alunos do EMI do CPII/CTII conta, ainda, com os seguintes componentes (figura 8): seção de “apresentação” (em que se enfatizam os objetivos, importância e estruturação do produto, visando ao acolhimento dos estudantes e a um norteamento e melhor aproveitamento da leitura); seção de “encerramento” (como forma de despedida formal dos leitores e promoção de esclarecimentos sobre as futuras atualizações do guia); seção de “referências” (contendo uma lista de sites, documentos e publicações que serviram como fonte das informações apresentadas); além de uma página de “informações

adicionais” que contribuem para a contextualização da publicação, contendo uma definição sobre o ProfEPT, uma breve explicação sobre o objeto “produto educacional”, além de informações sobre os autores – formação acadêmica, atuação profissional e e-mail de contato.

Figura 8 - Componentes acessórios do guia de atividades extracurriculares: apresentação, encerramento, referências e informações adicionais



Fonte: O autor (2021).

Com 145 páginas, em tamanho A4 (21 x 29,7 cm), podendo ser publicizado em formatos impresso e/ou digital, o guia de atividades extracurriculares pode ser acessado, a qualquer momento, no Portal eduCAPES (<https://educapes.capes.gov.br>).

5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Conforme detalhado na seção referente à metodologia deste estudo, a presente pesquisa envolveu duas etapas investigativas, que remetem, respectivamente, aos momentos anterior e posterior à fase de desenvolvimento e aplicação do produto educacional (guia de atividades extracurriculares).

A primeira etapa, anterior ao desenvolvimento/aplicação do produto, desdobrou-se em duas frentes:

- uma investigação para obtenção de dados para compor o produto (frente F1, relacionada ao objetivo específico “A” deste estudo, listado no tópico 1.4.2) – cujo resultado se materializa no próprio conteúdo informativo do guia de atividades extracurriculares;
- uma investigação quanti-qualitativa voltada para a obtenção de dados que pudessem vir a contribuir para enriquecer a justificativa/fundamentação do produto (frente F2, relacionada ao objetivo específico “B” deste estudo, também explicitado no tópico 1.4.2). Esta segunda frente envolveu três procedimentos investigativos: um levantamento de informações oficiais constantes no SIAAc do CPII, com vistas à construção de um perfil socioeconômico comparativo entre os alunos do EMI e do EMR do CTII (procedimento P1); além da aplicação de questionários (questionários Q1 e Q2 – apêndices A e B) a educadores do Ensino Médio Integrado, com o intuito de se avaliar a participação desses alunos nas atividades extracurriculares do CPII/CTII (procedimento P2) e o processo de comunicação das mesmas e seus impactos na participação discente (procedimento P3).

Já na segunda etapa da pesquisa, posterior à fase de desenvolvimento e aplicação do produto educacional, foi realizada uma nova investigação quanti-qualitativa (procedimento P4), através da aplicação de um questionário (questionário Q3 – apêndice C) a uma amostra de educadores do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, com vistas à avaliação dos possíveis impactos pedagógicos do produto – objetivo primário/principal deste estudo (tópico 1.4.1).

Os resultados e análises dessas duas etapas de pesquisa (e seus respectivos procedimentos investigativos) são apresentados a seguir.

5.1 Procedimento investigativo P1 – Perfil socioeconômico dos alunos do Ensino Médio Integrado X Ensino Médio Regular do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II

Como forma de se buscar agregar maior concretude à percepção – advinda da observação do autor na realidade do CPII/CTII – de que os alunos do EMI da instituição experienciam condições socioestruturais específicas que demandam ações prioritárias de orientação educacional, e de se reforçar, possivelmente, as justificativas para o desenvolvimento do produto educacional a que se refere este estudo, procedeu-se a um levantamento de dados discentes constantes no Sistema de Assentamento Acadêmico (SIAAc) do Colégio Pedro II, com vistas à construção de um perfil socioeconômico comparativo entre os alunos do Ensino Médio Integrado e do Ensino Médio Regular do Campus Tijuca II.

O estudo abrangeu informações individuais sobre todos os estudantes matriculados nas três séries de ambas as modalidades, no ano letivo de 2020, contabilizando-se um total de 576 alunos, sendo 227 (41% do total) do EMI e 349 (59% do total) do EMR²¹. Definido o universo a ser pesquisado, procedeu-se ao levantamento em si, através do acesso, categorização (detalhada na subseção 3.2.5), tabulação e análise dos dados referentes às variáveis registradas no sistema que remetem ao domínio socioeconômico: a cor/raça, a renda familiar e o local de residência dos estudantes – declarados no ato da matrícula no CPII.

Os resultados obtidos no levantamento dos dados referentes a essas três variáveis foram os seguintes:

5.1.1 Resultados

A) *Cor / Raça*

O levantamento envolvendo a variável cor/raça²² revelou o predomínio de alunos brancos em ambas as modalidades de ensino médio (73,5% no Ensino Médio Regular e

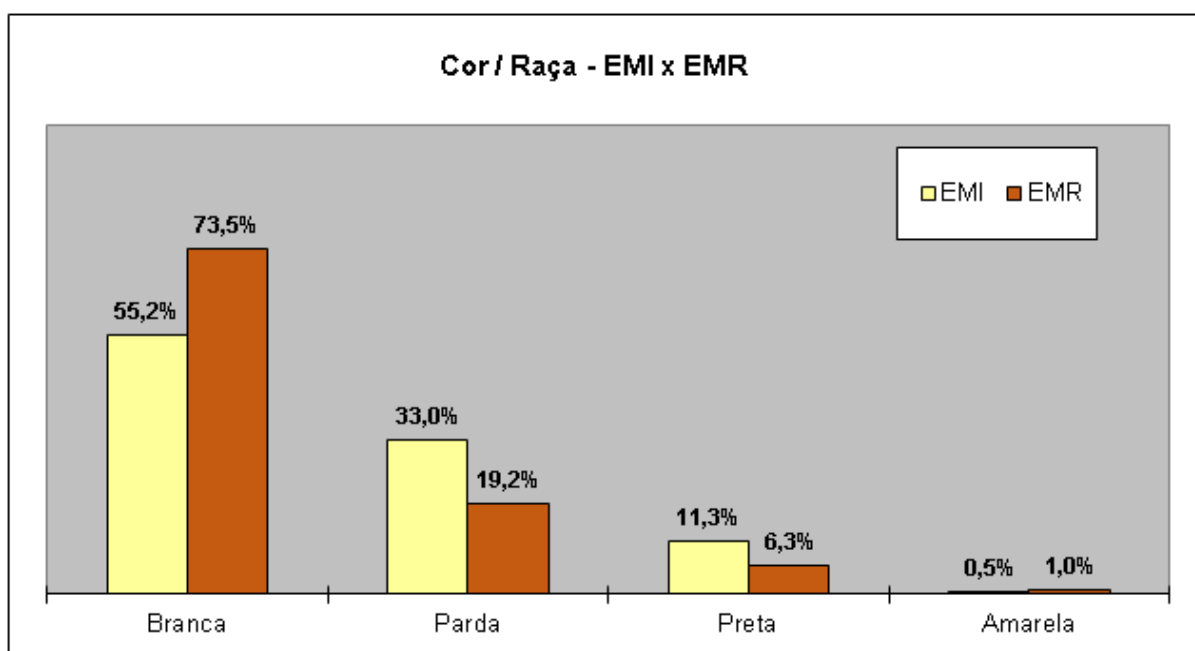
²¹ No ano letivo 2020, o Campus Tijuca II contava com 11 turmas do Ensino Médio Regular e 8 (oito) turmas do Ensino Médio Integrado – sendo, destas, 6 (seis) do curso de Desenvolvimento de Sistemas, da 1ª à 3ª série, abrigando, ao todo, 166 alunos, e 2 (duas) do recém-criado curso Técnico em Administração, da 1ª e da 2ª séries, totalizando 61 alunos. Fonte: SIAAc do Colégio Pedro II. Acesso em: 07 dez. 2020.

²² Os percentuais apresentados como resultados referem-se ao universo de respostas que contemplam uma das possibilidades específicas de cor/raça sugeridas pelo SIAAc do CPII, descartando-se, portanto, a amostragem de 6,6% de estudantes do EMI e de 9,2% do EMR que não tiveram essa característica declarada por seus responsáveis no ato da matrícula na instituição.

55,2% no Ensino Médio Integrado), chamando atenção, no entanto, o fato de que esse predomínio mostra-se substancialmente menor no EMI.

Nessa modalidade, o percentual de estudantes pretos e pardos, quando somado, chega a 44,3% (quase a metade do total). Já no Ensino Médio Regular, os alunos pretos e pardos, juntos, representam apenas 25,5% do total, conforme o gráfico apresentado na figura 9.

Figura 9 - Perfil dos alunos do Ensino Médio Integrado X Ensino Médio Regular do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II – Ano letivo 2020 – Cor/Raça



Fonte: O autor (2020).

B) Renda familiar mensal

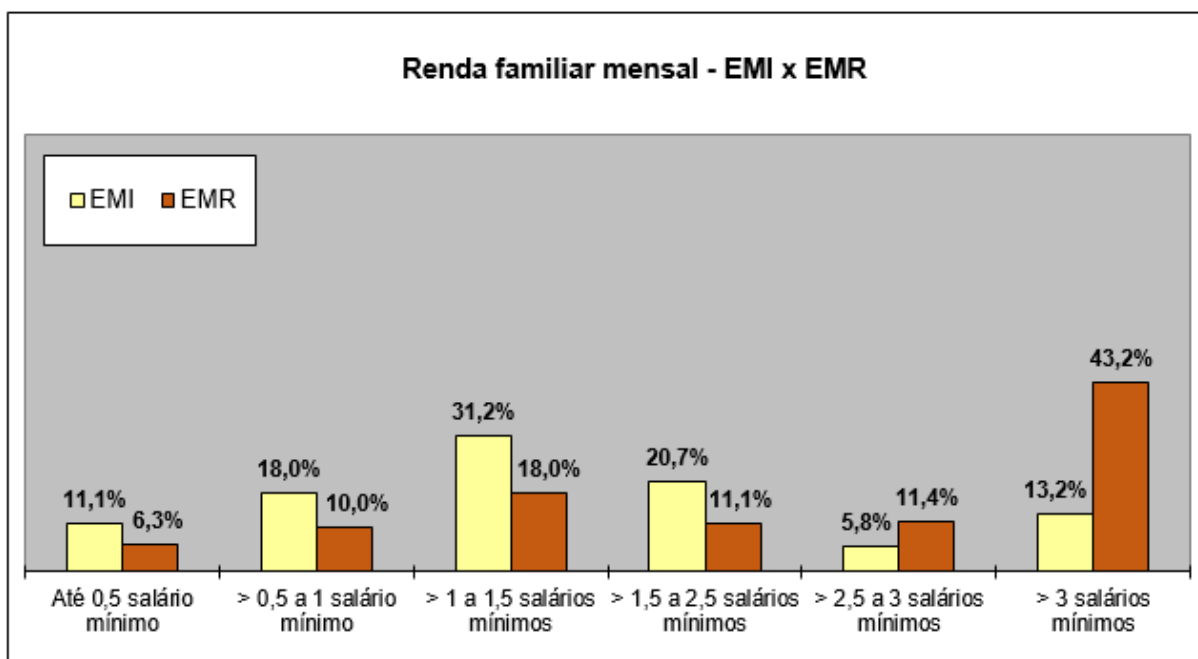
No que tange ao fator renda familiar mensal²³, a comparação entre as duas modalidades de Ensino Médio (Integrado e Regular) revelou outra importante diferença de perfil, conforme indicado no gráfico da figura 10. Enquanto no Ensino Médio Regular constatou-se um amplo predomínio de estudantes na faixa de renda mais elevada, de mais de três salários mínimos (43,2%), no Ensino Médio Integrado registrou-se uma prevalência de estudantes com renda familiar na faixa entre 1 (um) e 1,5 (um e meio) salários mínimos (31,2%).

²³ Os percentuais apresentados como resultado baseiam-se no universo de alunos que tiveram valores válidos declarados como renda familiar, desconsiderando-se, portanto, a amostra de estudantes que não tiveram suas respectivas rendas declaradas no ato da matrícula no CPII (16,7% no EMI e 13,2% no EMR).

Ao se considerar o somatório dos percentuais de estudantes de cada modalidade nas três menores faixas de renda familiar (de até 0,5 a 1,5 salários mínimos), numa perspectiva comparativa com as maiores faixas (a partir de mais de 1,5 salários mínimos), essa diferença entre Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Regular revela-se ainda mais expressiva. Enquanto nas três menores faixas contabilizou-se um percentual de 60,3% de estudantes do EMI ante apenas 34,3% do EMR, nas maiores faixas observou-se, conseqüentemente, o inverso: uma ampla maioria de 65,7% de estudantes do Ensino Médio Regular ante 39,7% do Ensino Médio Integrado

E ao se proceder, por fim, a um recorte específico sobre a faixa de renda mais elevada, de mais de 3 salários mínimos, chama especial atenção o fato de que o percentual de estudantes do Ensino Médio Regular nessa faixa (43,2%) representa mais do que o triplo do percentual de alunos do Ensino Médio Integrado (apenas 13,2%). Ou seja, os outros 86,8% de alunos do EMI pertencem a famílias com renda de até 3 salários mínimos – sendo 60,3% destes, como observou-se, pertencentes a famílias com renda de até 1,5 salários mínimos –, evidenciando-se assim uma particularidade socioeconômica marcante do universo discente dessa modalidade.

Figura 10 - Perfil dos alunos do Ensino Médio Integrado x Ensino Médio Regular do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II – Ano letivo 2020 – Renda Familiar Mensal



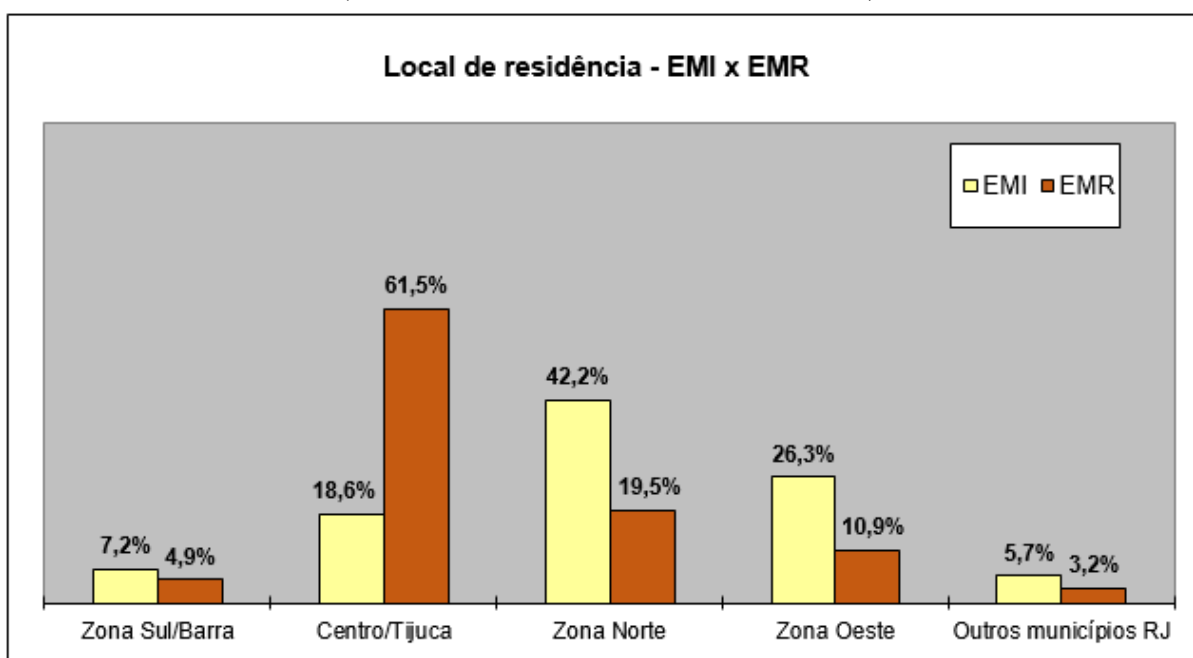
Fonte: O autor (2020).

C) Local de residência

No tocante ao local de residência dos estudantes, verificou-se também uma fundamental diferença entre as modalidades de Ensino Médio Regular e Integrado, apresentada através do gráfico da figura 11.

Enquanto no Ensino Médio Regular há um largo predomínio de alunos residentes em área circunvizinha ao CPII/CTII (61,5% habitam a região da Grande Tijuca, onde se localiza a escola, ou a região fronteiriça do Centro da cidade do Rio de Janeiro), no universo do Ensino Médio Integrado observa-se uma clara inversão, sendo significativamente maior o percentual de estudantes residentes em áreas mais pobres, periféricas e/ou desvalorizadas da cidade²⁴ (42,2% e 26,3% nas zonas Norte e Oeste, respectivamente, contra apenas 18,6% na região do Centro/Grande Tijuca).

Figura 11 - Perfil dos alunos do Ensino Médio Integrado x Ensino Médio Regular do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II – Ano letivo 2020 – Local de Residência (SIAAc do CPII – Acesso em: 07 dez. 2020)



Fonte: O autor (2020).

²⁴ Como demonstram os dados oficiais da Prefeitura do Rio de Janeiro, a média dos valores do Índice de Desenvolvimento Humano e Social (IDS) referentes às Regiões de Planejamento (RP) que englobam os bairros das zonas Norte e Oeste do município do Rio de Janeiro, levando-se em conta fatores como renda per capita, escolaridade da população e saneamento básico, é de 0,573, ante as médias mais elevadas de 0,644 nas RP do Centro e Tijuca, e de 0,699 nas RP referentes à Zona Sul e à Barra da Tijuca.

5.1.2 Análise dos resultados

Levando-se em consideração os resultados anteriores, conclui-se que os universos discentes do Ensino Médio Integrado e do Ensino Médio Regular do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II compõem perfis consideravelmente distintos. De um lado, tem-se um EMR com um amplo predomínio de estudantes brancos, habitantes da região circunvizinha à escola (situada em área central da cidade do RJ) e detentores de maior renda familiar. De outro, um EMI que, apesar do predomínio de alunos brancos, abriga, comparativamente ao EMR, um percentual significativamente maior de pretos e pardos, e uma larga maioria de estudantes moradores de áreas periféricas/menos privilegiadas da cidade e pertencentes a famílias mais pobres – que tendem a experimentar, em face a esta condição social, a posse de recursos mais escassos de acesso à informação e consumo de bens culturais, além de um capital cultural/intelectual socialmente desvalorizado, o que lhes impõe desvantagens na relação com o conhecimento sistematizado, conforme observado por Bourdieu e Passeron (2011), Kuenzer (2000), Drabach (2018), Daminelli (2018) e Arantes e Peres (2015).

Aqui, cabe um parêntesis para indicar que, como aspecto demarcador e reafirmador dessa condição específica vivenciada pelos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII – especialmente no que diz respeito aos recursos informacionais que esses jovens possuem –, figura o resultado do programa “Auxílio Inclusão Digital” do Colégio Pedro II, que consiste na concessão de um auxílio financeiro mensal a alunos que apresentam vulnerabilidade socioeconômica, voltado para a aquisição de equipamentos eletrônicos e/ou serviços de acesso à internet, no contexto de ensino remoto oferecido pela instituição durante a pandemia da covid-19. Ao se examinar as listas divulgadas pela Assistência Estudantil do CPII, verifica-se que, dos 100 estudantes do Ensino Médio do CTII contemplados com o benefício, nas três fases do programa, entre setembro de 2020 e maio de 2021, 58 pertenciam ao Ensino Médio Integrado (COLÉGIO PEDRO II, 2020f, 2020g, 2021g), um número relativamente expressivo, levando-se em conta que esses estudantes, na ocasião, representavam apenas 39% das matrículas de todo o Ensino Médio da instituição²⁵.

Retomando a análise, evidencia-se, assim, a constituição de um quadro material e simbólico adverso para os alunos do Ensino Médio Integrado, no que tange aos domínios da inclusão social, dos recursos econômicos, da mobilidade urbana e da relação com a informação e o conhecimento hegemônico sistematizado, que ratifica tanto a percepção obtida

²⁵ Fonte: Sistema de Assentamento Acadêmico (SIAAc) do Colégio Pedro II. Acesso em: 31 maio 2021.

através da observação direta do cotidiano escolar do CPII/CTII quanto a tendência largamente apontada na literatura em EPT – em estudos como o de Moura (2013), Kuenzer (2000), Schutz (2018) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) –, referente à existência de uma dualidade histórica e estrutural entre um Ensino Médio Regular propedêutico frequentado predominantemente por jovens das classes média e alta, e um Ensino Médio Técnico e Profissionalizante que registra a prevalência de jovens das classes menos privilegiadas, que apresentam necessidades mais urgentes de inserção no mundo do trabalho.

Conforme destacado por Kuenzer (2000), o Ensino Médio oferecido pela escola pública no Brasil tem exercido a função de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares. Segundo a autora, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, sem falar nas condições materiais favoráveis ao estabelecimento dessa relação.

Assim é que, não por coincidência, os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social (KUENZER, 2000, p. 43).

Fundamentando-se nas considerações teóricas de Bourdieu e Passeron (2011) sobre as características típicas do sistema de ensino da sociedade capitalista, Drabach (2018), Daminelli (2018) e Arantes e Peres (2015) corroboram essa reflexão, sinalizando, em linhas gerais, que tanto a destinação de diferentes tipos de escolas ou itinerários (propedêuticos ou ocupacionais) a grupos sociais distintos, quanto a prevalência de sistemas de avaliação meritocráticos, contribuem para a perpetuação de determinados lugares ou funções (dirigentes ou instrumentais) historicamente estabelecidas, favorecendo a desigualdade de classes e a manutenção da hegemonia da classe dominante.

Para Drabach (2018), Daminelli (2018) e Arantes e Peres (2015), a tradicional simplificação/redução da base curricular de conhecimentos gerais dos cursos de Ensino Médio Profissionalizante frequentados pelos jovens das classes populares dificulta ainda mais o seu aprendizado, uma vez que estes sujeitos não contam, em sua grande maioria, com apoio intelectual fora da escola, e tampouco experimentaram oportunidades suficientes de desenvolverem previamente, através de hábitos familiares e experiências socioculturais, os esquemas cognitivos e psicofísicos necessários ao trabalho intelectual. Ainda segundo as autoras, esse viés assimétrico e desigual é reforçado pelo paradigma meritocrático dominante

nos processos de avaliação escolar, que, em nome de uma pretensa igualdade formal e de uma neutralidade de julgamento, “exclui os estudantes com menor capital cultural, que são aqueles que, provavelmente, já têm menos oportunidades de acessar o campo intelectual e científico” (DRABACH, 2018, p. 50) – enquanto favorece os alunos que, devido às suas condições sociais, culturais e financeiras, construíram um capital cultural erudito que favorece sua relação com o conhecimento sistematizado, e seu consequente ingresso no campo científico e/ou a ocupação de funções intelectuais dirigentes.

Levando-se em conta esses aspectos, as autoras supracitadas sugerem que a escola pública de Ensino Médio (e Profissionalizante) só será efetivamente democrática quando fizer jus à sua condição de espaço privilegiado de acesso ao conhecimento sistematizado para as classes populares, ocupando-se de ações pedagógicas que propiciem as necessárias mediações para que os sujeitos menos favorecidos economicamente – e, conseqüentemente, com menores recursos imateriais de poder (capital cultural, social e simbólico) –, estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir suas necessidades de desenvolvimento pessoal e acadêmico (KUENZER, 2000; DRABACH, 2018; DAMINELLI, 2018).

Essa consideração, somada à verificação de que os estudantes do EMI do CPII/CTII experienciam condições materiais e simbólicas tipicamente adversas – e, ainda, ao fato de que, numa comparação com os estudantes do EMR, esses mesmos alunos, por sua condição de recém-ingressos no Colégio Pedro II, acumulam outras desvantagens, como o conhecimento reduzido sobre a dinâmica institucional – reforça, portanto, a necessidade de um direcionamento de ações institucionais prioritárias aos discentes do EMI do CPII/CTII, no sentido de ajudá-los a enfrentar/superar os obstáculos provenientes de suas condições concretas de inserção social e escolar.

Dessa forma, compreende-se que o trabalho de orientação educacional e pedagógica do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II, como componente fundamental para o alcance dos objetivos da instituição, vê-se diante de um desafio profissional urgente e de um compromisso ético-político de empreender práticas específicas visando ao acolhimento/inclusão dos alunos do Ensino Médio Integrado e à superação dos obstáculos que tendem a dificultar seu amplo acesso aos saberes escolares. E é no interior dessa perspectiva democrática, inclusiva e transformadora, que se inscreve a proposta do produto educacional associado a este estudo.

5.2 Procedimento investigativo P2 – Participação dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II

Como forma de se buscar agregar maior cientificidade à percepção de que a insuficiência de informação/conhecimento dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII sobre as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição parece comprometer uma participação mais ampla desses alunos nas mesmas, este procedimento investigativo visou mensurar, em termos quantitativos, a dimensão concreta da participação desse público em cada uma das cinco categorias de AEs contempladas no presente estudo (iniciações científicas; monitorias; olimpíadas científicas; atividades de orientação profissional; oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas). Para isso, considerou-se, como recorte temporal, os últimos três anos letivos transcorridos integralmente de forma presencial (2017 a 2019), adotando-se como estratégia de análise uma perspectiva comparativa entre Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Regular – conforme explicitado/justificado na subseção 3.2.5, referente à metodologia do presente estudo.

A partir dos dados obtidos através de pesquisa de notícias institucionais e de documentos oficiais (chamadas internas e seus respectivos resultados) no site do Colégio Pedro II e nos blogs do Campus Tijuca II e da Propgpec, complementada pela aplicação de um questionário online (questionário Q1 - apêndice A) aos docentes-coordenadores pedagógicos e à chefia do SOEP²⁶ do CPII/CTII, chegou-se aos resultados demonstrados no tópico a seguir.

Antes, contudo, faz-se necessário ressaltar que os dados apresentados, apesar de representativos de boa parcela do universo de atividades extracurriculares oferecidas aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, não dão conta de sua totalidade, uma vez que alguns profissionais não responderam ou não souberam responder algumas perguntas sobre a quantidade de alunos do Ensino Médio Integrado participantes de determinadas AEs. Entre os educadores que não souberam responder, a grande maioria relatou que não possuía mais as listas de participantes das atividades, ou que estas encontravam-se apenas em meio físico, nos arquivos pessoais mantidos no Campus Tijuca II, e que, em razão da suspensão das atividades presenciais imposta pelo contexto pandêmico, não poderiam ser acessadas.

²⁶ Dos 17 profissionais de educação abordados durante a aplicação do questionário Q1, 13 (treze) devolveram o instrumento de pesquisa totalmente ou parcialmente preenchido. Os outros 4 (quatro) não responderam.

5.2.1 Resultados

Os resultados apresentados nesta subseção referem-se aos dados obtidos sobre a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII nas cinco categorias de atividades extracurriculares contempladas por este estudo: a) iniciações científicas; b) monitorias; c) olimpíadas científicas; d) oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas; e) atividades de orientação profissional.

É necessário sinalizar que, no que tange à sua abrangência, os dados apresentados abarcam a totalidade dos programas de monitoria e IC promovidos pelo Colégio Pedro II de 2017 a 2019. São abarcadas, por sua vez, de forma parcial, as atividades enquadradas nas categorias de “olimpíadas científicas” e de “oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas” incentivadas pelo CPII/CTII, no mesmo período.

No caso das olimpíadas científicas, os dados sobre a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado referem-se à totalidade das equipes preparatórias (11 ao todo) formadas pelos departamentos pedagógicos do CPII/CTII e contempladas pela Propgpec, de 2017 a 2019, ao Clube da Matemática (projeto preparatório criado em 2019) e a 32 das 40 edições de olimpíadas de diferentes áreas do conhecimento incentivadas por esses departamentos, no mesmo período.

No que concerne, por sua vez, às atividades englobadas na categoria de oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas, os dados apresentados refletem a participação discente em 37 das cerca de 50 AEs desta categoria desenvolvidas no CPII/CTII entre 2017 e 2019. Por fim, no que tange às atividades de orientação profissional, deve-se sinalizar que os dados obtidos dizem respeito a 26 das 39 diferentes atividades realizadas de 2017 a 2019.

Ressalta-se, ainda, que os resultados levam em conta, para efeito de referencial de análise e comparação, que, no período investigado (2017 a 2019), contabilizou-se um universo de 1.536 estudantes matriculados nas três séries do Ensino Médio do CPII/CTII,

sendo 514 (33%) pertencentes ao EMI, num total de 18 turmas, e 1.022 (67%) ao EMR, distribuídos por 34 turmas²⁷.

Sendo assim, verifica-se, conforme a tabela 1, que os percentuais de alunos do EMI ocupantes do total de vagas destinadas ao Ensino Médio (entre 2017 e 2019), respectivamente, nas iniciações científicas (27%), olimpíadas científicas (28%), oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas (29%) e atividades de orientação profissional (30%), é inferior ao percentual total de estudantes dessa modalidade matriculados no CPII/CTII, no mesmo período (33%). Conseqüentemente, o oposto se registra em relação aos percentuais indicativos da participação dos alunos do Ensino Médio Regular nas atividades supramencionadas (73% nas iniciações científicas, 72% nas olimpíadas científicas, 71% nas oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas, e 70% nas atividades de orientação profissional), que superam o percentual total de matrículas dessa modalidade (67%) – o que revela, portanto, um predomínio absoluto e proporcional dos alunos do EMR em relação aos do EMI no que tange à participação nas quatro categorias de atividades citadas.

Ainda conforme indicado na tabela 1, a única categoria a registrar um movimento inverso foi a que diz respeito às atividades de monitoria: das 63 vagas obtidas por estudantes do Ensino Médio do CPII/CTII nessas atividades, entre 2017 e 2019, 24 delas (38%) foram ocupadas por alunos do EMI, enquanto 39 (62%) ficaram com alunos do EMR. Ou seja, apesar de se verificar, em termos absolutos, um predomínio de participantes do Ensino Médio Regular, os dados obtidos (38% do EMI e 62% do EMR), quando apreciados sob uma perspectiva comparativa com os percentuais de estudantes matriculados nas duas modalidades (33% no EMI e 67% no EMR), apontam para uma participação relativamente maior dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades de monitoria.


²⁷ No ano letivo de 2017, o total de estudantes matriculados nas três séries do Ensino Médio do CPII/CTII foi de 494 alunos, sendo 362 (73%) pertencentes a 13 turmas do Ensino Médio Regular, e 132 (27%) pertencentes a 5 (cinco) turmas do Ensino Médio Integrado ao curso de Desenvolvimento de Sistemas. Em 2018, registrou-se um total de 486 estudantes matriculados no Ensino Médio do CPII/CTII, sendo 323 (66%) distribuídos por 11 turmas do Ensino Médio Regular e 163 (34%) compondo 6 (seis) turmas do Ensino Médio Integrado ao curso de Desenvolvimento de Sistemas. Já em 2019, o Campus Tijuca II contava com um total de 556 alunos matriculados em todo o Ensino Médio, sendo 337 (61%) do EMR, num total de 10 (dez) turmas, e 219 (39% do total) do EMI – referentes a 7 (sete) turmas, sendo 6 (seis) do curso de Desenvolvimento de Sistemas, abrigando, ao todo, 184 alunos, da 1ª à 3ª séries, e 1 (uma) do recém-criado curso Técnico em Administração, composta por 35 alunos da 1ª série. Fonte: SIAAc do Colégio Pedro II. Acesso em: 19 mar. 2021.


Tabela 1 - Participação dos estudantes do Ensino Médio (Integrado x Regular) nas atividades extracurriculares do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II

Participação nas Atividades Extracurriculares do CPII/CTII (EMI x EMR) - 2017 a 2019					
<i>ATIVIDADES EXTRACURRICULARES</i>	Participantes Ensino Médio (EM)	Participantes Ensino Médio Integrado (EMI)	%	Participantes Ensino Médio Regular (EMR)	%
Iniciações Científicas*	200	55	27%	145	73%
Monitorias*	63	24	38%	39	62%
Olimpíadas Científicas (ou do Conhecimento)**	720	203	28%	517	72%
Atividades de Orientação Profissional**	575	170	30%	405	70%
Oficinas/cursos/projetos/outras atividades científicas, culturais ou esportivas**	297	87	29%	210	71%
TOTAL (todas as atividades somadas)**	1855	539	29%	1316	71%

<i>UNIVERSO INVESTIGADO***:</i>	Total	%
Alunos matriculados no EM do CPII/CTII (52 turmas)	1536	100%
Alunos matriculados na modalidade EMI (18 turmas****)	514	33%
Alunos matriculados na modalidade EMR (34 turmas)	1022	67%

LEGENDAS:

% superior ao de alunos matriculados na modalidade 

% inferior ao de alunos matriculados na modalidade 

*quantitativo total
 **quantitativo parcial
 *** Fonte: SIAAc do CPII. Acesso em: 19 mar. 2021
 **** 17 turmas de DES. SISTEMAS e 1 de ADM

Fonte: O autor (2021).

5.2.2 Análise dos resultados

Ao se considerar, de acordo com a tabela 1, os dados resultantes da participação dos estudantes do Ensino Médio (Integrado e Regular) nas atividades extracurriculares do CPII/CTII como um todo, entre os anos de 2017 a 2019 – ou seja, o somatório de participações desses alunos nas cinco categorias de atividades investigadas, no período em questão –, verifica-se que os alunos do EMI apresentaram participação inferior aos do EMR, tanto em termos absolutos quanto em termos relativos.

Isso porque as participações individuais de estudantes do Ensino Médio Integrado no conjunto dessas atividades, entre 2017 e 2019, perfizeram um total de 29% das participações de estudantes de todo o Ensino Médio do CPI/CTII, percentual inferior, portanto, à proporção de estudantes dessa modalidade matriculados na instituição, no mesmo período (33%). Inversamente, o percentual indicativo da participação dos alunos do Ensino Médio Regular no conjunto das atividades extracurriculares investigadas (71%) superou o percentual total de matrículas dessa modalidade (67%).

Em que pese o fato dos dados obtidos não abarcarem a totalidade das atividades extracurriculares praticadas no CPII/CTII entre 2017 e 2019 – cuja apuração do público discente participante viu-se especialmente prejudicada pelas limitações de pesquisa e acesso à informação impostas pela pandemia da covid-19 –, e de se inviabilizar, dessa forma, uma perspectiva mais solidamente conclusiva quanto ao fenômeno pesquisado, pode-se sugerir, contudo, que os resultados apresentados indicam uma importante tendência.

Faz-se necessário destacar que, no tocante, particularmente, às atividades de monitoria, a participação relativamente maior dos estudantes do Ensino Médio Integrado, em oposição à tendência verificada em todas as outras categorias de AEs, deve-se, fundamentalmente, ao fato de determinadas vagas serem voltadas para disciplinas técnicas específicas do EMI. Por essa razão, das 63 vagas de monitoria ocupadas por estudantes do Ensino Médio do CPII/CTII, entre 2017 e 2019, 9 (nove) foram destinadas exclusivamente a alunos do curso Integrado. Nesse sentido, é fundamental observar que, ao considerar apenas o universo das 54 vagas restantes (não exclusivas do Ensino Médio Integrado), os percentuais de participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado e do Ensino Médio Regular nas atividades de monitoria atingem, respectivamente, 28% e 72%, situando-se num patamar muito próximo ao verificado nas demais categorias de atividades extracurriculares, e reforçando a tendência de participação quantitativamente menor dos estudantes do EMI no conjunto das AEs do CPII/CTII – comparativamente à participação dos alunos do EMR.

Como sugerem os estudos de Daminelli (2018) e Souza (2013), entre os fatores que parecem contribuir para a tendência supracitada, figura a extensa carga horária do EMI, que torna mais desafiadora, para os alunos dessa modalidade, a conciliação dos compromissos exigidos pelas disciplinas obrigatórias com eventuais atividades pedagógicas complementares.

Corroborando os apontamentos desses autores, a observação direta da realidade vivenciada pelos estudantes do Ensino Médio Integrado, durante a prática da orientação educacional no CPII/CTII, também sugere que, especialmente o conflito entre os horários de algumas AEs e os horários das disciplinas técnicas cursadas em contraturno²⁸, constitui-se num fator limitador da participação extracurricular desses alunos. Especificamente no que se

²⁸ Conforme especificado no PPPI do CPII, a grade curricular do Ensino Médio Integrado prevê uma carga horária de 1020 horas de disciplinas específicas (de formação técnica ou profissionalizante), que representam, em média, ao longo dos três anos do curso, um acréscimo de 11 tempos semanais de aulas ministradas em turno complementar ao das disciplinas regulares (de formação geral ou propedêutica) e distribuídas ao longo de dois dias da semana. Somadas, as disciplinas técnicas e propedêuticas do EMI resultam numa carga de 3.840 horas letivas ao longo dos três anos do curso, ante 3.420 do Ensino Médio Regular (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

refere às atividades de orientação profissional, a observação do cotidiano escolar do CPII/CTII sugere, ainda, que a identificação de parcela dos estudantes do EMI com a área (ou áreas afins) do curso técnico escolhido – apontando, conseqüentemente, para um processo de amadurecimento precoce de suas escolhas acadêmico-profissionais – parece se configurar como um fator adicional para restringir, de certa forma, seu interesse e participação nessas atividades, tal como verificado por Ribeiro (2003).

A mesma observação empírica da realidade do CPII/CTII sugere, no entanto, a insuficiência de se atribuir, única ou preponderantemente, a esses fatores (especialmente ao fator carga horária), uma possível participação reduzida dos alunos do Ensino Médio Integrado nas AEs oferecidas pela escola. Conforme assinalado no tópico 1.1.2, importantes elementos observados no cotidiano da instituição, reforçados por reflexões acadêmico-científica (CAMPOS, 2016; TEDESCO FILHO, 2018) apontam para a possibilidade da comunicação institucional também poder vir a se constituir num fator concorrente e relevante a contribuir para uma participação mais restrita dos alunos do EMI nessas atividades.

Logo, com o intuito de se conferir maior relevo analítico aos dados obtidos e de se acrescer um importante viés qualitativo à sua interpretação, a partir da hipótese supracitada, de que o processo de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares do CPII/CTII aos estudantes do EMI constitui-se num dos fatores preponderantes para os níveis de participação identificados, efetuou-se um novo procedimento investigativo (procedimento P3). Em linhas gerais, esse procedimento (detalhado na subseção 3.2.2) objetivou avaliar de que forma a participação dos discentes do EMI nas AEs do CPII/CTII – conforme quantitativamente verificada – pode estar associada aos efeitos do processo institucional de divulgação/comunicação dessas atividades para esse público, obtendo-se, possivelmente, um enriquecimento das justificativas para o desenvolvimento do produto educacional.

5.3 Procedimento investigativo P3 – Processo de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares do CPII/CTII e seus impactos na participação dos alunos do EMI

Com o objetivo supramencionado de se buscar novos dados capazes de ser agregados à percepção advinda especialmente da observação empírica da realidade político-pedagógica do CPII/CTII, de que o processo de comunicação interna da instituição configura-se como obstáculo a uma participação mais ampla e consciente dos estudantes do EMI nas atividades extracurriculares – conferindo-se, possivelmente, maior cientificidade e universalidade a esta

percepção – foi proposta e realizada uma pesquisa com educadores da instituição (procedimento investigativo P3), cujos resultados são apresentados a seguir.

5.3.1 Resultados

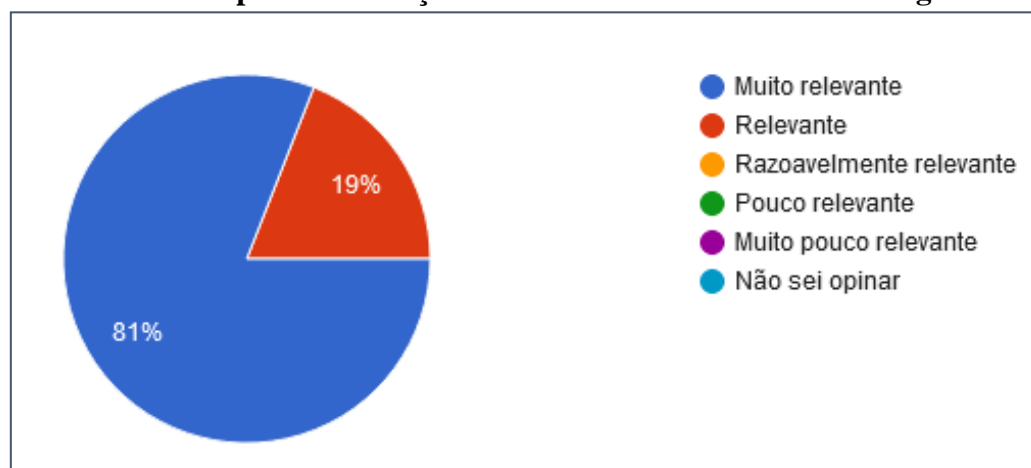
O procedimento investigativo P3 envolveu a aplicação de um questionário semiaberto, em formato online a 25 educadores do Campus Tijuca II. O instrumento foi estruturado com 5 (cinco) questões, sendo 2 (duas) fechadas ou objetivas e 3 (três) abertas ou discursivas, conforme se verifica no apêndice B (questionário Q2). Da amostra de profissionais abordados, 21, ao todo, responderam ao questionário.

A) *Questões 1 e 2 (objetivas):*

No tocante às questões 1 e 2, de caráter objetivo, em que os participantes deveriam optar por apenas uma das alternativas de resposta disponibilizadas, obteve-se, estatisticamente, os seguintes resultados:

Na questão 1 (figura 12), referente à classificação da relevância do conjunto de atividades extracurriculares do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II para a formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado, verificou-se que 100% dos participantes consideram essas atividades como “Relevantes” ou “Muito Relevantes”, destacando-se a escolha da maioria expressiva (81%) pela opção “Muito Relevante”.

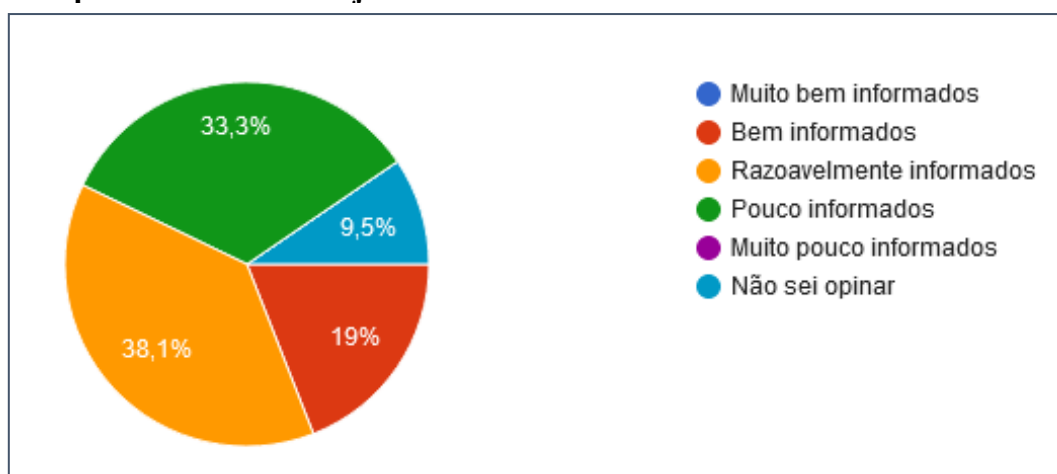
Figura 12 - Percentuais das respostas obtidas na questão 1 do questionário Q2: “Como você classifica a relevância do conjunto de atividades extracurriculares do CPII/CTII para a formação dos alunos do Ensino Médio Integrado?”



Fonte: O autor (2021).

Na questão 2 (figura 13), referente, por sua vez, à classificação do nível de informação/conhecimento que os estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII demonstram possuir sobre o conjunto das atividades extracurriculares da instituição, observou-se que a maioria dos participantes (38,1%) consideram esses alunos “Razoavelmente informados” sobre as mesmas. Um percentual também significativo de participantes (33,3%) registrou a opção “Pouco informados”. Outros 19% optaram pela alternativa “Bem informados”, enquanto 9,5% não souberam opinar. Nenhum participante assinalou as opções “Muito bem informados” ou “Muito pouco informados”.

Figura 13 - Percentuais das respostas obtidas na questão 2 do questionário Q2: “Como você classifica o nível de informação/conhecimento que os estudantes do EMI possuem sobre o conjunto de atividades extracurriculares do CPII/CTII?”



Fonte: O autor (2021).

B) Questões 3, 4 e 5 (discursivas)

No que concerne às questões 3, 4 e 5, de caráter discursivo, os resultados foram obtidos com base na aplicação da técnica de classificação temática (categorial) sugerida por Bardin (2016) para pesquisas qualitativas alicerçadas na metodologia de análise de conteúdo.

Conforme o percurso metodológico proposto por Bardin (2016), foi realizada, inicialmente, a identificação e seleção de unidades de análise ou registro (palavras, expressões ou termos-chave) representativas das respostas obtidas – compreendidas, estas, como unidades de contexto, que possibilitam sentido e compreensão das unidades de análise. Em seguida, procedeu-se ao agrupamento das unidades de análise (considerando-se seus aspectos em comum) e sua respectiva categorização, efetuada em diálogo com os objetivos e hipóteses

do presente estudo. Com isso, foi possível executar, enfim, de modo quali-quantitativo, o tratamento e sistematização dos resultados investigativos das questões supracitadas.

Em relação à questão 3 (tabela 2), referente à avaliação do processo de divulgação das atividades extracurriculares do CPII/CTII aos estudantes do Ensino Médio Integrado, 3 (três) categorias foram definidas a partir do agrupamento de unidades de análise que remetem, respectivamente, às percepções de um “processo de comunicação bom/eficiente” (categoria 1); de um “processo de comunicação ineficiente/a ser melhorado” (categoria 2); e de “desconhecimento/pouco conhecimento do processo de comunicação” (categoria 3).

Tabela 2 - Categorização da questão 3 do questionário Q2: “Como você avalia o atual processo de divulgação/comunicação do conjunto de atividades extracurriculares do CPII/CTII aos estudantes do Ensino Médio Integrado?”

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Processo de comunicação bom/eficiente	“bom” (3); “diversidade de canais”; “melhorou com a reativação do blog”; “ampla e de fácil acesso”; “sempre há alguém para sanar as dúvidas”	7	19,4%
2	Processo de comunicação ineficiente/a ser melhorado	“insuficiente” (2); “não é eficiente” (2); razoável (2); “poderia ser melhor estruturada”; “ausência de uma política de informação consistente”; “necessário intensificar”; “truncado”; “informações são dispersas”; “falta de referência”, “falta de coordenação”; “poderia ser melhor”; “questão a ser revista”; “ponto problemático”; “não contempla plenamente os estudantes”; “regular”; “alunos se sentem perdidos”; “informações não são facilmente acessíveis”; “não existe política de apresentação das atividades aos alunos que chegam à escola”; “pode ser melhor expandida”; “muitos ruídos”	23	63,9%
3	Desconhecimento/pouco conhecimento do processo	“não sei avaliar” (2); “não conheço” (2); “não estou diretamente envolvido”; “sei muito pouco”	6	16,7%
Total			36	100%

Fonte: O autor, 2021.

Ainda de acordo com a tabela 2, observa-se um predomínio significativo (63,9%) de palavras ou expressões-chave que remetem à ideia de um processo de divulgação/comunicação que é ineficiente e/ou precisa ser melhorado (categoria 2). Apenas 19,4% das unidades de análise apontam para a percepção de um processo de divulgação/comunicação bom e/ou eficiente (categoria 1), enquanto outros 16,7% remetem à ideia de desconhecimento ou pouco conhecimento desse processo (categoria 3).

É importante destacar que, ao se apreciar as palavras ou expressões-chave enquadradas na categoria 2, em suas respectivas unidades de contexto – ou seja, no contexto discursivo das respostas textuais dos participantes –, identificam-se associações da percepção de um “processo de comunicação ineficiente e/ou a ser melhorado” a fatores como: a) as condições materiais e de acesso à informação dos alunos do EMI; b) a falta de vivência institucional desses alunos (por sua condição de recém-ingressos no CPII); c) a centralização da divulgação das AEs pelos profissionais/setores responsáveis pelas mesmas, impedindo sua disseminação através de canais diversificados. Como exemplos representativos desses fatores, destacam-se as seguintes respostas (grifo nosso):

*Ainda insuficiente. Isso porque muitos desses jovens do Integrado, que vêm de escolas públicas com recursos pedagógicos escassos, são de **famílias pobres**, com mais **dificuldade de acesso à informação**, e ao mesmo tempo precisam arrumar uma profissão rápido, chegam perdidos ao universo do Pedro II, sabendo que precisam "fazer algo" (no sentido de estudar, trabalhar e progredir na vida), mas ainda com uma ideia muito vaga daquilo que querem (como escolha acadêmica e profissional). Então, a **falta de vivência desse universo do CPII aliada ao pouco instrumental** que esses estudantes possuem, encontra uma nova barreira na ausência de uma política de informação mais consistente, capaz de atingir esses alunos e incluí-los rapidamente nas oportunidades oferecidas pela escola (R7²⁹).*

*Avalio como razoável. A maioria dos estudantes do Ensino Integrado **não conhecem a dinâmica do CP2**, pois vieram de outras escolas. Assim, faz-se necessário intensificar ao longo do ano a comunicação do conjunto de atividades extracurriculares (R6).*

*[...] No dia a dia, o que se vê é que os responsáveis por organizar essas atividades **tendem a concentrar as informações** sobre elas, não repassando ao SOEP e à equipe de comunicação do campus. Com isso, a informação não se democratiza e surgem muitos ruídos, prejudicando especialmente os alunos do ensino médio integrado, que **são mais novos na escola** (R13).*

Identifica-se, também, com frequência mais significativa, a associação da percepção definida na categoria 2 à ausência de centralização das informações sobre as atividades

²⁹ Como forma de se preservar o anonimato dos participantes, suas identidades foram codificadas de acordo com o seguinte padrão: R1 (Respondente 1), R2 (Respondente 2), R3 (Respondente 3), e assim sucessivamente.

extracurriculares num único local (canal), conforme se observa nas respostas a seguir (grifo nosso):

*O processo é truncado. As informações são dispersas e **não há um único local confiável** em que todas estejam reunidas para que os alunos possam facilmente obtê-las. Algumas são divulgadas em sala de aula, outras no blog, outras só no SOEP. Os alunos ficam sem uma referência, e os próprios servidores, também. Muitas vezes, não sabemos o que responder quando os alunos nos procuram querendo tirar dúvidas sobre essas atividades (R3).*

*[...] o que percebo é que as atividades não são divulgadas de forma coordenada. **Não tem um canal único** pra obter essas informações (R9).*

*Apesar da divulgação ter melhorado com a reativação do blog, os alunos ainda se sentem muito perdidos, porque as informações **não se encontram facilmente acessíveis num só local**, e não existe uma política de apresentação dessas atividades a esses alunos assim que chegam à escola (R4).*

Vale destacar, ainda, que, numa das unidades de contexto em que se verificou a predominância de itens de sentido alocados na categoria 1 (processo de divulgação/comunicação bom/eficiente), foi possível observar ressalvas que sugerem dificuldades no processo de comunicação das atividades extracurriculares aos estudantes do Ensino Médio Integrado:

*O processo atual me parece bom. Há notícias no blog e no site da escola, há cartazes pelos corredores (antes da pandemia). Entretanto, ainda assim **há alunos que parecem não se dar conta da existência dessas atividades** (R21, grifo nosso).*

No tocante à questão 4 (tabela 3), referente à avaliação dos impactos do processo de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II na participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado nessas atividades, também foram definidas 3 (três) categorias a partir do agrupamento de unidades de análise/registro que remetem, respectivamente, às percepções de que o “processo de comunicação favorece/estimula a participação” (categoria 1); de que o “processo de comunicação desfavorece/limita a participação (categoria 2); e de “desconhecimento dos impactos” (categoria 3).

Tabela 3 - Categorização da questão 4 do questionário Q2: “Para você, de que forma o processo de divulgação/comunicação das AEs do CPII/CTII, conforme atualmente estruturado, impacta na participação dos alunos do EMI nessas atividades?”

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Processo de comunicação favorece/estimula a participação	“positivamente”; “os alunos participam das atividades” (2); “costumam demonstrar satisfação”; “vários alunos se interessam e falam sobre essas atividades”	5	14,7%
2	Processo de comunicação desfavorece/ limita a participação	“não alcança todos os alunos” (2); “prejudica a participação” (2); “muitos não participam por não saberem de todas as atividades”; “(requer-se) um apelo maior na comunicação para trazer o aluno”; “quando eles chegam a saber da existência das atividades ou conseguem entender do que se trata, já se acabaram os prazos”; “(impacta) no sentido de não refletir, em termos de participação, o interesse que esses alunos têm por essas atividades”; “dificulta o seu entendimento e participação”; “limitamos sua participação nas atividades”; “prejudicando seu acesso a informações (sobre inscrição) e até quanto à existência das oportunidades”; “eles acabam deixando passar ótimas oportunidades”; “informações divulgadas com pouca antecedência”; “impede uma avaliação mais criteriosa na hora das escolhas”; “fica mais difícil buscar as opções”; “número reduzido de inscritos”; “não favorece uma visão da real função, perfil desejado, características de cada atividade”; “por vezes eles só sabem da existência e o que são, depois que as vagas já foram preenchidas”; “impacta negativamente a participação”, “os alunos não sabem direito do que se tratam (as atividades)”; “muitas vezes, quando esses alunos procuram as atividades, já se acabaram as inscrições”; “a divulgação pode melhorar e ajudá-los a participar um pouco mais”	22	64,7%
3	Desconhecimento dos impactos	“não sei responder” (3); “desconheço”; “não estou a par”, “não sei avaliar” (2)	7	20,6%
Total			34	100%

Fonte: O autor (2021).

Ainda conforme indicado na tabela 3, observa-se que a grande maioria (64,7%) das palavras ou expressões-chave remetem à ideia de um processo de divulgação/comunicação que desfavorece/limita a participação dos estudantes do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII (categoria 2). Apenas 14,7% dos termos-chave apontam para a percepção de um

processo de divulgação/comunicação que favorece/estimula essa participação (categoria 1), enquanto outros 20,6% convergem para a ideia de desconhecimento dos impactos do processo de divulgação/comunicação das AEs na participação dos estudantes (categoria 3).

Ao se examinar, especificamente, as unidades de contexto que remetem à categoria dominante (categoria 2), verifica-se que os impactos negativos do processo de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares na participação dos alunos do EMI do CPEI/CTII são atribuídos a aspectos de duas ordens distintas, que parecem se complementar: aqueles inerentes à própria estrutura, dinâmica e operacionalização do processo em si, e aqueles relacionados às particularidades vivenciadas por esses estudantes.

Entre os fatores associados à natureza do próprio processo de divulgação/comunicação, figuram, além da centralização (não compartilhamento) da divulgação de determinadas AEs por seus responsáveis – conforme sinalizada, anteriormente, na resposta do participante R13 (à questão 3) –, os seguintes elementos: a) a não comunicação em tempo hábil para viabilizar a participação discente; b) a insuficiência do modelo atual em garantir a todos os alunos o conhecimento sobre todas as AEs oferecidas; c) a insuficiência desse mesmo modelo em garantir, mesmo entre os alunos participantes, a compreensão dos reais objetivos, dinâmicas, rotinas e exigências das AEs, o que pode acarretar em desdobramentos acadêmicos negativos; d) a inexistência de um canal único e oficial de comunicação – outro aspecto recorrente, considerando-se o universo de respostas da questão 3. As unidades discursivas a seguir (grifo nosso) exemplificam os fatores supracitados:

*[...] Penso que, da forma como ocorre hoje, ela prejudica a participação desses alunos, pois normalmente as informações são divulgadas com **pouca antecedência** para o estudante decidir sobre sua participação; os **prazos são curtos** para separação dos documentos pelos candidatos. Imagino que a forma atual também pode **não alcançar a todos**, resultando num número reduzido de inscritos nas atividades Imagino ainda que a forma de divulgação atual **não favoreça uma visão complexa da real função, perfil desejado, características de cada atividade ofertada**. Por exemplo, casos em que o aluno percebe que esperava algo completamente diferente da atividade extracurricular, o que gera desistência (R10).*

*Muitos não participam por **não saberem de todas as atividades oferecidas** (R2).*

*Como a divulgação ainda é insuficiente, tendo em vista as particularidades desses alunos, eles acabam **deixando passar ótimas oportunidades** extracurriculares de enriquecer sua formação ou acabam **se engajando em atividades que pouco tem a ver com seu perfil**, como acontece muitas vezes com a escolha do próprio curso técnico, gerando mais angústia, frustração, e até mesmo abandono escolar. Ou seja, nesse caso, o desconhecimento das atividades, aliado à **necessidade de ter que "fazer algo"**, acaba **impedindo uma avaliação mais criteriosa** na hora das escolhas, podendo trazer prejuízos, em vez de contribuições acadêmicas (R7).*

*Prejudicando seu acesso a informações como **prazos, requisitos e documentação**. Até quanto à **existência das oportunidades** (R6).*

*[...] reconheço que a divulgação pode melhorar e, quem sabe, ajudá-los a participar um pouco mais dessas atividades. Digo isso porque o programa de iniciação científica júnior, embora seja tradicional no colégio, **nem sempre divulgamos** (eu, inclusive) com o devido tempo. **Nós professores nem sempre mostramos esses projetos ao setor de orientação educacional. Falta um pouco de comunicação da nossa parte também** (R18).*

*Os estudantes não recebem de um **canal único** as informações, dessa forma fica **mais difícil buscar as opções**. Percebo que o tempo deles é menor em função das disciplinas que têm, então ter algo veiculado de forma organizada e estruturada seria mais interessante (R9).*

Já entre os fatores que podem ser considerados como pertinentes às especificidades vivenciadas pelos estudantes do EMI, destacam-se aspectos socioestruturais (como a situação material menos favorável desses alunos, seus recursos mais escassos de acesso à informação e sua procedência de escolas menos estruturadas), além de sua condição de recém-ingressos (e não integrados, portanto, à cultura e ao *modus operandi* do CPII/CTII) – ambos os fatores também já verificados, espontaneamente, em algumas das respostas obtidas na questão 3. A seguir, alguns exemplos da emergência desses fatores – normalmente correlacionados aos aspectos inerentes à própria estrutura e dinâmica do processo de divulgação/comunicação –, no contexto das respostas dos participantes à questão 4 (grifo nosso):

*Sem dúvida prejudica a participação desses alunos, tendo em vista que eles **chegam de outras escolas**, algumas **sem muitos recursos**, e muitas vezes nunca ouviram falar em iniciação científica, monitoria etc. Muitas vezes, **quando eles chegam a saber da existência dessas atividades ou conseguem entender do que se tratam, já se acabaram os prazos de inscrição**. Isso acontece principalmente com os alunos da 1ª série, ainda **pouco ambientados** à escola (R3).*

*Por não terem uma **vivência escolar**, como a que os alunos do regular têm, por vezes eles só sabem da existência e o que são, depois que as vagas já foram preenchidas (R12).*

*[...] pelo fato de **não estarem acostumados com a dinâmica da escola**, ao contrário dos alunos do Regular, que estão no CP2 desde o Pedrinho, os alunos do Integrado, muitas vezes, nunca ouviram falar em monitoria, iniciação científica... o que dificulta o seu entendimento e participação nessas atividades, principalmente na 1ª série. Fora o fato de serem também **desconhecidos dos professores**, que quase sempre já iniciam um processo de seleção com uma ideia dos alunos que pretendem escolher para as vagas, e acabam privilegiando os alunos do Regular (R4).*

*Impacta negativamente a participação desses alunos. Como a informação é pouco democratizada, naturalmente os alunos do ensino médio integrado, com **menos recursos e recém-chegados na escola**, sentem mais esse processo. Muitas vezes, **quando esses alunos procuram as atividades, já se acabaram as inscrições**. Às vezes nota-se também que mesmo sendo interessados e buscando participar ao máximo das atividades, eles **não sabem direito do que se tratam** (R13).*

*[...] percebo que os alunos do Integrado formam uma espécie de "ilha", apartada do resto da escola. Por ironia, o que mais **falta ao curso integrado, é "integração"**.*

*E por serem **alunos novos**, normalmente **mais pobres**, de **realidades mais humildes**, e que **não tiveram uma vivência maior da cultura e da realidade do Pedro II**, fica naturalmente mais difícil saberem onde está a informação, e que tipo de informação devem buscar (R20).*

*[...] esse segmento possui uma **realidade própria**, um pouco **distante da realidade da escola**. E por essa **realidade diferente**, creio eu, alguns setores ou servidores não divulgam suas ações, projetos e eventos para esses alunos (R8).*

Ao se considerar o conjunto das respostas dos participantes, chama atenção, ainda, a emergência de palavras ou expressões que remetem à avaliação de que a “falta de tempo” dos estudantes do Ensino Médio Integrado – em razão da extensa carga horária curricular do seu curso, que abrange disciplinas gerais e específicas e atividades obrigatórias em contraturno escolar (conforme detalhado no tópico 5.2.2), somada, eventualmente, a fatores socioestruturais (como dificuldades de mobilidade urbana e/ou a necessidade de conciliação dos estudos com o trabalho remunerado ou doméstico) – constitui-se num dos principais fatores que atuam para restringir a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do CPII/CTII. Ainda que não diretamente relacionados ao objeto investigado (processo de divulgação/comunicação das AEs) – e, por esse motivo, não reunidos numa categoria de análise específica – esses termos, em razão da sua recorrência e da forma espontânea pela qual foram expressos pelos participantes, revelam uma importante variável a ser considerada em termos de apuração qualitativa dos resultados obtidos na questão 4.

Essa percepção sobre o fator “falta de tempo”, associada aos aspectos supracitados que a sustentam (carga horária curricular dos alunos do EMI e fatores socioestruturais), surge, exemplificada, nas seguintes respostas (grifo nosso):

*[...] Tenho dúvidas se a participação estaria ligada somente à divulgação ou por **falta de tempo** para participar das atividades (**carga horária muito pesada**) (R5).*

*[...] Acredito que a **carga horária de disciplinas e de estágios**, além de algumas **limitações socioestruturais**, são entraves à participação desses discentes. Muitos revelam **morar longe**, **ter atribuições laborais ou de cuidado em suas casas**, o que limita suas participações em atividades extras [...] (R18).*

Reforçando a relevância do aspecto “falta de tempo” como elemento significativo no sentido de limitar a participação dos estudantes do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII – especialmente quando associado à extensa carga horária curricular a ser cumprida por esses alunos – há que se destacar, novamente (assim como previamente sinalizados na subseção 5.2.2), tanto os dados e percepções provenientes da observação

empírica do cotidiano escolar do CPII/CTII, quanto os apontamentos registrados na literatura acadêmico-científica, nos trabalhos de Souza (2013) e Daminelli (2018).

Ao pesquisar a percepção de estudantes do ensino técnico de nível médio sobre as vantagens e desvantagens da participação em atividades de pesquisa em iniciação científica, Souza (2013, p. 36) identificou que, apesar de 28% dos alunos participantes de sua investigação terem afirmado que “não há desvantagem em ser bolsista de iniciação científica, demonstrando grande satisfação em participar do desenvolvimento de projetos de pesquisa, prezando pela importância dessa prática para sua formação pessoal e profissional”, a maioria dos estudantes apontaram desvantagens advindas da prática dessas atividades. E entre estas, a “disponibilidade de horário”, citada por 41% dos entrevistados, foi a desvantagem predominantemente sinalizada. Segundo Souza (2013, p. 36-37),

Esse dado está relacionado com a carga horária do curso técnico, que funciona em período integral, exigindo dos estudantes muita dedicação para conseguir conciliar a carga horária do curso com a carga horária necessária para o bom andamento da pesquisa, podendo, às vezes, comprometer seu tempo livre e atividades de lazer [...] Desta forma, percebe-se que a disponibilidade de horário tem representado um fator negativo para a participação dos alunos nos projetos de pesquisa.

Reforçando essa perspectiva, Daminelli (2018) indica que a elevada carga horária de algumas atividades extracurriculares, como as atividades de pesquisa, aliada à carga horária semanal dos cursos de Ensino Médio Integrado, impõe uma sobrecarga na rotina de estudos dos alunos dessa modalidade, dificultando a conciliação entre as atividades de ensino e as atividades de pesquisa e extensão, o que acarreta, conseqüentemente, num desestímulo à prática destas últimas. “A alta carga horária dos estudantes dos cursos de ensino médio integrado, com uma grande quantidade de disciplinas e avaliações, exige dedicação dos estudantes e ocasiona a falta de tempo para se dedicar às atividades de pesquisa e extensão” (DAMINELLI, 2018, p. 171).

Em que pese o reconhecimento do protagonismo do fator “falta de tempo”, até aqui evidenciado, faz-se necessário ressaltar que não se pode, contudo, desconsiderar a divulgação/comunicação como um fator concorrente para uma participação mais limitada dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do CPII/CTII, como sugerem novos trechos das respostas dos próprios participantes R5 e R18 (grifo nosso), utilizadas, anteriormente, para exemplificar a emergência do aspecto “falta de tempo”:

[...] a comunicação interna é insuficiente para atingir a todos esses alunos. Logo, se não temos uma ampla divulgação, limitamos sua participação nas atividades... mas também vejo impedimentos por conta da grande carga horária do curso Integrado [...] (R5).

Não atribuiria a participação limitada de estudantes do Integrado unicamente ao processo de divulgação. Acredito que a carga horária de disciplinas e de estágios, além de algumas limitações socioestruturais, são entraves à participação desses discentes [...] Mesmo assim, reconheço que a divulgação pode melhorar e, quem sabe, ajudá-los a participar um pouco mais dessas atividades [...] (R18).

Contribuindo para a relativização do aspecto “falta de tempo”, há que se destacar, ainda, o registro de percepções de que a carga horária curricular, ainda quando vislumbrada, potencialmente, como principal fator limitador do tempo discente para a prática de atividades extracurriculares, não inviabiliza o interesse dos alunos do Ensino Médio Integrado por essas atividades, como se vê nas respostas a seguir. Ao se apreciar as unidades de contexto que remetem a essa ideia, sugere-se, inclusive, que os fatores de ordem socioestrutural ou socioeconômica, que, sob determinada perspectiva, parecem concorrer para inviabilizar uma participação mais ampla dos estudantes do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII, podem, por outro lado, se configurar como elementos impulsionadores dessa participação, especialmente no que tange às atividades que oferecem bolsa ou auxílio financeiro:

Os alunos do ensino médio integrado têm uma quantidade maior de disciplinas e normalmente uma grande carga horária de aulas e trabalhos. Entretanto, percebo que mesmo assim vários alunos dessas turmas se interessam por atividades extracurriculares. Essa minha percepção veio através de ouvi-los falar sobre algumas dessas atividades [...] (R21).

O curso na modalidade Integrado é muito pesado em virtude do tempo que o aluno fica no colégio. Além de estudarem durante dois turnos ao menos dois dias da semana, esses alunos em sua maioria residem em bairros muito distantes da Tijuca, o que torna a vida escolar mais desgastante. Os discentes relatam também sua dificuldade em acompanhar o ritmo do Colégio, visto que em grande parte são provenientes de escolas com escassez de professores e recursos pedagógicos. Mesmo assim, percebo que os alunos do Ensino Médio Integrado, de uma forma geral, são muito engajados e desejam participar de todas as atividades extracurriculares oferecidas pelo colégio [...] (R10).

Impacta no sentido de não refletir, em termos de participação, o interesse que esses alunos têm por essas atividades. Normalmente, os alunos do Integrado, apesar da carga horária estendida e de morarem em locais mais distantes, se interessam mais por elas do que os do Regular. Primeiro porque, financeiramente, precisam mais, e tendem a buscar as atividades que dão bolsa ou que ajudam a conseguir mais rápido uma profissão. Segundo, porque entram na escola por concurso, sendo, por isso, naturalmente mais interessados. Desses alunos, muitos vêm de escolas públicas com pouca estrutura. Então, tendem a valorizar e querer aproveitar todas as oportunidades que o Pedro II oferece [...] (R4).

As considerações acima indicam, portanto, a relevância da percepção de que, apesar da extensa carga horária curricular dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII e das dificuldades socioestruturais que parte desses alunos vivenciam, eles se mostram geralmente interessados em participar de atividades extracurriculares, procurando aproveitar ao máximo essas oportunidades – movidos, em certa medida, pela própria necessidade de superarem um quadro material menos favorável e/ou obterem recursos para garantir a sua permanência escolar e a continuidade de seus estudos.

Com isso, reforça-se a sugestão de que a participação relativamente menor dos estudantes do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do CPII/CTII, comparativamente aos estudantes do Ensino Médio Regular (conforme verificada nos resultados do procedimento investigativo P2), parece estar associada, em medida considerável, às insuficiências do processo de divulgação/comunicação dessas atividades, conforme indica a ampla prevalência de unidades de análise da questão 4 (64,7%) que remetem à categoria 2 (processo de divulgação/comunicação desfavorece/limita a participação dos estudantes do EMI nas AEs do CPII/CTII) – resultado que corrobora, por sua vez, tanto a percepção proveniente da observação da realidade da instituição (de que lacunas informacionais/comunicacionais contribuem para restringir essa participação, conforme detalhado na subseção 1.1.1), quanto os apontamentos identificados na literatura acadêmico-científica, em estudos como os de Tedesco Filho (2018) e Campos (2016).

Em investigação específica sobre a participação de estudantes do Ensino Médio Integrado em atividades extracurriculares de pesquisa em iniciação científica no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Tedesco Filho (2018) identificou a presença de lacunas nos materiais de divulgação institucional dessas atividades. Segundo o autor, o principal instrumento destinado a esse fim – uma agenda estudantil, distribuída aos estudantes no início do ano letivo – limitava-se a “breves informações a respeito de editais de pesquisa, extensão, inovação, inclusão e cultura, contendo o endereço eletrônico do IFPR para consulta”, e, diante disso, verificou-se que muitos alunos conheciam muito pouco sobre as atividades de pesquisa a extensão da instituição, e que “a totalidade dos respondentes gostaria de ter acesso a algum material para sanar suas dúvidas” (TEDESCO FILHO, 2018, p. 77). Esses fatores sugerem, portanto, que a divulgação/comunicação parece se constituir num dos elementos preponderantes para a participação (tanto em qualidade quanto em intensidade) dos estudantes do Ensino Médio Integrado nessas atividades, e, conseqüentemente, para suas possibilidades

de formação integral e desenvolvimento como sujeitos autônomos, socialmente ativos e conscientes quanto ao seu papel como cidadãos (TEDESCO FILHO, 2018).

Complementando essa reflexão, a partir de uma perspectiva mais universalizante e mais fortemente ancorada no terreno teórico-conceitual, Campos (2016) destaca que, numa sociedade globalizada, pautada na informação e no conhecimento, a comunicação assume papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o estabelecimento de um ambiente participativo e verdadeiramente democrático. Nesse sentido, uma comunicação eficaz é aquela capaz “de sanar falhas existentes no ambiente escolar com o processamento das informações”, sendo necessário, para isso, entre outras ações, “informar os acontecimentos e ocorrências no ambiente escolar” (CAMPOS, 2016, p. 3). Assim, ao tratar a questão da participação dos vários segmentos da comunidade escolar nos projetos ou atividades pedagógicas, a autora questiona: “como essa participação pode ser efetiva se não houver uma comunicação eficaz?” (CAMPOS, 2016, p. 5).

Avançando na apresentação dos resultados do procedimento investigativo P3, chega-se, por fim, à questão 5 (tabela 4), que visou obter dos participantes sugestões sobre novas ações a serem empreendidas pela orientação educacional e pedagógica para aumentar/melhorar a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do CPII/CTII.

A partir da identificação e agrupamento das unidades de análise ou registro mais representativas das respostas obtidas, em diálogo com os objetivos e hipóteses deste estudo, foram definidas 7 (sete) categorias, associadas, respectivamente, às percepções de que as possibilidades de novas ações envolvem: a “divulgação/comunicação centralizada das atividades extracurriculares, através de um canal ou veículo próprio e específico para esse fim” (categoria 1); a “realização de eventos ou campanhas de apresentação das AEs” (categoria 2); a “divulgação diversificada das AEs (formas e canais diferentes) (categoria 3); a “divulgação pessoal/presencial das AEs em sala de aula” (categoria 4); a “divulgação das AEs com maior antecedência (categoria 5); “maior inclusão do EMI nas políticas e ações pedagógicas da escola” (categoria 6); e “identificação da motivação e dos interesse dos alunos” (categoria 7).

Tabela 4 - Categorização da questão 5 do questionário Q2: "Na sua opinião, que novas ações a orientação educacional e pedagógica poderia desenvolver para incrementar a participação dos alunos do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII?"

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Divulgação /comunicação centralizada das AEs através de canal ou veículo próprio e específico para esse fim	“uma área/seção específica no blog do campus para informações sobre essas atividades (3)”; “haver um documento ou ambiente de referência em que todos pudessem acompanhar a divulgação dessas atividades, de forma centralizada”; “incluir uma página com todos os projetos extracurriculares no site”; “ter uma visão global das opções”; “algum tipo de material contendo uma lista e uma explicação sobre essas atividades”; “criar no blog da escola um ambiente onde eles pudessem acessar, num só local e a qualquer momento, informações sobre as mesmas”; “que essas atividades fossem divulgadas de forma coordenada, através de um canal único”; “criar canais como Telegram específico para atividades extracurriculares”; “construir uma página onde os estudantes poderiam acessar as informações de forma unificada”; “tentar obter dos professores lista de todas as atividades realizadas para divulgá-las de forma unificada”; “centralizar em algum local essas informações”; “menos quantidade e mais qualidade da informação”	14	35,9%
2	Realização de eventos ou campanhas de apresentação das AEs	“um evento pode ser feito para apresentar as atividades (2)”; “haver uma apresentação inicial de todas as atividades”; “criação de campanhas esclarecendo a respeito das atividades de pesquisa e extensão”; “investir em relatos presenciais ou por escrito de concluintes”; “criar o costume de ter uma grande reunião de apresentação dos projetos/atividades extracurriculares”; “que seja realizada uma Semana/Mostra das atividades extracurriculares”	7	17,9%
3	Divulgação diversificada das AEs (formas e canais diferentes)	“propaganda virtual das atividades no site da escola, no blog, nos grupos de whatsapp, no Moodle”; “disponibilizar as informações de formas alternativas”; “chamadas internas e comunicados também poderiam ser feitos pelo perfil do colégio/campus/setor nas redes sociais”; “ampliar as formas de divulgação”; “eles também podem receber um email com informações sobre as atividades”	5	12,8%
4	Divulgação pessoal/presencial das AEs em sala de aula	“divulgação periódica nas turmas sobre as atividades”; “os orientadores do SOEP deveriam ir até as turmas para conversar com os estudantes sobre essas possibilidades”; “a divulgação também deveria ser incorporada pelos docentes, que estão diariamente com estes alunos”; “ter o representante como um meio para informar novos processos e editais abertos”	4	10,3%
5	Divulgação das AEs com maior antecedência	“mais tempo para a divulgação das atividades extracurriculares”; “calendário mais espaçado”	2	5,1%
6	Maior inclusão do EMI nas políticas e ações pedagógicas da escola	“que os setores responsáveis por essas divulgações vissem o Ensino Médio Integrado como parte integrante do campus Tijuca II”; “que as atividades sejam mais inclusivas tendo horários e possibilidades de datas que se adequem mais à realidade dos estudantes do integrado”; “as ações deveriam se concentrar na promoção de maior entendimento da dinâmica da escola”; “desenvolver atividades específicas para o estudante do Ensino Médio Integrado”	4	10,3%
7	Identificação da motivação e do interesse dos alunos	“identificar aqueles que pontualmente não participam e os motivos individuais”; “fazer um levantamento com os estudantes para entender o que desejam aprender e oferecer atividades que demonstram interesse”; “conversar com os estudantes para ver que tipo de atividades os interessariam mais”	3	7,7%
Total			39	100%

Fonte: O autor (2021).

Ainda como se verifica na tabela 4, a maioria das palavras ou expressões-chave (35,9%) remete à sugestão de que para se promover um incremento da participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do CPII/CTII, deve haver uma divulgação/comunicação dessas AEs de forma centralizada, através de um canal ou veículo próprio, e destinado especificamente a essa finalidade (categoria 1). A seguir, algumas respostas cujos termos-chave relacionam-se à sugestão ou ideia supracitada (grifo nosso):

*Talvez o grupo merecesse ainda **uma aba específica no blog do campus** para ter tais informações dessas atividades. Se existe, não é tão simples de achar na página do campus. Diga-se, uma sugestão seria incluir **uma página com todos os projetos extracurriculares no site** [...] (R1).*

*Seria muito importante haver **um único documento ou ambiente de referência** em que todos (alunos e servidores) pudessem acompanhar a **divulgação dessas atividades de forma centralizada** e ter uma **visão global das opções**. Poderia ser **uma área do blog**, por exemplo, desenvolvida em parceria com os professores e a comunicação interna do campus [...] (R3).*

*Divulgação em **seção específica no blog do campus** [...] (R11).*

*Essas atividades deveriam ser divulgadas de forma mais coordenada, através de um **canal único**. Uma possibilidade seria criar **canais como Telegram específico** para atividades extracurriculares (...) E outra opção seria **construir uma página** onde os estudantes poderiam acessar as informações de **forma unificada** [...] (R9).*

*Deveríamos ampliar as formas de divulgação e tentar **centralizar em algum local** essas informações (R19).*

*Acho que a orientação educacional, em parceria com a comunicação do campus, poderia tentar obter dos professores a lista de **todas as atividades realizadas**, para divulgá-las de **forma unificada**. Isso facilitaria não só o entendimento e a organização desses alunos, mas também o trabalho dos orientadores, que poderiam atuar melhor para estimular a participação dos alunos (R13).*

Vale destacar que a frequência percentual dos termos-chave associados à categoria dominante (categoria 1) representa o dobro da segunda maior frequência de unidades de análise (17,9%) (categoria 2), o que confirma a relevância e representatividade da sugestão de um canal ou veículo próprio/específico para divulgação centralizada das AEs – ideia já verificada, inclusive, de forma espontânea, em algumas respostas das questões 3 e 4, conforme observou-se anteriormente.

Os agrupamentos de palavras ou expressões-chave associados às demais categorias apresentam frequência aproximada entre si, na seguinte ordem: 12,8% para aquelas que remetem à sugestão de que para se aumentar/melhorar a participação dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do CPII/CTII deve ser realizada uma divulgação diversificada através de formas e canais diferentes (categoria 3); 10,3% para as

que apontam tanto para a sugestão de divulgação pessoal/presencial das AEs em sala de aula (categoria 4) quanto para a de maior inclusão do EMI nas políticas e ações pedagógicas da escola (categoria 6); 7,7% para aquelas relacionadas à ideia de se realizar uma identificação da motivação e dos interesses dos alunos (categoria 7); e 5,1% para as que indicam a sugestão de se promover uma divulgação das AEs com maior antecedência (categoria 5).

É interessante destacar que, no conjunto das 21 unidades de contexto da questão 5, cujas respectivas unidades de análise selecionadas remetem a categorias diversificadas, verificam-se referências recorrentes à necessidade de que as sugestões apontadas sejam executadas no sentido de se valorizar a promoção de “explicações” sobre as atividades curriculares. Ou seja, sobressai uma percepção de que a orientação educacional, ainda que venha a colocar em prática a sugestão dominante de se promover uma divulgação centralizada das atividades extracurriculares num único canal ou veículo específico para esse fim, não deve se limitar a somente listar ou elencar essas atividades, mas também a atuar em prol de um maior entendimento e compreensão dos estudantes do Ensino Médio Integrado sobre a dinâmica, importância objetivos e características gerais das mesmas, não só para possibilitar maior participação discente, mas também para viabilizar a realização de escolhas mais apropriadas e um engajamento mais efetivo nas AEs – aspecto também já evidenciado anteriormente no universo de respostas da questão 4.

Destacam-se, ainda, no conjunto das unidades de contexto, e também sob uma perspectiva de desdobramento/operacionalização das sugestões registradas, apontamentos que ressaltam a importância de se executar as ações sugeridas no “início de cada ano letivo”, como forma de se atender principalmente às necessidades dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio Integrado, recém chegados ao CPII/CTII.

As respostas abaixo (grifo nosso) são as que melhor exemplificam e evidenciam os dois aspectos supracitados:

*[...] E para os alunos da 1ª série seria importante que se distribuísse algum tipo de material na sua **chegada ao campus**, contendo uma lista e uma **explicação** sobre essas atividades. Esse documento poderia ser distribuído junto com o "manual do aluno" que eles recebem na semana de acolhimento (R3).*

*Poderia haver uma **apresentação inicial** de todas as atividades para esses alunos logo na **primeira semana de aula, assim que chegam ao campus**. Além disso, criar no blog da escola um ambiente onde eles pudessem acessar, num só local e a qualquer momento, as informações sobre as mesmas [...] E nessas iniciativas, seria fundamental, não apenas indicar as atividades, mas **explicar** aos estudantes **como funcionam, para que servem**, para que possam escolher e aproveitá-las melhor, de acordo com suas habilidades, preferências e motivações (R4).*

*Quem sabe, um evento no início do ano [...] em que divulgaríamos para toda a escola todas essas atividades [...] A divulgação também deveria ser incorporada pelos docentes (que estão diariamente com estes alunos). Mas vejo que **não basta só a divulgação, comunicação das atividades e sim as vantagens** deles participarem dessas atividades na sua formação profissional. **Que impacto isso traria no seu currículo? O que o diferenciaria dos outros profissionais?** (R5).*

*Seria necessário investir em material de divulgação e disponibilizar as informações através de formas alternativas. É necessário ainda adotar um calendário mais espaçado, com mais tempo para a divulgação das atividades[...] Imagino que uma ação importante é também **explicar mais detalhadamente como são** as atividades extracurriculares com **especificação sobre suas características** [...] (R10).*

*Embora eu já considere boa a divulgação, sugiro que seja realizada uma "Semana/Mostra das atividades extracurriculares do Colégio" nas **primeiras semanas de aula** do período letivo. Professores/servidores envolvidos nesses projetos explicariam brevemente sobre os **objetivos, critérios de seleção e benefícios** de cada um deles (R18).*

*Acredito que as ações deveriam se concentrar na promoção de **maior entendimento** da dinâmica da escola, da sua história institucional [...] Isso facilitaria a **ambientação e integração** desses alunos, e uma maior participação nas atividades viria a reboque (R20).*

Dessa forma, conclui-se a apresentação dos resultados do procedimento investigativo P3, obtidos através da aplicação do questionário Q2 (apêndice B), passando-se, na sequência, à uma análise mais aprofundada e integrada desses resultados.

5.3.2 Análise dos resultados

Os resultados apresentados na subseção anterior ensejam algumas análises fundamentais para a compreensão do objeto investigado no procedimento investigativo P3 (processo de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares do CPII/CTII e seus impactos na participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado).

Inicialmente, através da consolidação das respostas obtidas nas questões objetivas (1 e 2) do questionário Q2, é possível verificar que, apesar de 100% dos participantes considerarem as atividades extracurriculares como “relevantes” ou “muito relevantes” para a formação dos alunos do Ensino Médio Integrado (questão 1) – o que corrobora os aspectos teórico-conceituais apresentados na subseções 1.0.1 e 2.3.2 –, predomina uma avaliação de que esses estudantes não apresentam um bom nível de informação/conhecimento sobre as mesmas (questão 2). Como se observa no gráfico da figura 13, as opções “razoavelmente informados” e “pouco informados” foram as mais escolhidas pelos participantes, representando, quando somadas, 71,4% das respostas. Sendo assim, pode-se sugerir que o

resultado apresentado contribui para reforçar a percepção oriunda da observação direta da realidade do CPII/CTII (explicitada nos tópicos 1.0.2, 1.1.1 e 1.1.2) e, conseqüentemente, a justificativa de produção e aplicação do produto educacional.

Ao se proceder a uma interpretação dos resultados obtidos nas questões discursivas (3, 4 e 5) do questionário Q2, novos elementos despontam no sentido de corroborar os aspectos identificados empiricamente pelo autor durante a prática da orientação educacional no CPII/CTII e, ainda, de fortalecer os resultados até aqui analisados – procedimentos P1, P2 e P3 (este, parcialmente) –, conferindo-lhes maior relevo e somando-se a estes, de forma a concorrer para também justificar/corroborar a importância do produto educacional.

Entre esses elementos, destaca-se, inicialmente, a consistente avaliação (questão 3) de que o processo de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares aos estudantes do EMI do CPII/CTII é ineficiente e/ou precisa ser melhorado – o que reforça, particularmente, os resultados obtidos na questão 2 do questionário Q2 (de que mais de 70% desses alunos são pouco ou razoavelmente informados sobre as AEs) e os aspectos evidenciados através da observação do autor sobre a realidade do CPII/CTII (conforme apontados no tópico 1.1.2).

Como uma espécie de desdobramento dessa avaliação, destaca-se, ainda, a percepção significativamente dominante (questão 4) de que o processo ineficiente de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares do CPII/CTII desfavorece/limita a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado nessas atividades. Com isso, é possível sugerir que a variável divulgação/comunicação – somada a outros aspectos que merecem consideração, como a carga horária curricular ampliada do EMI – configura-se como um dos fatores preponderantes no sentido de inviabilizar uma participação mais ampla e eficaz desses alunos nas AEs do CPII/CTII, em que pese o fato (também sugerido nas respostas da questão 4) de parte desses alunos se demonstrarem especialmente interessados nessas atividades, por razões diversas, entre elas a possibilidade de obtenção de bolsa para custear os seus estudos e/ou incrementar a renda familiar.

Dessa forma, a percepção sobre os impactos negativos do processo de divulgação/comunicação das AEs do CPII/CTII na participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado também atua no sentido de reforçar os aspectos evidenciados através da observação direta da realidade da instituição (tópico 1.1.2), conferindo-lhes, qualitativamente, maior cientificidade. Além disso, essa percepção contribui para conferir maior profundidade analítica aos resultados do procedimento investigativo P2 – que apontaram uma participação

numericamente menor dos alunos do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII, comparativamente ao EMR – favorecendo sua elucidação. Por fim, ela se agrega, ainda, aos resultados obtidos nas questões 2 e 3 do questionário Q2 (conforme acima apresentados), e aos apontamentos produzidos por estudos acadêmico-científicos, como os de Campos (2016) e Tedesco Filho (2018), explicitados na subseção anterior (5.3.1).

Outro importante elemento a emergir da análise dos resultados obtidos nas questões discursivas do questionário Q2, diz respeito às observações recorrentes, espontâneas e qualitativamente relevantes identificadas nas questões 3 e 4, no sentido de destacar que tanto a vivência reduzida da cultura institucional do CPII por grande parte dos estudantes do Ensino Médio Integrado (em face à sua condição de recém-ingressos na escola) quanto aspectos socioestruturais (como a situação material menos favorável desses alunos, suas dificuldades de acesso amplo à informação e sua procedência de escolas menos recursos), contribuem para acentuar a insuficiência do processo de divulgação/comunicação das AEs do CPII/CTII quanto ao propósito de alcançar esse público e estimular sua participação nas referidas atividades – demandando, conseqüentemente, ações de aprimoramento desse processo. Destaca-se, também, a importância das observações supracitadas no sentido de corroborar as evidências provenientes da prática da observação participante do autor no cotidiano do CPII/CTII (apoiadas por reflexões identificadas na literatura acadêmico-científica) (tópicos 1.0.2 e 1.1.1), e de reforçar, qualitativamente, os resultados obtidos através do procedimento investigativo P1 – que indicam que os estudantes do EMI do CPII/CTII experimentam uma condição socioeconômica menos favorável do que a vivenciada pelos alunos do EMR.

Avançando na interpretação dos resultados do procedimento P3, chama atenção, ainda, a relevância qualitativa dos registros obtidos nas questões 4 e 5, que possibilitam uma visão mais clara e detalhada de que, entre as insuficiências do processo de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares do CPII/CTII aos estudantes do Ensino Médio Integrado – que acarretam em prejuízos (quantitativos e qualitativos) à participação discente – figuram: a) a de se garantir que esses alunos tomem ciência de todas as oportunidades oferecidas e possam ampliar, numericamente e de forma consciente, seus níveis de participação; b) a de viabilizar, mesmo entre aqueles estudantes que participam de determinadas AEs, a compreensão de seus objetivos, dinâmicas, rotinas e exigências, enriquecendo a participação discente e evitando-se desdobramentos negativos, como a desmotivação, o abandono e/ou a baixa frequência a essas atividades. Dessa forma, esses registros contribuem para reforçar, ao mesmo tempo, os aspectos identificados empiricamente pelo autor durante a prática da

orientação educacional no CPII/CTII (tópico 1.1.2), e os resultados do processo de investigação P2 (participação quantitativamente menor dos estudantes do EMI nas AEs da instituição, em comparação com a participação dos alunos do EMR).

Outro elemento a ser destacado refere-se à emergência espontânea e difundida, nas questões 3 e 4, de apontamentos que sugerem que a centralização (ou não compartilhamento) da divulgação de determinadas atividades extracurriculares pelos profissionais ou setores responsáveis pelas mesmas, e, principalmente, a ausência de um canal ou veículo próprio de comunicação unificada, organizada e sistemática dessas atividades, que venha a servir de referência institucional para a comunidade escolar, constituem-se em elementos que inviabilizam/limitam a participação dos alunos do Ensino Médio Integrado nas AEs do CPII/CTII. Assim como os elementos destacados no parágrafo anterior, esses apontamentos corroboram tanto as evidências sugeridas pelo trabalho de observação direta da realidade do CPII/CTII (tópico 1.1.2), quanto os dados obtidos no processo investigativo P2 (que indicam uma participação reduzida dos alunos do EMI nas AEs da instituição).

Merece destaque, também, a sugestão dominante, na questão 5 (e já indicada, indiretamente, em respostas obtidas nas questões 3 e 4), de que a divulgação/comunicação das atividades extracurriculares do CPII/CTII aos estudantes do Ensino Médio Integrado seja feita de forma centralizada, através de um veículo ou canal oficial de referência, destinado especificamente a este fim – sugestão que vai diretamente ao encontro daquela proposta e praticada por Tedesco Filho (2018) e da ideia central de conceituação e estruturação do produto educacional, explicitada nas subseções 3.2.3 e 4.1 deste trabalho. Ao se considerar o teor das unidades de análise da categoria dominante, nota-se, inclusive, referências que dialogam, explicitamente, não só com a natureza do produto, como também com a sua proposta de aplicação (igualmente detalhada nas subseções 3.2.3 e 4.1). Palavras ou expressões-chave como “uma área/seção específica do blog para informações sobre essas atividades”, “um documento ou ambiente de referência em que todos pudessem acompanhar a divulgação dessas atividades, de forma centralizada”; “algum tipo de material contendo uma lista e uma explicação sobre essas atividades”; “construir uma página onde os estudantes poderiam acessar as informações de forma unificada”, são ilustrativas dessa correlação.

Deve-se ressaltar, ainda, a importância dos apontamentos registrados na questão 5 que indicam, respectivamente: a) a necessidade de que se promova um aprofundamento das “explicações” sobre as atividades extracurriculares do CPII/CTII aos alunos do EMI, ou seja, de que as ações da orientação educacional não se restrinjam a simplesmente “listar” essas

atividades para o público discente, como também sugere Tedesco Filho (2018); b) a importância de que as estratégias voltadas para o incremento da participação discente nas AEs sejam direcionadas prioritariamente aos estudantes da 1ª série do Ensino Médio Integrado, recém-chegados ao CPII/CTII, como forma de se reforçar sua integração e acolhimento institucional no início de cada ano letivo – necessidade identificada e sugerida por Jost (2019), em estudo específico sobre a importância das estratégias de acolhimento aos estudantes do EMI do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). Qualitativamente relevantes, essas sugestões também estão contempladas nas propostas de estruturação e aplicação do produto educacional, detalhadas nas subseções 3.2.3 e 4.1 desta dissertação.

No movimento de análise dos resultados do procedimento investigativo P3, desponta, por fim, uma avaliação de que outras categorias (não dominantes) identificadas na questão 5, também parecem se apresentar, de alguma forma, em sintonia com os elementos presentes na proposta original de estruturação e aplicação do produto educacional. A esse respeito, pode-se inferir que as categorias 2, 5 e 6 (“realização de eventos ou campanhas de apresentação das AEs”; “divulgação das AEs com maior antecedência”; “maior inclusão do EMI nas políticas e ações pedagógicas da escola”) são aquelas que aparentam dialogar, de forma mais próxima, com aspectos relacionados à estruturação ou à aplicação do guia de atividades extracurriculares, uma vez que o produto se propõe, respectivamente (como indicado nas subseções 3.2.3 e 4.1): a apresentar aos estudantes todo o espectro de AEs da instituição, com explicações sobre as mesmas (convergência com a categoria 2); a viabilizar essa apresentação logo no início de cada ano letivo (convergência com a categoria 5); e a contemplar as necessidades específicas apresentadas pelos estudantes do Ensino Médio Integrado (convergência com a categoria 6).

Da análise de todos os resultados obtidos no procedimento investigativo P3 (questões 1 a 5 do questionário Q2) depreende-se, portanto, duas percepções fundamentais.

A primeira delas apresenta relação com o fato do Colégio Pedro II, conforme sinalizado em seu PPPI, possuir como objetivo institucional a formação integral de seus discentes (sob uma perspectiva de inclusão e reconhecimento da singularidade dos sujeitos), apoiando-se, para isso, na oferta de um espectro diversificado de atividades extracurriculares e tendo como horizonte, no caso específico do Ensino Médio Integrado, “a democratização do acesso ao conhecimento” (COLÉGIO PEDRO II, 2018). Sendo assim, a investigação em questão conduz, inicialmente, a um entendimento de que processo de divulgação/comunicação dessas atividades aos alunos do EMI do CPII/CTII parece se

configurar como um importante fator a ser aprimorado no sentido de poder contribuir para que a instituição persiga o seu objetivo político-pedagógico de forma mais eficaz, como sugerem os estudos de Campos (2016) e Tedesco Filho (2018) – que, conforme sinalizado na subseção anterior (5.3.1), chamam atenção para a influência negativa que as lacunas ou insuficiências do processo de comunicação escolar podem exercer sobre o interesse e a participação discente em atividades pedagógicas e, conseqüentemente, sobre o processo de inclusão escolar e garantia de acesso democrático ao conhecimento a todos os estudantes.

É importante ressaltar, nesse sentido, que o CPII tem se caracterizado pela promoção crescente de práticas inclusivas. Entre elas, destaca-se a adoção da reserva de 50% das vagas do Ensino Médio Integrado para estudantes oriundos da rede pública de ensino (COLÉGIO PEDRO II, 2019i), além do fato dos processos de seleção para as atividades extracurriculares não promoverem qualquer tipo de obstáculo formal à participação dos alunos do EMI, garantindo-lhes, em tese, condições de igualdade em relação aos estudantes do Ensino Médio Regular no que tange às oportunidades de acesso aos saberes escolares. Porém, conforme destaca Kuenzer (2000), entende-se que a promoção da igualdade e da inclusão através da educação não deve se restringir ao domínio do acesso formal às oportunidades acadêmicas, traduzindo-se também em práticas pedagógicas que contemplem necessidades específicas de estudantes que vivenciam condições materiais e simbólicas distintas.

Dessa forma, ao se evidenciar que o processo institucional de divulgação das AEs do CPII/CTII, ora não favorece uma participação numericamente mais ampla dos estudantes do EMI nessas atividades, ora não contribui suficientemente para que essa participação transcorra de forma consciente e eficaz, de acordo com as aptidões, interesses e necessidades desses jovens, entende-se que, no caminho em busca da materialização de seus objetivos institucionais, o CPII/CTII ainda se encontra ante um horizonte a ser desbravado. Um horizonte que se refere ao desenvolvimento de estratégias e/ou ferramentas comunicacionais e pedagógicas que possam vir a contribuir, de forma mais efetiva, para a inclusão, acesso democrático aos saberes e formação integral desses alunos – que, em geral, como se viu ao longo deste trabalho, parecem experienciar condições socioestruturais e institucionais menos privilegiadas, demandando ações educacionais específicas e mais urgentes.

É nesse ínterim que emerge, pois, outro importante entendimento oriundo da análise dos resultados do procedimento P3: o de que o produto educacional (guia de atividades extracurriculares), como instrumento que se propõe a contribuir, no âmbito da orientação educacional e pedagógica, para o empoderamento cognitivo-informacional e o incremento da

participação dos estudantes do EMI nas AEs do CPII/CTII, pode vir a se constituir num relevante recurso, capaz de colaborar para o aprimoramento das práticas institucionais de inclusão, acesso democrático ao conhecimento e formação integral – solidificando, assim, a percepção inicial sobre a potencial relevância do produto, advinda da observação empírica da realidade do CPII/CTII, e reforçada por aspectos identificados na literatura acadêmico-científica e pelos resultados obtidos nos procedimentos P1 e P2 (subseções 5.1 e 5.2).

5.4 Procedimento investigativo P4 – Impactos do produto educacional (guia de atividades extracurriculares) no conhecimento e na participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do CPII/CTII

Após a aplicação do guia de atividades extracurriculares (detalhada nas subseções 3.2.3 e 4.1), foi realizada a investigação final do presente estudo (procedimento investigativo P4), relacionada ao seu objetivo principal: investigar os potenciais impactos do produto educacional no conhecimento dos estudantes do EMI do CPII/CTII sobre as AEs ofertadas pela instituição, assim como na participação desses alunos nas mesmas, avaliando-se, por conseguinte, a possível contribuição do instrumento para a formação integral desse público.

Os resultados da investigação são apresentados a seguir.

5.4.1 Resultados

O procedimento investigativo P4 envolveu, assim como o procedimento P3, a aplicação de um questionário semiaberto, em formato online, a uma amostra de 25 educadores do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II, conforme discriminados na subseção 3.2.2. O questionário foi composto por 5 (cinco) questões, sendo 2 (duas) fechadas ou objetivas e 3 (três) abertas ou discursivas, como se verifica no apêndice C (questionário Q3). Do grupo de profissionais abordados, 20, ao todo, responderam ao questionário.

A estratégia de organização e análise dos dados obtidos também seguiu a metodologia empregada no procedimento investigativo anterior (procedimento P3): os dados provenientes das questões fechadas/objetivas do questionário foram trabalhados quantitativamente, com base na aplicação de princípios de estatística descritiva básica, como sugerido por Manzato e

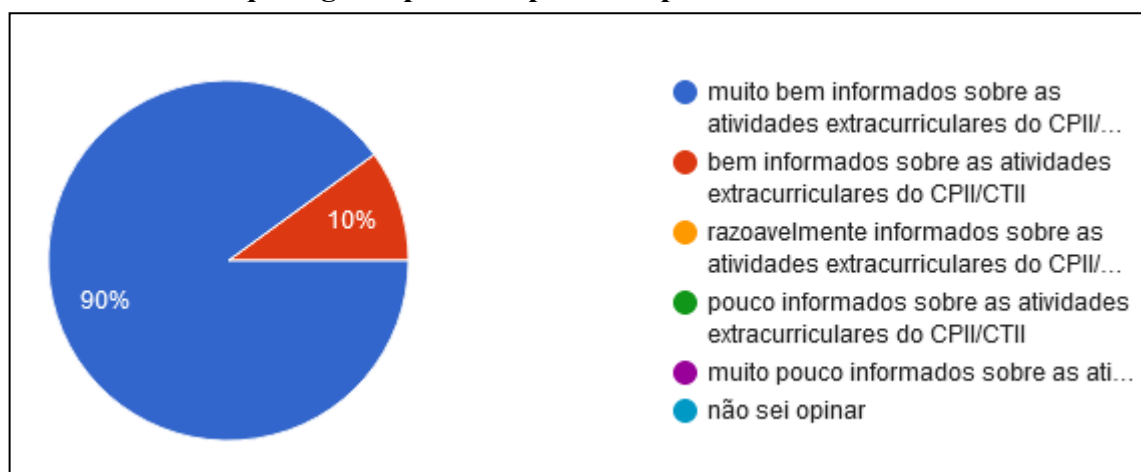
Santos (2012), enquanto aqueles de caráter aberto/discursivo foram categorizados e analisados de forma quali-quanti, à luz do método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2016).

A) Questões 1 e 4 (objetivas):

No tocante às questões de caráter objetivo (questões 1 e 4), em que os participantes deveriam optar por apenas 1 (uma) das alternativas de resposta disponibilizadas, obteve-se, estatisticamente, os seguintes resultados:

Na questão 1 (figura 14), referente à avaliação dos participantes sobre o potencial impacto do guia de atividades extracurriculares no nível de informação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II sobre os diferentes aspectos que envolvem o conjunto das AEs da instituição (lista de atividades, significado, objetivos, importância, dinâmicas e rotinas de cada uma delas, processos de seleção, requisitos, vagas, carga horária, bolsas, entre outros), verificou-se que 100% dos participantes consideram que o produto pode contribuir para manter esses alunos “Muito bem informados” ou “Bem informados”, destacando-se a escolha da maioria expressiva (90%) pela opção “Muito bem informados”.

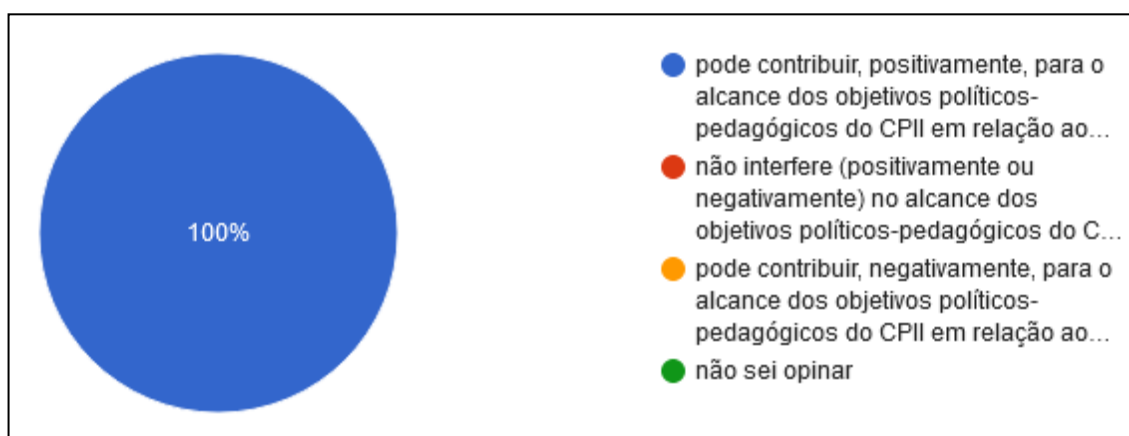
Figura 14 - Percentuais das respostas obtidas na questão 1 do questionário Q3: “No que tange ao nível de informação dos estudantes do EMI sobre os diversos aspectos que envolvem o conjunto das AEs do CPII/CTII [...] você considera que o guia apresenta potencial para manter esses alunos:”



Fonte: O autor (2021).

Na questão 4 (figura 15), referente, por sua vez, à avaliação feita pelos participantes sobre a potencial contribuição do guia de atividades extracurriculares para o alcance dos objetivos do CPII de inclusão, democratização do acesso ao conhecimento e formação integral dos estudantes do EMI, observou-se que a maioria absoluta (100%) considera que o produto pode contribuir, positivamente, para o alcance dos objetos supracitados.

Figura 15 - Percentuais das respostas obtidas na questão 4 do questionário Q3: “[...] na sua avaliação sobre o guia de atividades extracurriculares, você considera que o produto educacional:”



Fonte: O autor (2021).

B) Questões 2, 3 e 5 (discursivas):

Na questão 2 (tabela 5), referente à avaliação dos possíveis impactos do guia de atividades extracurriculares no conhecimento dos estudantes do Ensino Médio Integrado sobre as AEs oferecidas pelo Colégio Pedro II/Campus Tijuca II, 3 (três) categorias foram definidas a partir do agrupamento de unidades de análise ou registro que remetem, respectivamente, às percepções de que “o produto favorece a ampliação do conhecimento discente sobre as atividades extracurriculares, de maneira geral” (categoria 1); de que “o produto favorece a ampliação do conhecimento discente sobre a totalidade e as diversidade das atividades extracurriculares” (categoria 2); “o produto favorece a ampliação do conhecimento discente sobre as características e especificidades das atividades extracurriculares” (categoria 3) – todas elas associadas, portanto, a uma percepção positiva sobre a potencial contribuição do produto para o aspecto investigado (conhecimento dos

estudantes do Ensino Médio Integrado sobre as atividades extracurriculares do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II).

Tabela 5 - Categorização da questão 2 do questionário Q3: “Na sua avaliação, de que modo o guia pode impactar o conhecimento dos alunos do Ensino Médio Integrado sobre as atividades extracurriculares oferecidas pelo CPII/CTII?”

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Produto favorece a ampliação do conhecimento discente sobre as AEs, de maneira geral	“irá ampliar o seu conhecimento”; “vai impactar positivamente no conhecimento dos alunos”; “os estudantes serão melhor esclarecidos sobre as atividades extraclasse”; “o impacto será positivo” (3); “ajuda muito nesse conhecimento”; “pode gerar um ótimo impacto”; “promoção da ampliação do conhecimento”; “empoderar cognitivamente os estudantes”; “facilita o acesso à informação e ao conhecimento”; “de maneira muito positiva”	12	36,4%
2	Produto favorece a ampliação do conhecimento discente sobre a totalidade e diversidade de AEs	“maior informação sobre os diferentes projetos oferecidos”; “apresenta um leque de opções incríveis de atividades”; “despertar o interesse em atividades que os alunos nem sabiam que tinham acesso”; “maior conhecimento sobre a quantidade de possibilidades extraclasse”; “boa visão geral de todas as atividades oferecidas”; “possibilidade de conhecer os vários projetos”; “identificarem atividades que até então não conheciam”; “acesso à práticas e conhecimentos diversificados”; “conhecimento de todas as oportunidades oferecidas”; “ciência de todo o leque de opções de atividades”; “visão ampla sobre a diversidade de opções disponibilizadas”	11	33,3%
3	Produto favorece a ampliação do conhecimento discente sobre as características e especificidades das AEs	“maior esclarecimento sobre os objetivos e o funcionamento de cada uma delas”; “informações sobre os objetivos gerais e específicos dos projetos”; “o estudante entenderá que sempre haverá uma atividade que atenda à sua vocação ou interesse”; “conhecer como esses projetos se desenvolvem”; “entender melhor as características de cada atividade”; promove a identificação do discente com os projetos”; “conhecer melhor o que cada atividade propõe”; “maior conhecimento sobre os temas dos projetos”; “compreensão das oportunidades, do que é cada atividade, os temas desenvolvidos”; “maior clarividência sobre a dinâmica de cada atividade”	10	30,3%
Total			33	100%

Fonte: O autor (2021).

Ainda de acordo com a tabela 5, observa-se um grande equilíbrio entre palavras ou expressões-chave que remetem às avaliações/percepções de que o produto pode ampliar, de maneira geral, o conhecimento dos estudantes do EMI do CPII/CTII sobre as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição (categoria 1) (36,4%); de que o produto pode ampliar o conhecimento desses alunos sobre a totalidade e a diversidade das AEs do CPII/CTII (ou seja, ajudá-los a identificar a existência de atividades que, até então, não conheciam) (categoria 2) (33,3%); e de que o produto pode ampliar o conhecimento desses mesmos discentes sobre as características e especificidades das atividades do CPII/CTII (significados, objetivos, dinâmicas, rotinas etc.) (categoria 3) (30,3%).

É importante destacar que, ao se apreciar os termos-chave enquadrados nesta última categoria, no interior de suas respectivas unidades de contexto, chamam atenção os apontamentos de alguns participantes no sentido de destacar a relevância das informações apresentadas no produto sobre as possibilidades de obtenção de bolsas pelos estudantes, por ocasião de sua participação em programas ou projetos extracurriculares específicos. E essas considerações aparecem, de forma não rara, associadas a uma percepção de que as bolsas se constituem num importante instrumento de fortalecimento do vínculo escolar dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, dadas as condições materiais menos favoráveis que esses alunos tendem a experimentar:

*[...] obtendo uma compreensão muito boa das oportunidades oferecidas, inclusive explicando o que é cada atividade, os temas desenvolvidos, **informações sobre bolsas e maneira de acesso** (R16, grifo nosso).*

*[...] O estudante entenderá que sempre haverá uma atividade que atenda à sua vocação ou interesse. Nesse sentido, as **informações sobre bolsas** também são muito relevantes, **porque esses alunos normalmente são mais carentes e precisam de maiores recursos** para se manterem na escola (R8, grifo nosso).*

*Ajuda a entender melhor as características de cada atividade, o que impacta nas escolhas desses alunos. Ajuda também a visualizar e ter uma noção melhor das **possibilidades de bolsa**, que parecem ser muito importantes para o vínculo deles com a escola, já que **parecem precisar mais**. Na minha experiência, particularmente, percebo os **alunos do integrado mais interessados e focados na obtenção das bolsas** do que os alunos do regular (R13, grifo nosso).*

Através de um exame de todo o universo de respostas obtidas na questão 2, é possível verificar, ainda, a ocorrência significativa de considerações espontâneas e positivas sobre a estrutura e a linguagem (textual e visual) do produto, apontadas como um importante fator a contribuir para a compreensão de seu conteúdo e a conseqüente ampliação do conhecimento dos estudantes do EMI sobre as atividades extracurriculares do CPII/CTII (grifo nosso):

*Eu achei o guia **muito completo, bem dividido** e com muitas informações importantes, **fotos e exemplos**. Com certeza é de **fácil entendimento** para os alunos e irá ampliar o seu conhecimento sobre as atividades extraclasse (R2).*

*O guia está **muito completo e bem explicado** e vai impactar positivamente no conhecimento dos alunos. O texto está **dinâmico**, com **muitas informações e boas imagens** que possibilitam uma **perfeita compreensão e entendimento** dos projetos desenvolvidos pelos servidores do campus (R3).*

*O impacto será positivo e de grande valia, pois apresenta de **modo claro, objetivo e completo**, todas as atividades extracurriculares oferecidas pela escola (R4).*

*Considero que um ponto positivo do "Guia de Atividades Extracurriculares" consiste em sua **compreensibilidade textual**, pois a **linguagem empregada promove clareza e facilita a leitura e o entendimento** dos estudantes [...] (R11).*

*De **forma atraente e didática**, o guia fornece uma **visão ampla, consolidada e bem estruturada** sobre as atividades extracurriculares [...] amplificando sua divulgação com dados que englobam, por exemplo, o objetivo das atividades extracurriculares, os nomes e disciplinas dos docentes envolvidos, além de informar instituições parceiras e o caminho para a obtenção de informações complementares. Além disso, ajuda a esclarecer pontos importantes como critérios de seleção, período de inscrição e objetivos inerentes ao desenvolvimento de cada projeto. O material ora proposto, portanto, promove a identificação do discente com os projetos [...] de **forma prática e objetiva** (R14).*

*De maneira muito positiva. O documento está **muito bem feito, bem explicado**, permite que eles consultem as informações de **forma bem completa, com a ajuda de imagens e ilustrações**, obtendo uma **compreensão muito boa** das oportunidades oferecidas [...] (R16).*

*Impacto positivo. A apresentação está de **fácil entendimento e visualmente agradável** de se ler, possibilitando aos estudantes uma visão ampla sobre a diversidade de opções disponibilizadas pelo colégio (R19).*

*Por possuir **conteúdo claro, objetivo e de fácil entendimento** para os estudantes, com todas as informações em um mesmo lugar, pode impactar de modo que os alunos, além de terem ciência de todo o leque de opções de atividades extracurriculares oferecidas, possam escolher o que desejam realizar de **forma objetiva**, com **maior clarividência** sobre a dinâmica de cada atividade (R20).*

No tocante à questão 3 (tabela 6), voltada, por sua vez, para a avaliação dos possíveis impactos do guia de atividades extracurriculares na participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado nas AEs oferecidas pelo CPII/CTII, 2 (duas) categorias foram definidas a partir do agrupamento de unidades de análise associadas, respectivamente, às percepções de que “o produto favorece um incremento quantitativo da participação discente nas atividades extracurriculares” (categoria 1)”; e de que “o produto favorece um incremento qualitativo da participação discente nas atividades extracurriculares”, – ambas também relacionadas, assim como as categorias identificadas na questão 2, a uma percepção positiva sobre a potencial contribuição do produto para o aspecto investigado (nesse caso, a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado nas AEs do CPII/CTII).

Tabela 6 - Categorização da questão 3 do questionário Q3: “Na sua avaliação, que impactos o guia pode provocar na participação dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares oferecidas pelo CPII/CTII?”

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Produto favorece um incremento quantitativo da participação discente nas AEs	“estímulo a uma participação maior (2)”; “os estudantes terão mais participações”; “incentivar mais alunos a participarem”; “um maior número de discentes animados e estimulados a participar”; “uma maior participação desses estudantes”; “uma participação mais ampla”; “maior adesão dos alunos”; “aumento na participação dos alunos (2)”; “aumentar a participação imediata”; “aumentar o número de participantes (2)”; “favorecer a participação de um número maior de estudantes”; “abrangência maior de alunos”; “maior participação nas atividades”	16	59,3%
2	Produto favorece um incremento qualitativo da participação discente nas AEs	“vai ajudar os alunos em suas escolhas”; “escolher melhor as atividades”; “uma participação mais proveitosa”; “uma participação mais focada naquilo que o estudante realmente se identifica”; “melhor avaliação das possibilidades de participação”; “escolher com maior segurança de que projetos irão participar”; “contribui para o planejamento e organização”; “maior segurança quanto à escolha das atividades”; “participação mais consciente e com melhor aproveitamento”; “fazer com que se interessem por fazer pesquisas ou estudos nos temas ou áreas em que se reconhecem ou se identificam”; “maior participação nas atividades de áreas que lhe despertam curiosidade e interesse”	11	40,7%
Total			27	100%

Fonte: O autor (2021).

Como também se observa na tabela 6, a maioria (59,3%) dos termos-chave remete à avaliação de que o produto pode contribuir para um incremento quantitativo da participação dos estudantes do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII (categoria 1), enquanto outros 40,7% apontam para uma percepção igualmente relevante de que o produto pode contribuir para um incremento qualitativo da participação dos estudantes do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII (categoria 2) – no que tange a aspectos como a realização de escolhas mais bem fundamentadas e conscientes, uma participação mais sintonizada com os interesses, as aptidões e a realidade desses discentes, o planejamento e

organização, além de um melhor aproveitamento dessas atividades, como se vê nas unidades de contexto a seguir (grifo nosso):

Por ter informações específicas sobre os objetivos dos projetos oferecidos, vai ajudar os alunos em suas escolhas (R5).

Maior adesão dos alunos. Além disso, eles terão uma excelente ferramenta para poder escolher melhor a(s) atividade(s) que mais lhe contemplem (R7).

Conhecer melhor as possibilidades que o colégio oferece é um ótimo estímulo a uma participação maior e também mais proveitosa (R8).

Numa participação mais focada, mais direcionada naquilo que o estudante realmente se identifica (R10).

Pode possibilitar uma melhor avaliação das suas possibilidades reais de participação, uma vez que possuem uma carga horária maior que o Regular, e tendo essa amplitude e compilação de informações, podem escolher com mais segurança de que projetos conseguirão participar (R12).

Ajuda a aumentar a participação imediata desses alunos, já que eles chegam à escola sem muita noção dessas oportunidades [...] Ao fornecer uma visão de conjunto do todo das atividades extracurriculares, o guia também contribui para o planejamento e organização dos estudantes, gerando maior segurança quanto à escolha das atividades, resultando numa participação mais consciente e com melhor aproveitamento, sem problema de desistência e baixa frequência. Muitas vezes eles iniciam uma atividade, e só depois percebem que não era aquilo que queriam (R13).

Aumentar o número de alunos participantes desse segmento e fazer com que se interessem por fazer pesquisa ou estudos nos temas ou áreas em que se reconhecem ou se identificam (R17).

Abrangência maior de alunos e maior participação nas atividades de áreas que lhe despertam curiosidade e interesse de aprofundamento de conhecimento, facilitando a escolha de uma faculdade ou uma profissão no futuro (R18).

Ao se apreciar a totalidade das respostas dos participantes à questão 3, identificam-se, ainda, apontamentos qualitativamente importantes, no que se refere à potencial contribuição do guia para os aspectos da motivação, do esclarecimento de dúvidas e da proatividade dos estudantes do EMI (na busca por AEs de seu interesse) e também no que tange à possibilidade desses alunos (social e materialmente menos favorecidos, e dotados de recursos informacionais mais escassos), identificarem e visualizarem, através do produto, as oportunidades de obtenção de bolsa mediante a prática de atividades específicas – reforçando as considerações sobre esse fator, evidenciadas, anteriormente, na apresentação dos principais resultados da questão 2. As unidades de contexto a seguir (grifo nosso) ilustram os pontos supracitados:

*O guia vem como uma **motivação** e irá, sem dúvidas, incentivar uma participação mais ampla dos alunos (R6).*

***Motivacional**, estímulo à participação, **interesse e movimento de busca**. E traz **segurança de saber a quem recorrer em caso de dúvida**, onde encontrar informações pertinentes (R9).*

*Ampliou-se o público potencial [...] por possibilitar aos estudantes que não tenham tido contato com a divulgação prévia promovida pelos organizadores realizarem o **movimento de busca por informações**, ou mesmo a possibilidade de **antecipação ao movimento de divulgação**, por conter os nomes dos docentes e setores responsáveis pelos respectivos projetos. A participação deixaria de estar relacionada aos períodos de divulgação e inscrição [...] (R14).*

*Certamente tende a aumentar o número de participantes do integrado, tanto daqueles que não conheciam todas as atividades disponíveis, **principalmente aquelas com bolsa**, quanto daqueles que mesmo interessados em participar, acabavam perdendo prazos, não entregando documentos etc. (R15).*

*Deve favorecer a participação de um número maior de estudantes, principalmente daqueles que vivem em **situação de vulnerabilidade socioeconômica**, que muitas vezes, **não têm acesso e nem conhecimento acerca das atividades**. **Muitos deles têm poucas informações** e ficam com receio de perguntar alguma coisa que considerem muito simples. Não raro, evitam se inscrever por entender que não serão aceitos ou vergonha de participar pela falta de compreensão. Acredito que em posse de um material como esse os/as estudantes consigam **sanar suas dúvidas** e ter **maior motivação** para participar, inclusive por poderem visualizar melhor as **oportunidades de bolsas** (R16).*

No que tange, por fim, à questão 5 (tabela 7), que visou obter dos participantes considerações adicionais sobre o guia de atividades extracurriculares e seus possíveis impactos pedagógicos, foram definidas 8 (oito) diferentes categorias, sendo 5 (cinco) delas referentes ao agrupamento de unidades de análise que apontam para aspectos avaliativos do produto, e outras 3 (três) referentes a sugestões.

No primeiro bloco (categorias 1 a 5), figuram as categorias associadas, respectivamente, às percepções de que: “o produto contribui para a educação e formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII” (categoria 1); “o produto contribui para a ampliação do conhecimento dos professores e servidores acerca das atividades extracurriculares do CPII/CTII” (categoria 2); “o produto contribui para estimular os professores e servidores do CPII/CTII a desenvolverem novos projetos” (categoria 3); “o produto contribui para o trabalho de orientação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII” (categoria 4); “o produto é inédito, inovador e/ou necessário” (categoria 5). Já no segundo bloco (categorias 6 a 8), identificam-se as categorias que remetem às sugestões de “atualização periódica do produto” (categoria 6); “publicação do produto nos canais oficiais de divulgação/comunicação da escola (blog e mídias sociais) (categoria 7); e “distribuição do produto aos novos alunos em seu ingresso na escola” (categoria 8).

Tabela 7 - Categorização da questão 5 do questionário Q3: “Que outras considerações você gostaria de tecer sobre o guia de AEs e/ou seus possíveis impactos pedagógicos?”

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Produto contribui para a educação e formação dos estudantes do EMI do CPII/CTII	“será uma grande contribuição”; “será muito útil para os estudantes do Integrado”; “permite a aquisição dos conhecimentos gerais e específicos que os projetos geram”; “muito útil para a formação acadêmica desse público”; “pode contribuir para uma formação mais completa dos alunos”; “contribuirá muito para os estudantes se organizarem e se planejarem”; “contribuir positivamente para a formação global dos estudantes”; “fazer esses estudantes criarem interesse por pesquisa e entenderem melhor sobre si e sobre o mundo”; “de fundamental importância para o desenvolvimento dos estudantes”; “um grande ganho para a comunidade escolar”; “facilitando o acesso à informação e ao conhecimento”	11	25,5%
2	Produto contribui para a ampliação do conhecimento dos professores e servidores acerca das AEs da escola	“eu mesmo fiquei surpreso em conhecer tantas atividades extracurriculares que o colégio oferece”; “possibilita que os professores do campus tenham um conhecimento centralizado sobre todos os projetos”; “eu mesma não tinha essa noção da quantidade e diversidade de oportunidades que a escola oferece”; “docentes podem entender a diversidade de opções que o CPII oferece”	4	9,3%
3	Produto contribui para estimular os professores e servidores a desenvolverem novos projetos	“pode servir para que os professores pensem em novos projetos para esses alunos”; “incentivo aos professores, para que criem novos projetos e parcerias”	2	4,7%
4	Produto contribui para o trabalho de orientação dos estudantes do EMI do CPII/CTII	“possibilita que professores incentivem os alunos a buscarem um projeto que os interessa”; “será de grande valor para orientar nossos estudantes”; “eu mesma não sabia orientar estudante que viesse atrás de informação a respeito”; “contribui para os servidores poderem realizar um trabalho de orientação mais bem fundamentado”; “nosso próprio trabalho será facilitado”	5	11,6%
5	Produto é inédito, inovador e/ou necessário	“o material é o que estava faltando para o nosso Ensino Médio”; “precisávamos de um material de divulgação como esse”; “documento necessário”; “pode desempenhar um papel de referencial, até então inexistente, das atividades extracurriculares oferecidas pelo CPII/CTII”; “excelente iniciativa”; “instrumento potente de divulgação e informação”; “iniciativa necessária”; “supre uma lacuna institucional”; “é um material inédito”; “preenche-se uma lacuna institucional e necessária para a promoção e divulgação das atividades extracurriculares”; “quem trabalha na orientação dos alunos, sente há muito tempo essa necessidade”; “reúne, de forma inovadora, uma série de informações que não se encontravam facilmente disponíveis”; “esse guia é super necessário”; “ideia muito bem pensada”; “relevância do produto”	15	34,9%
6	Sugestão de atualização periódica do guia	“considerar a possibilidade de produzir outras edições deste documento com as principais atualizações”; “fundamental que ocorra uma atualização periódica”	2	4,7%
7	Sugestão de publicação nos canais oficiais de comunicação da escola	“divulgação do referido pdf em seção específica do blog do campus”; “que ele seja divulgado nas redes sociais do campus”; “podendo ser publicizado no site da escola”	3	7,0%
8	Sugestão de distribuição do produto aos novos alunos	“deve ser entregue para alunos/as e responsáveis no dia da matrícula”	1	2,3%
Total			43	100%

Fonte: O autor (2021).

Ainda como se verifica na tabela 7, a maioria das palavras ou expressões-chave (34,9%) remete à avaliação de que o guia de atividades extracurriculares se constitui num “produto inédito, inovador e/ou necessário” (categoria 5). A segunda categoria com maior frequência de unidades de análise (25,5%) refere-se à percepção de que “o produto contribui para a formação dos estudantes do EMI do CPII/CTII” (categoria 1). Em seguida, figuram, de acordo com os percentuais de unidades de análise identificados, a categoria 4 (produto contribui para o trabalho de orientação dos alunos do EMI do CPII/CTII – 11,6%); a categoria 2 (produto contribui para a ampliação do conhecimento dos professores e servidores acerca das AEs do CPII/CTII – 9,3%); a categoria 7 (sugestão de publicação do produto nos canais oficiais de divulgação e comunicação da escola – 7,0%); as categorias 3 e 6 (produto contribui para estimular os professores e servidores do CPII/CTII a desenvolverem novos projetos; e sugestão de atualização periódica do produto – ambas com 4,7%); e, por fim, a categoria 8 (sugestão de distribuição do produto aos novos alunos, em seu ingresso na escola – 2,3%).

Ao se promover um mergulho nas unidades de contexto das quais foram selecionados os termos-chave agrupados na categoria dominante (categoria 5), verifica-se que o caráter inédito, inovador e/ou necessário do produto é atribuído, fundamentalmente, à existência de uma lacuna no processo de divulgação/comunicação das AEs do CPII/CTII e à necessidade de centralização das informações referentes a essas atividades num veículo próprio, capaz de se constituir numa referência para os estudantes do Ensino Médio Integrado – além de favorecer, paralelamente, a ampliação do conhecimento dos professores e servidores sobre as AEs, o trabalho de orientação aos alunos realizado por esses profissionais, e o desenvolvimento de novas atividades ou projetos (conforme destacado, respectivamente, nas categorias 2, 3 e 4). Os trechos a seguir (grifo nosso) ilustram os aspectos supramencionados:

Eu mesmo fiquei surpreso em conhecer tantas atividades extracurriculares que o colégio oferece. Com certeza esse guia será uma grande contribuição (R2).

O material é o que estava faltando para o nosso Ensino Médio, e será muito útil para os estudantes do Integrado (R4).

*[...] o guia possibilita que os **professores** do campus tenham um **conhecimento centralizado** sobre todos os projetos, e **incentivem** nossos alunos a buscarem um projeto que os interessa. Pode servir, também, para que os professores pensem em **novos projetos** para acolherem esses alunos [...]* (R5).

*Creio que o guia vem como **incentivo não só aos alunos mas também aos professores**, mostrando o sucesso obtido pelo Pedro II nas atividades **para que estes criem novos projetos e parcerias*** (R6).

*Acho que realmente **precisávamos de um material de divulgação como esse**. Os educadores do colégio sempre ofereceram muitas atividades extracurriculares, mas **não tínhamos tudo catalogado** (R8).*

***O guia pode desempenhar um papel de referencial, até então inexistente, das atividades extracurriculares oferecidas pelo CPII/CTII [...]** (R11).*

*Considero uma excelente iniciativa, pois **essas informações costumam estar em diversos locais ou concentradas em poucos servidores, e a compilação em um único documento pode se tornar um instrumento potente de divulgação e informação** (R12).*

*Considero o guia uma **iniciativa necessária, já que, até hoje, a escola não conseguiu reunir as informações sobre suas atividades extraclasse num só local**. Acredito que **ter essa visão do todo contribuirá muito para os estudantes se organizarem e se planejarem, e também para os servidores poderem realizar um trabalho de orientação mais bem fundamentado**. Além disso, **o guia supre uma lacuna institucional, dando mais transparência, credibilidade e qualidade ao trabalho de comunicação escolar [...]** (R13).*

*O guia de atividades extracurriculares é uma ferramenta que conseguiu **consolidar, de forma necessária e didática, as atividades oferecidas pelo Colégio Pedro II - Campus tijuca II [...]** As informações sobre tais atividades **eram anteriormente oferecidas de forma difusa e de difícil acesso**. A publicação do material representa, portanto, **um grande ganho para a comunidade escolar, visto que é um material inédito (que centraliza todas as atividades extracurriculares) e de fácil acesso para consulta. Preenche-se uma lacuna institucional e necessária para a promoção da divulgação das atividades extracurriculares [...]** (R14).*

*Gostaria de ressaltar o mérito dos autores em terem percebido a **necessidade da reunião dessas informações num documento específico**. Quem trabalha na **orientação dos alunos, sente há muito tempo essa necessidade**. Com o guia, acho que **o nosso próprio trabalho será facilitado**, porque nos sentíamos um pouco perdidos na hora de tirar as dúvidas dos alunos sobre muitas atividades extraclasse que não chegavam ao nosso conhecimento (R15).*

*[...] **Reúne, de forma inovadora, uma série de informações que não se encontravam facilmente disponíveis [...]** **Eu mesma não tinha essa noção da quantidade e diversidade de oportunidades que a escola oferece** (R16).*

***Achei muito útil tanto para estudantes, quanto para docentes que, com este guia podem entender a diversidade de opções que o CPII oferece [...]** (R19).*

***Trabalho muito bem realizado a partir de uma ideia muito bem pensada, pois muitos estudantes tinham dificuldades de encontrar informações completas sobre os projetos e agora todo esse conteúdo fica num documento centralizado** (R20).*

Ao se examinar, por sua vez, o universo das respostas associadas à categoria que registrou a segunda maior frequência de unidades de análise (categoria 1), é possível verificar o predomínio de considerações que caminham no sentido de identificar no produto (e no consequente incentivo à prática de atividades extracurriculares promovido por este) um importante instrumento a contribuir para que o CPII possa proporcionar uma educação integral, inclusiva e democrática para seus estudantes – através de uma formação holística, da associação entre conhecimentos gerais e específicos, da integração entre ensino e pesquisa, do

estímulo a reflexões sobre a realidade histórico-social, e da ampliação do acesso à informação e ao conhecimento, como sugerem os trechos a seguir (grifo nosso):

*O guia possibilita a **aquisição dos conhecimentos gerais e específicos** que os projetos apresentados geram, sendo, assim, muito útil para a formação acadêmica desse público [...] (R5).*

*Achei excelente o material, que pode contribuir, sem dúvida, para uma **formação mais completa** dos alunos [...] (R7).*

*[...] de forma a contribuir positivamente para a **formação global** dos estudantes [...] **facilitando o acesso à informação e ao conhecimento** (R14).*

*As atividades extracurriculares são de fundamental importância para formação do aluno. Divulgar essas oportunidades para além da sala de aula significa um compromisso com o objetivo de fazer esses estudantes criarem o **interesse por pesquisa e entenderem melhor sobre si e sobre o mundo** [...] (R17).*

*[...] **Abrir o leque de informações, democratizando o acesso a elas** é de fundamental importância para o desenvolvimento do estudante [...] (R19).*

No que tange, por fim, às unidades de contexto que remetem às categorias 6, 7 e 8 (relacionadas, respectivamente, às sugestões de atualização periódica do produto, de divulgação de seu conteúdo nos canais oficiais de comunicação da escola, e de sua distribuição aos novos alunos do EMI por ocasião de seu ingresso no CPII/CTII), merecem destaque as seguintes considerações (grifo nosso):

*Devido à relevância do produto, com o passar dos anos, considerar a possibilidade **produzir outras edições deste documento com as principais atualizações** [...] (R1).*

*[...] **deve ser entregue para alunas/alunos e responsáveis no dia da matrícula.** Sugiro também [...] o **desenvolvimento de uma seção específica no blog do campus para a divulgação do referido pdf**, bem como dos projetos desenvolvidos; **tornando-se um espaço de referência** para toda a comunidade escolar (R3).*

*Sugiro que ele seja **divulgado nas redes sociais do campus** e que seu conteúdo possa ser **desmembrado em "pílulas"** nas redes sociais também, porque é possível que os estudantes não se sintam motivados a lê-lo por completo (R7).*

*Acho fundamental que ocorra uma **atualização periódica** para informar se os projetos seguem existindo ou se novos projetos surgiram (R10).*

*[...] podendo ser **publicizado no blog da escola** (R13).*

É importante frisar que praticamente todas as sugestões elencadas pelos participantes já se encontravam previamente contempladas no plano original de aplicação do produto aos estudantes do EMI quando do retorno à modalidade de ensino presencial no CPII (conforme detalhado nas subseções 3.2.3 e 4.1). A única exceção diz respeito à proposta elaborada pelo participante R7, referente à divulgação do guia de atividades extracurriculares nas redes sociais do Campus Tijuca II, e seu possível desdobramento em “pílulas”. Avaliado como

bastante pertinente e válido no sentido de poder contribuir para um maior alcance do público interessado, entende-se que o referido procedimento deve ser incorporado às estratégias de divulgação do conteúdo do guia em contexto de restabelecimento da normalidade acadêmica.

5.4.2 Análise dos resultados

No procedimento investigativo P3, realizado antes da apresentação do produto aos educadores do CPII/CTII, verificou-se, conforme a figura 13 (subseção 5.3.1), que a maioria expressiva dos participantes (71,4%) considera os estudantes do Ensino Médio Integrado “pouco informados” (33,3%) ou “razoavelmente informados” (38,1%) sobre as atividades extracurriculares da instituição. Apenas 19% registraram a opção “Bem informados”, e nenhum participante assinalou a alternativa “Muito bem informados”.

Ao se comparar esses resultados com a avaliação obtida na questão 1 do procedimento investigativo P4, realizado após a aplicação do guia de atividades extracurriculares, verifica-se que o produto pode colaborar para elevar o nível de informação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII sobre os mais diferentes aspectos que envolvem o conjunto das AEs oferecidas pela instituição (lista de atividades, objetivos, dinâmicas, processos de seleção, requisitos, bolsas, entre outros). Isso porque, como se observou na subseção anterior (figura 14), ao contrário da percepção dominante no procedimento P3, a maioria absoluta (100%) dos participantes registrou uma avaliação de que o produto pode contribuir para manter esses alunos “Muito bem informados” (90%) ou “Bem informados” (10%) sobre os aspectos supracitados, favorecendo, portanto, um processo de empoderamento informacional desse público em relação ao conjunto das atividades extracurriculares do CPII/CTII.

Como uma espécie de consequência ou desdobramento dessa condição informacional, identifica-se, através dos resultados obtidos na questão 2, uma percepção unânime de que o produto apresenta potencial para ampliar o conhecimento dos alunos do Ensino Médio Integrado sobre as atividades extracurriculares do CPII/CTII, no que diz respeito a um maior conhecimento sobre a totalidade e diversidade das atividades oferecidas – ou seja, na identificação de oportunidades antes desconhecidas por esses estudantes – e/ou a um conhecimento ampliado sobre as características e especificidades dessas AEs.

Apreciando-se os resultados apurados na questão 3, verifica-se, ainda, uma avaliação igualmente uníssona de que o empoderamento informacional e cognitivo dos alunos do

Ensino Médio Integrado sobre as AEs do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II, proporcionado pelo produto, tende a favorecer um incremento da participação desse público nas referidas atividades, em termos quantitativos (participação de um número maior de estudantes) e/ou qualitativos (participação mais consciente e sintonizada com os objetivos, aptidões e interesses individuais, favorecendo um melhor aproveitamento acadêmico das atividades).

Considerados em seu conjunto, os resultados obtidos nas questões 2 e 3 corroboram, portanto, a principal hipótese investigativa deste estudo (hipótese 1 – tópico 1.5), de que o produto educacional pode contribuir para proporcionar aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, via orientação educacional e pedagógica, um empoderamento informacional e um conhecimento mais amplo sobre os diferentes aspectos que envolvem as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição, favorecendo, conseqüentemente, um incremento quantitativo e qualitativo da participação desses alunos nas referidas atividades.

Como observou-se na subseção anterior, um percentual importante de 25,5% das unidades de análise selecionadas na questão 5 refere-se a considerações proferidas espontaneamente pelos participantes acerca da potencial contribuição do guia de atividades extracurriculares para a formação dos estudantes do EMI do CPII/CTII (categoria 1). Essa potencialidade é identificada a partir de percepções de que o estímulo à prática de atividades extracurriculares pode favorecer aspectos como: a associação entre conhecimentos gerais e específicos, o incentivo à pesquisa e à prática de reflexões mais aprofundadas sobre a realidade histórico-social, a ampliação do acesso à informação e ao conhecimento, e o enriquecimento da formação global (ou multidimensional) desses jovens – aspectos caros a uma perspectiva de inclusão, educação integral e formação de sujeitos autônomos, como assinalado nas subseções 1.0.1 e 2.3.2 deste trabalho.

Também conforme indicado ao longo desta dissertação, diferentes estudos que versam sobre os benefícios pedagógicos da prática de atividades extracurriculares de pesquisa e extensão – como os de Gohn (2010), Afonso (2001), Almeida e Oliveira (2014), Pereira et al. (2017), Castro e Lopes (2010), Ubinski (2016), Matias (2015), Demo (2006), entre outros – destacam o fato de que essas atividades, ao concorrerem para o enriquecimento da base de formação geral dos estudantes (potencializando a associação entre teoria e prática), para o desenvolvimento da maturidade, da iniciativa, do espírito crítico e da autonomia intelectual, para a preparação para o mundo do trabalho e o exercício ativo e consciente da cidadania, para o intercâmbio entre saberes e o desenvolvimento de valores sociais, entre outras contribuições, favorece, sobremaneira, um processo de formação discente integral.

E como sinalizado em estudos complementares, como os de Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014), Daminelli (2018), Silveira (2018), Oliveira (2013), Zanotta, Lima e Galiuzzi (2017), Arantes e Peres (2015), Andrade et al (2018) e Maran (2019), os benefícios pedagógicos proporcionados aos estudantes pela prática de AEs parecem assumir especial importância no contexto do Ensino Médio Integrado, tendo-se em vista o desafio de superação de um viés instrumental, fragmentário e redutor, voltado para o atendimento de interesses mercadológicos, historicamente dominante no terreno da formação profissional e tecnológica.

Logo, ao se apreciar, conjuntamente, os dados obtidos na questão 5 e os apontamentos acima destacados, acrescidos do resultado obtido na questão 4 (avaliação unânime de que o guia de atividades extracurriculares pode contribuir, positivamente, para que o Colégio Pedro II promova uma formação integral dos estudantes do EMI), torna-se possível vislumbrar um reforço dos elementos destacados na hipótese 2 do presente estudo (tópico 1.5). O que significa, portanto, um fortalecimento da sugestão de que, ao favorecer o empoderamento cognitivo-informacional e o incremento da participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII em atividades cujos atributos pedagógicos se alinham a uma perspectiva de enriquecimento da formação discente, o produto se configura como um recurso de orientação educacional e pedagógica capaz de instrumentalizar esses alunos para um melhor enfrentamento das dificuldades de diferentes ordens (institucionais, socioestruturais e informacionais) que parecem se impor à sua trajetória escolar – conforme sugerem as observações da seção introdutória deste trabalho e os resultados dos procedimentos investigativos P1, P2 e P3 –, e de contribuir, por conseguinte, para que obtenham uma formação que se aproxime o máximo possível de um modelo integral.

Ainda no que tange a um exame dos resultados da questão 5, faz-necessário destacar, conforme assinalado na subseção anterior, que a categoria mais representativa (com 34,9% das unidades de análise) refere-se à avaliação de que o guia de atividades extracurriculares se constitui num “produto inédito, inovador e/ou necessário” (categoria 5). Essa avaliação é justificada, principalmente, pelas considerações dos participantes acerca da existência de uma lacuna no processo de divulgação/comunicação das AEs do CPII/CTII e da necessidade de centralização e organização das informações referentes a essas atividades num veículo próprio, (capaz de se constituir numa referência para os estudantes do Ensino Médio Integrado), acrescida da sugestão de publicação do conteúdo do produto num ambiente específico do blog da escola – reafirmando e reforçando parte dos apontamentos verificados, previamente, nos resultados do procedimento investigativo P3 (subseção 5.3).

Como também destacado na subseção anterior, identificou-se, na questão 4, uma percepção de 100% dos participantes de que o produto contribui, positivamente, para o alcance dos objetivos político-pedagógicos do Colégio Pedro II de inclusão, democratização do acesso ao conhecimento e educação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Ao se considerar, portanto, de modo associado, os dados quantitativamente expressivos obtidos na questão 4 e os resultados quanti-qualitativos referentes à categoria dominante da questão 5, é possível sugerir, também, um reforço da última hipótese investigativa deste estudo (hipótese 3 – tópico 1.5). Ou seja, quando analisados de modo integrado, esses dados/resultados específicos provenientes das questões 4 e 5 corroboram a ideia inicial de que o produto pode contribuir, sob um prisma institucional, tanto para o preenchimento de uma lacuna no processo de divulgação/comunicação interna das atividades extracurriculares do CPII/CTII – cujos desdobramentos parecem atingir de forma mais direta os alunos do EMI (como se observou na introdução deste trabalho e nos resultados dos procedimentos investigativos P1, P2 e P3) – quanto para que o Colégio Pedro II se aproxime, através da estratégia de oferta (e respectiva prática discente) de um extenso e variado leque de atividades extracurriculares, do alcance dos seus objetivos de inclusão, acesso democrático ao conhecimento e formação integral desses estudantes, sob uma perspectiva multidimensional, autônoma e cidadã (não subsumida, portanto, a uma dimensão técnico-operacional), como prevê o Projeto Político Pedagógico da instituição (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

Consequentemente, sugere-se que o produto pode vir a contribuir, de forma mais ampla, para que o Colégio Pedro II exerça um papel socialmente transformador, atuando na minimização da dualidade histórica e estrutural entre um ensino propedêutico de base intelectual (voltado para as classes privilegiadas) e um ensino técnico-profissionalizante de base operacional, de viés mercadológico (voltado para as classes populares), e, mais genericamente, na atenuação de um papel eminentemente reprodutor da instituição “escola”, que – conforme destacado por Mészáros (2005), Althusser (1987), Bourdieu e Passeron (2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2000), Drabach (2018), entre outros autores – exerce uma atuação historicamente voltada para a perpetuação de lugares sociais e condições de exclusão e desigualdade inerentes à sociedade de classes capitalista.

Os resultados até aqui apresentados, caminham, dessa forma, ao encontro das conclusões obtidas por Tedesco Filho (2018), que, em estudo similar, centrado na investigação sobre a aplicação de um guia informativo de atividades extracurriculares de iniciação científica voltado para a orientação dos alunos do EMI do Instituto Federal do

Paraná (IFPR), obteve uma avaliação positiva do produto educacional quanto ao seu potencial para aprimorar o processo interno de divulgação dos programas de IC da instituição, estimular o interesse pela atividade científica, e elevar o nível de informação/conhecimento e a participação discente nesses programas de pesquisa, favorecendo, dessa maneira, as possibilidades de formação integral (não subsumida ao aspecto técnico-operacional) no Ensino Médio Integrado, como evidenciado a seguir:

[...] percebemos que havia uma lacuna em materiais de divulgação dos programas de iniciação científica da instituição, o que resultou na construção do produto educacional [...] no formato de um guia, contendo informações baseadas na importância da participação em projetos de iniciação científica (TEDESCO FILHO, 2018, p. 69, 82).

[...] o conteúdo e a forma simples e objetiva em que a importância de fazer pesquisa é destacada, foram apontados como principais pontos positivos e, ainda, o incentivo que o guia oferece e a explicação de como funciona o PIBIC no IFPR [...] Ainda em relação aos pontos positivos do produto educacional, os respondentes apontaram como principais benefícios do guia a facilidade da informação e a capacidade de despertar o interesse pela pesquisa nos estudantes (TEDESCO FILHO, 2018, p. 75-76).

[...] Com essas avaliações foi possível perceber que o Guia [...] a partir do seu objetivo principal que é orientar estudantes do Instituto Federal do Paraná em relação à pesquisa, pode servir de meio de divulgação, sendo utilizado como um recurso educacional [...] bem como auxiliar em uma mudança de atitude, fato exposto por um respondente: “São relevantes para a participação nos projetos, por exemplo a explicação da importância de ler o edital e ter um cronograma”, e ainda favorecer o desenvolvimento do interesse pela pesquisa pelos estudantes do IFPR [...] formando um ser humano integral e não dividido pela divisão social do trabalho imposta pela lógica excludente capitalista (TEDESCO FILHO, 2018, p. 81, 83).

Avançando na análise dos resultados obtidos no procedimento investigativo P4, é possível destacar, ainda, a emergência de outros aspectos relevantes, não inicialmente elencados nas hipóteses listadas no tópico 1.5. Um deles se refere à potencial contribuição do produto para que os estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII sejam melhor informados sobre as possibilidades de obtenção de bolsa através de sua participação em atividades extracurriculares específicas. Como se verificou nos resultados das questões 2 e 3, as considerações dos participantes sobre esse aspecto apoiam-se numa percepção de que as bolsas podem se constituir num importante instrumento de fortalecimento do vínculo escolar desses alunos, em razão de suas condições materiais e socioestruturais menos favoráveis.

Essas considerações apresentam-se, dessa forma, em sintonia com os apontamentos de semelhante teor registrados, de modo espontâneo, nos resultados do procedimento P3 (subseção 5.3), com as percepções obtidas pelo autor durante a observação direta da realidade do CPII/CTII (subseções 1.1.1 e 1.1.2) e com reflexões identificadas em estudos acadêmico-científicos, como os de Daminelli (2018), Souza (2013) e Matias (2015). Como enfatizam

esses autores, em se tratando do contexto do Ensino Médio Integrado, que, em termos materiais e socioestruturais, tende a abrigar uma parcela mais representativa de estudantes pertencentes a famílias com situação material menos privilegiada e/ou em situação de vulnerabilidade social, a remuneração obtida através das bolsas de fomento se constitui num importante elemento motivador da participação discente em atividades extracurriculares de pesquisa e extensão, contribuindo para a autoestima e o fortalecimento do vínculo discente, a prevenção da evasão e do abandono escolar, e a proteção social desses indivíduos ante os riscos aos quais estão mais diretamente expostos, como o trabalho infantil, a entrada na criminalidade, a exploração sexual, a violência, o envolvimento com drogas, entre outros.

Os elementos acima considerados concorrem, portanto, para a reafirmação da sugestão de que o produto, ao ampliar a visibilidade das bolsas oferecidas por diferentes programas e projetos extracurriculares e estimular, desse modo, a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII nessas atividades, pode se constituir, também, num veículo a ser incorporado às estratégias político-pedagógicas e institucionais de reforço do vínculo escolar, proteção e inclusão social desses jovens através da educação.

Outra conclusão ensejada pela apreciação dos resultados do procedimento P4 – mais exatamente, por considerações específicas identificadas no contexto das respostas à questão 2 – diz respeito a uma avaliação bastante difundida entre os participantes de que a relevância pedagógica do produto e seu potencial êxito no sentido de proporcionar maior informação/conhecimento e incrementar a participação dos estudantes do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII, estão correlacionados, em certa medida, à forma como o instrumento foi estruturado/organizado e/ou à linguagem utilizada, destacando-se, nesse aspecto, a objetividade, a clareza e o fácil entendimento das informações textuais, além do uso de imagens (fotos e ilustrações), tornando o recurso mais atraente e facilitando o alcance e a compreensão dos estudantes. Dessa forma, caminha-se, mais uma vez, ao encontro dos resultados obtidos por Tedesco Filho (2018), que, em sua investigação sobre o desenvolvimento de um guia informativo de atividades de iniciação científica voltado para a orientação dos alunos do EMI do IFPR, verificou a necessidade de utilização de uma linguagem textual clara e objetiva (e, portanto, o quanto menos formal, evitando-se conceituações teóricas em excesso), auxiliada por recursos imagéticos, de forma a tornar o produto acessível ao público discente e garantir o cumprimento de seu propósito informativo – como sugerido, segundo o autor, pelos próprios estudantes participantes da pesquisa.

Ainda no que tange ao movimento de análise dos resultados do procedimento P4, vale destacar que a sugestão de apresentação e distribuição/entrega do guia de atividades extracurriculares aos estudantes do EMI no momento de seu ingresso no CPII/CTII (verificada nas respostas da questão 5), corrobora parte dos apontamentos registrados, espontaneamente, nos resultados do procedimento P3 (subseção 5.3) –, evidenciando, assim, uma percepção qualitativamente relevante de que o produto apresenta potencial para promover um enriquecimento da experiência de acolhimento institucional desses alunos, contribuindo, por conseguinte, para o processo de ambientação, criação de laços institucionais e solidificação do vínculo escolar desses jovens. Dessa forma, os resultados da presente investigação apresentam-se em sintonia com as considerações de Jost (2019), que, ao investigar os impactos da aplicação de um guia informativo (com dados institucionais) voltado para o acolhimento dos estudantes dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), identificou o potencial contributivo do produto para a inclusão, permanência e êxito escolar desses estudantes, favorecendo a sua constituição como sujeitos ativos e conscientes quanto ao processo de aprendizagem.

Por fim, ao se considerar as percepções igualmente relevantes (e também verificadas no universo de respostas dos participantes à questão 5) de que o guia de atividades extracurriculares contribui para a ampliação do conhecimento dos professores e servidores sobre as AEs do CPII/CTII, com impactos positivos no trabalho de orientação educacional e pedagógica aos alunos realizado por esses profissionais, pode-se sugerir que o produto se constitui num veículo potencialmente capaz de contribuir para o aprimoramento da prática da OEP realizado na instituição, com benefícios a toda a comunidade escolar.

Consequentemente, acredita-se que o produto educacional possa contribuir, tanto em âmbito institucional quanto em âmbito acadêmico-científico, para estimular uma reflexão mais ampla sobre estratégias e ações de orientação educacional e pedagógica comprometidas com a inclusão escolar, a democratização do acesso ao conhecimento e o paradigma da formação integral e cidadã – como preconizam Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), Grinspun (2012), Ferreira (2009), Dobjenski (2013), entre outros autores, além do próprio CPII (COLÉGIO PEDRO II, 2018, 2018a) – constituindo-se, potencialmente, numa importante referência para novos estudos e/ou práticas pedagógicas, não necessariamente restritos ao âmbito da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Médio Integrado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação apresentou as diferentes etapas do processo de desenvolvimento, aplicação e avaliação de um guia informativo de atividades extracurriculares voltado para a orientação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II.

O produto educacional foi idealizado a partir da conjugação dos seguintes fatores: a) aspectos empíricos evidenciados através da observação direta da realidade do CPII/CTII e da experiência pessoal do autor durante o exercício da orientação educacional e pedagógica na instituição; b) aspectos teórico-conceituais inerentes ao Projeto Político Pedagógico Institucional do CPII; c) apontamentos acadêmico-científicos referentes aos conceitos-chave deste estudo: o Ensino Médio Integrado, a orientação educacional e pedagógica, a formação integral e as atividades extracurriculares.

Como se verificou ao longo deste trabalho, o CPII possui como objetivo político-pedagógico, expresso em seu Projeto Político Pedagógico Institucional, a educação integral de seus estudantes, definida como uma proposta inclusiva, que reconhece a singularidade dos sujeitos. Em consonância com essa perspectiva, as diretrizes para o Ensino Médio Integrado acentuam um compromisso com a democratização do acesso aos saberes e a (re)valorização da dimensão intelectual do conhecimento, o que significa um movimento no sentido de proporcionar aos estudantes dessa modalidade o domínio integrado de conhecimentos científico-tecnológicos e socio-históricos, com vistas a uma formação multidimensional, autônoma e cidadã, não restrita ao aspecto instrumental (COLÉGIO PEDRO II, 2018) – conforme sugerem diferentes estudos de referência na área de EPT, como os de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2000), Moura (2013), Saviani (2007), entre outros.

Conformando-se ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecido pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que parametriza a atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o PPPI do CPII destaca, entre as estratégias-chave para o alcance desses objetivos, a oferta de um amplo e diversificado leque de atividades extracurriculares de pesquisa e extensão, de cunho científico-tecnológico, esportivo e artístico-cultural (como iniciações científicas, visitas a universidades e centros de pesquisa e cultura, monitorias, palestras, seminários, oficinas, cursos, feiras, olimpíadas e jogos estudantis) (COLÉGIO PEDRO II, 2018) Em sintonia com os apontamentos

identificados em trabalhos acadêmico-científicos como os de Ubinski (2016), Matias (2015), Gohn (2010) e Afonso (2001), o documento enumera, entre os benefícios pedagógicos provenientes da prática dessas atividades: o enriquecimento da formação geral e específica dos estudantes, o intercâmbio entre saberes, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o desenvolvimento de valores sociais do educando (incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico), a potencialização da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (relacionamento entre teoria e prática), entre outras contribuições ou aspectos caros a um processo de formação discente integral (COLÉGIO PEDRO II, 2018).

Como também se observou nesta dissertação, os benefícios supracitados parecem assumir especial importância no contexto do Ensino Médio Integrado, considerando-se o fato desse segmento/modalidade ser aquele que, historicamente, sofre de modo mais direto as consequências de políticas educacionais que acentuam uma perspectiva instrumental, voltada para o atendimento de interesses mercadológicos – como sinalizado por Pereira, Sousa e Medeiros Neta (2014), Daminelli (2018), Andrade et al. (2018), Maran (2019), entre outros. Sendo assim, sugere-se que as contribuições pedagógicas advindas da prática de extracurriculares podem se configurar como uma espécie de contrapartida a esse reducionismo, contribuindo para manter acesa uma perspectiva de formação integral no EMI.

Como estratégia igualmente relevante para o alcance dos objetivos institucionais do CPII, o PPPI da instituição enfatiza, ainda, a necessidade de um trabalho de orientação educacional e pedagógica capaz de transcender a esfera da mediação e se aprofundar no conhecimento da realidade discente, identificando situações-problema e buscando ações que possam contribuir para a formação integral e cidadã de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel social (COLÉGIO PEDRO II, 2018) – em consonância com o que preconizam diferentes estudos sobre a temática da OEP, como os de Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), Grinspun (2012), Ferreira (2009), Dobjenski (2013), Santos (2013), entre outros.

Foi nesse sentido que, a partir de aspectos identificados pelo autor através da observação direta da realidade do CPII/CTII durante a prática da orientação educacional e pedagógica, como a existência de lacunas no processo de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares da instituição, que parecem restringir a participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado nas mesmas, além da evidência de que esses alunos, além de recém-chegados ao CPII/CTII e pouco integrados ao *modus operandi* institucional, tendem a vivenciar condições materiais e simbólicas adversas que lhes impõem desvantagens

na relação com o conhecimento e demandam ações prioritárias e específicas de orientação educacional e pedagógica –, consolidou-se a ideia de produção de um guia informativo de atividades extracurriculares voltado para esse público.

Conseqüentemente, definiu-se como objetivo principal deste estudo a investigação dos possíveis impactos do produto educacional no nível de informação e conhecimento dos estudantes do EMI sobre as AEs do CPII/CTII, assim como na participação extracurricular desses alunos, assumindo-se como hipótese uma percepção prévia de que o instrumento pode contribuir para o incremento desses aspectos, favorecendo um processo de formação discente integral e, por conseguinte, o alcance dos objetivos político-pedagógicos do Colégio Pedro II.

É necessário destacar que, antes do desenvolvimento e aplicação do produto, propôs-se a realização de investigações preliminares, que se desdobraram nas frentes F1 e F2, voltadas, respectivamente, para: F1) a obtenção de informações sobre as atividades extracurriculares de pesquisa e extensão do CPII/CTII necessárias à construção do conteúdo do produto educacional (em atendimento ao objetivo secundário “A” deste estudo), envolvendo uma pesquisa em sites institucionais do Colégio Pedro II e a aplicação de um questionário a educadores do Ensino Médio Integrado do Campus Tijuca II; F2) a obtenção de dados capazes de se somar aos aspectos evidenciados através da observação participante do autor na realidade do CPII/CTII e de um exame da literatura acadêmico-científica, contribuindo, possivelmente, para um enriquecimento da fundamentação do produto e das justificativas para a sua elaboração (em atendimento ao objetivo secundário “B”).

A frente F2 foi composta por três procedimentos de pesquisa (P1, P2 e P3), referentes, respectivamente, a: P1) uma investigação sobre o perfil socioeconômico dos estudantes do Ensino Médio Integrado e do Ensino Médio Regular do CPII/CTII, com viés comparativo, envolvendo um levantamento de dados em base oficial de cadastro discente da instituição; P2) uma investigação sobre a participação quantitativa dos estudantes do EMI nas atividades extracurriculares do CPII/CTII, entre 2017 a 2019, também sob uma perspectiva comparativa com o Ensino Médio Regular, envolvendo a mesma estratégia e os mesmos instrumentos de pesquisa da frente F1; P3) uma investigação quanti-qualitativa sobre o processo de divulgação/comunicação das AEs do CPII/CTII e seus impactos na participação dos alunos do Ensino Médio Integrado nessas atividades, envolvendo a aplicação de um questionário semiaberto a uma amostra de educadores que atuam com essa modalidade na instituição.

Como sugerido por Manzato e Santos (2012), os dados quantitativos provenientes das questões objetivas dos questionários utilizados nos procedimentos supracitados foram analisados com base na aplicação de princípios básicos de estatística descritiva. Já os dados qualitativos provenientes das questões discursivas foram submetidos, por sua vez, ao método de análise categorial de conteúdo, proposto por Bardin (2016).

Entre os principais resultados, verificou-se, inicialmente, no procedimento P1, que o Ensino Médio Integrado do CPII/CTII, comparativamente ao Ensino Médio Regular, é composto por uma parcela significativamente maior de estudantes pretos ou pardos, provenientes de famílias mais pobres, de regiões periféricas e/ou desvalorizadas, que tendem a experimentar, dessa forma, condições materiais e simbólicas menos favoráveis – como a posse de um capital cultural socialmente desprestigiado e de recursos mais escassos de acesso à informação –, que se constituem em desafios adicionais à sua trajetória escolar. Também sob um viés comparativo com o EMR, identificou-se, no procedimento P2, que os alunos do EMI possuem uma participação quantitativamente menor nas AEs oferecidas pelo CPII/CTII. Por fim, no procedimento P3, os dados obtidos contribuíram para corroborar uma percepção inicial de que insuficiências no processo de divulgação/comunicação institucional dessas atividades parecem concorrer para um comprometimento da referida participação discente – reforçando-se, assim, os aspectos que inspiraram o produto.

Consolidada, então, a proposta de elaboração de um guia informativo de atividades extracurriculares, capaz de viabilizar uma divulgação centralizada e sistematizada das AEs do CPII/CTII num veículo próprio, até então inexistente, com vistas à orientação dos estudantes do Ensino Médio Integrado, passou-se à etapa de construção e aplicação do produto educacional (em atendimento ao objetivo específico “C” deste estudo).

Com base nas informações obtidas na frente investigativa F1, o guia foi estruturado com cinco seções principais, referentes, respectivamente, às seguintes categorias/modalidades de AEs: a) iniciações científicas; b) monitorias; c) olimpíadas científicas; d) oficinas, cursos, projetos e demais atividades científicas, artístico-culturais ou esportivas; e) atividades de orientação profissional. Em cada seção, foram organizadas e apresentadas aos estudantes, através de textos e imagens, informações sobre os diversos aspectos que envolvem as referidas modalidades de AEs: lista de atividades específicas, objetivos, importância pedagógica, dinâmicas/rotinas, processos de seleção, bolsas, profissionais e/ou departamentos responsáveis, contatos para esclarecimento de dúvidas, entre outros.

Em razão das limitações impostas pela realidade pandêmica e pelo contexto de ensino remoto do CPII/CTII, a aplicação do guia de atividades extracurriculares se deu através de sua apresentação e distribuição, em formato digital, a uma amostra de educadores do Ensino Médio Integrado da instituição, de forma a que pudessem avaliá-lo quanto aos seus potenciais impactos pedagógicos e, possivelmente, incorporá-lo aos seus respectivos instrumentais de trabalho. O instrumento utilizado para a avaliação do produto por esses profissionais foi um questionário semiaberto, que, assim como os questionários anteriores, teve seus dados fechados/objetivos analisados estatisticamente, e seus dados abertos/discursivos analisados de acordo com o método de análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (2016).

Entre os principais resultados sugeridos pela investigação, identificou-se uma percepção de que o guia de atividades extracurriculares se constitui num instrumento providencial, sendo potencialmente capaz de se tornar uma referência para os estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII e atuar, dessa forma, no preenchimento de uma lacuna no processo de divulgação/comunicação das AEs ofertadas pela instituição. Em consonância com essa perspectiva, verificou-se, ainda, uma avaliação de que o produto pode contribuir para que esses alunos obtenham, via orientação educacional e pedagógica, um maior empoderamento informacional e cognitivo sobre essas atividades, favorecendo um incremento de sua participação nas mesmas, e, conseqüentemente, a sua formação integral, em atendimento aos objetivos político-pedagógicos do Colégio Pedro II.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata. Sieiro (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Unicamp, 2001. p. 29-38.
- AFONSO, Maria Lúcia M. Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. In: AFONSO, M. L. M. (org.). **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2000. p. 11-59.
- ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi; OLIVEIRA, Silmara Sartoletto de. Educação não-formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, v. 2, 2014. p. 1-18.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 57, n. 53, p. 823-841, 2017.
- _____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANDRADE, Erlon Gabriel R. de et al. Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Belém, v. 71, p. 1690-1698, 2018.
- ANTERO, Midiã Zobot. **O papel do orientador educacional no âmbito escolar**. Brasil Escola. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/o-papel-orientador-educacional-no-ambito-escolar.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; PERES, Simone Ouwinha. Programas de iniciação científica para o Ensino Médio no Brasil: educação científica e inclusão social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei (MG), v. 10, n. 1, p. 37-54, jan./jun. 2015.
- ARAÚJO, Allan Diego R. de; OLIVEIRA, Mercia Capistrano. Processo de orientação profissional em uma escola de ensino profissionalizante: relato de experiência. **Revista Expressão Católica**, Quixadá (CE), v. 1, n. 1, p. 127-132, jul./dez. 2016.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- BALESTRO, Margarida. A trajetória e a prática da orientação educacional. **Revista Prospectiva**, Porto Alegre, n. 28, p. 118-127, 2005.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. **Conhecendo a história da Orientação Educacional**. Educação Pública. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0430.html>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm>. Acesso em: 11 abr. 2020.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. **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>. Acesso em: 03 dez. 2019.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm>. Acesso em: 06 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 28 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral**. Brasília, DF, [2014]. Disponível em <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74**. Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000164916>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581>. Acesso em: 09 jun. 2020.

CAMPOS, Maria Carolina. **A importância da comunicação na gestão do trabalho pedagógico**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53364/R_-_E_-_MARIA_CAROLINA_CAMPOS.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. Gramsci, os pioneiros e a educação integral. **Filosofia e Educação**, Campinas (SP), v. 2, n. 1, p. 9-22, abr./set. 2010.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael R. P.; RIBEIRO, Elisa A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá (MG), v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CIAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

COLÉGIO PEDRO II. **VI Jornada de Iniciação Científica acontece a partir do dia 9/3, nos campi**. Rio de Janeiro, 2020a. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/10021-vi-jornada-de-inicia%C3%A7%C3%A3o-cient%C3%ADfica-acontece-no-dia-9-3,-nos-campi.html>. Acesso em: 02 mar. 2021.

_____. **Ano letivo 2020 começa no dia 8/2 e terá atividades remotas**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=10606>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

_____. **Campus Tijuca II**. Rio de Janeiro, 2020h. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/tijuca2>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II. Campus Tijuca II. **Extraclasse**. Rio de Janeiro, 2020i. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/tijuca2/atividades-internas>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. Campus Tijuca II. **Clube da Matemática**. Rio de Janeiro, 2019l. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/tijuca2/2019/05/14/clube-da-matematica>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

_____. Campus Tijuca II. **CPII divulga resultado final do auxílio Inclusão Digital para alunos da educação básica**. Rio de Janeiro, 2020f. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/tijuca2/2020/09/09/cpii-divulga-resultado-final-do-auxilio-inclusao-digital-para-alunos-da-educacao-basica>>. Acesso em: 31 maio 2021.

COLÉGIO PEDRO II. Campus Tijuca II. **Resultado final Auxílio Inclusão Digital (2ª fase).** Rio de Janeiro, 2020g. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/tijuca2/2020/10/27/resultado-final-auxilio-inclusao-digital-2a-fase>>. Acesso em: 31 maio 2021.

_____. Campus Tijuca II. **Saiba como será o funcionamento do ano letivo 2021 no Campus Tijuca II.** Rio de Janeiro, 2021a. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/tijuca2/2021/08/04/saiba-como-sera-o-funcionamento-do-ano-letivo-2021-no-campus-tijuca-ii>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

_____. **Chamada interna nº 02/2018 PROEN. Programa de Monitoria 2018. Resultado da seleção para monitores.** Rio de Janeiro, 2018b. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/2%20Relacao%20de%20Candidatos%20Aprovados%20para%20Monitoria%20-%202018.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

_____. **Chamada interna nº 02/2019 PROEN. Programa de Monitoria.** Rio de Janeiro, 2019c. 21 p. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Abril/Chamada%20Monitoria%202019.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

_____. **Chamada Interna nº 02/2019 PROEN. Programa de Monitoria 2019. Resultado Final.** Rio de Janeiro, 2019f. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/JULHO/RESULTADO%20MONITORIA%20-%20Retifica%20C3%A7%C3%A3o%20III.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

_____. **Chamada Interna nº 05/2019 PROPGPEC. Programa de Apoio a Equipes Preparatórias para Olimpíadas Científicas.** Rio de Janeiro, 2019d. 19 p. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/files/2019/01/Chamada-Interna-n05-Olimpiadas-Cientificas.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2020.

_____. **Chamada Interna nº 10/2019 PROPGPEC. Apoio a Equipes Esportivas.** Rio de Janeiro, 2019b. 13p. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/files/2019/01/Chamada_10.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

_____. **Chamada Interna nº 15/2019 PROPGPEC. Apoio a Projetos de Iniciação Artística e Cultural.** Rio de Janeiro, 2019e. 20 p. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/files/2019/01/chamada-interna-15.2019.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2020.

_____. **Concursos e Seleções.** Rio de Janeiro, 2021e. Disponível em: <<https://dhui.cp2.g12.br/?grupo=4>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. **Confira a lista de estudantes selecionados no Programa de Monitoria 2017.** Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/223-noticiaas2017/6459-confira-a-lista-de-estudantes-selecionados-no-programa-de-monitoria-2017.html>. Acesso em: 25 fev. 2021.

_____. **CPII em números. Efetivo discente.** Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/ensino/quadro_efetivo_discente>. Acesso em: 02 dez. 2019.

COLÉGIO PEDRO II. **CPII em números. Perfil discente.** Rio de Janeiro, 2019a. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Nov/Perfil%20Discente%202018.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

_____. **CPII inicia seleção de novos alunos 2020 com mais de mil vagas.** Rio de Janeiro, 2019i. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/noticias_destaque/9511-cpii-inicia-selecao-de-novos-alunos-2020-com-mais-de-700-vagas.html>. Acesso em: 04 nov. 2020.

_____. **CPII lança os editais de seleção interna para 2020.** Rio de Janeiro, 2019j. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/9823-cpii-lanca-os-editais-de-selecao-interna-para-20120.html>. Acesso em: 04 nov. 2020.

_____. **CPII realiza I Mostra Intercampi de Iniciação Científica.** Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/10055-cpii-realiza-i-mostra-intercampi-de-iniciacao-cientifica.html>. Acesso em: 02 mar. 2021.

_____. **Novos alunos 2020: CPII divulga editais da educação infantil e ensino fundamental.** Rio de Janeiro, 2019k. Disponível em: <https://cp2.g12.br/noticias_destaque/9784-selecao-de-novos-alunos-2020-cpii-divulga-editais-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental.html>. Acesso em: 04 nov. 2020.

_____. **Portaria nº 1.061, de 30 de junho de 2021.** Homologa o calendário do ano letivo de 2021, tal como desenvolvido pela PROEN e apreciado pelo CODIR e pelo CONEPE. Rio de Janeiro, 2021b. 2 p. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2021/JULHO/PORTARIA_1061_30.06.21.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

_____. **Portaria nº 1.203, de 27 de julho de 2021.** Normatiza, para estudantes não concluintes do Ensino Fundamental (Anos Finais), do Ensino Médio Regular, do Ensino Médio Integrado e dos Cursos Subsequentes, procedimentos relativos ao ano letivo de 2021. Rio de Janeiro, 2021c. 31 p. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2021/JULHO/PORTARIA_1203_27.07.21.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

_____. **Portaria nº 1.254, de 02 de julho de 2020.** Dispõe sobre as atividades acadêmicas não presenciais da Educação Básica, em todas suas etapas e modalidades, no Colégio Pedro II, em 2020. Rio de Janeiro, 2020b. 2 p. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/PORT%201254%20-dispe%20sobre%20atividades%20academicas.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

_____. **Portaria nº 1.283, de 05 de agosto de 2021.** Normatiza procedimentos relativos ao cumprimento de carga horária docente no ano letivo de 2021. Rio de Janeiro, 2021d. 3 p. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2021/Ago/PORTARIA_1283_05.08.21.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2021.

_____. **Portaria nº 3.075, de 20 de dezembro de 2020.** Normatiza procedimentos relativos à retomada do calendário letivo de 2020, às atividades remotas, à avaliação escolar e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2020c. 4 p. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2020/DEZ/PORTARIA_3075_20.12.20.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

COLÉGIO PEDRO II. **Portaria nº 3.112, de 29 de dezembro de 2020.** Estabelece diretrizes excepcionais de ensino remoto para o ano letivo de 2020. Rio de Janeiro, 2020d. 10 p. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2020/DEZ/PORTARIA_3112_29.12.20.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

_____. **Portaria nº 4.112, de 20 de dezembro de 2018.** Define o perfil profissional e estabelece os objetivos e as atribuições da Coordenação de Orientação Educacional e Pedagógica (COEP) e do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP). Rio de Janeiro, 2018a. 4 p. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Fev/Portaria%24112.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional.** 2017/2020. Rio de Janeiro, 2018. 592 p. Disponível em <https://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/8218-novo-projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi.html>. Acesso em: 23 out. 2019.

_____. **Propppec foca em ações de incentivo à pesquisa e à extensão.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=2514>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. **Chamadas Internas e Resultados (2015-2019).** Rio de Janeiro, 2019g. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/propppec/apresentacao/propppec-chamadas-internas-2>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. **Chamada Interna nº 07/2019 – Propppec. Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Científica Júnior.** Rio de Janeiro, 2019h, 18 p. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/propppec/files/2019/01/Chamada-Interna-n07-Iniciacao-Cientifica.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. **Iniciação Científica.** Rio de Janeiro, 2018c. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/propppec/pesquisa/programa-de-iniciacao-cientifica>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. **Instituições Parceiras.** Rio de Janeiro, 2018e. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/propppec/apresentacao/instituicoes-parceiras>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

_____. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. **Olimpíadas Científicas.** Rio de Janeiro, 2018d. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/propppec/pesquisa/olimpiadas-cientificas>>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. **Resultado Final do Auxílio Inclusão Digital – 3ª Fase (Edital nº 01/2021).** Rio de Janeiro, 2021g. Disponível em: <http://cp2.g12.br/atos_administrativos/10816-resultado-final-do-auxilio-inclusao-digital-3o-fase-edital-n01-2021.html>. Acesso em: 31 maio 2021.

COLÉGIO PEDRO II. **Relatório de Gestão**. Rio de Janeiro, 2020e. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/Relatorio%20de%20Gesto%202019_VERSO_ECONTAS.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

_____. **Sistema Unificado da Administração Pública. Gestão de Pessoas. Servidores**. Rio de Janeiro, 2021f. Disponível em: <<https://suap.cp2.g12.br/admin/rh/servidor>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

CAMPAGNOLO, Julio Cesar Neves. **O caráter incentivador das Olimpíadas de Conhecimento**: uma análise sobre a visão dos alunos da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. 2011. Monografia (Licenciatura em Física) – Departamento de Física: Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2011.

CUNHA, Gabriel Barros da; CUNHA, Gicele de Oliveira Karini da. Atividade extracurricular: uma componente importante no processo de formação integral de crianças e jovens. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, n. 187, dez. 2013. p. 1. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd187/atividade-extracurricular-de-formacao-integral.htm>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

DAMINELLI, Elisa. **A pesquisa e a produção de conhecimento nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do RS**: um estudo sobre a iniciação científica com estudantes do Ensino Médio Técnico. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DAVID, Ricardo Santos. O orientador educacional e a escola: a criação de espaços de participação social e exercício da cidadania. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 18, p. 104-117, jul./dez. 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOBJENSKI, Silmara Marcela. **Atribuições do Orientador Educacional**. [S.l.], 2013. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/as-atribuicoes-do-orientador-educacional/102272>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

DRABACH, Neila Pedrotti. A escola unitária em Gramsci e a educação profissional no Brasil. **Trabalho Necessário**, Niterói (RJ), v. 16, n. 31, p. 263-283, 2018.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-18.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1990.

FERREIRA, Giselle Coutinho. **Orientação educacional**: um estudo sobre seu surgimento e suas atuais atribuições. 2009. Monografia (Especialização em Educação) – Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha de ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Catia. Educação profissional nos anos de chumbo. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**. Rio de Janeiro, n. 72, p. 20-23, ago. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRINSPUN, Mírian P. S. Z. Histórico da orientação educacional no Brasil. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 56-90, abr./jun. 1983.

_____. **A orientação educacional: conflitos de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A prática dos orientadores educacionais. In: GRINSPUN, Mírian P. S. Z. (org.). **A orientação educacional: uma perspectiva contextualizada**. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 23-49, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Agência de Notícias IBGE. Síntese de Indicadores Sociais. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias pobres.** [S.l.], 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS. **Índice de Desenvolvimento Humano (IDS) por Áreas de Planejamento (AP), Regiões de Planejamento (RP), Regiões Administrativas (RA), Bairros e Favelas do Município do Rio de Janeiro (2010).** Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.data.rio/datasets/fa85ddc76a524380ad7fc60e3006ee97>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

JOST, Itagiane. **Ingresso de jovens no Ensino Médio:** práticas de acolhimento nos cursos técnicos integrados no IFFAR Campus São Vicente do Sul. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Farroupilha, Jaguarí (RS), 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2007.

_____. **O princípio educativo em Gramsci:** americanismo e conformismo. Campinas: Alínea, 2008.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa.** São Paulo: Unesp, 2012. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf>. Acesso em 08 jun. 2020.

MARAN, Zélia Magali Brandielli. **Um método de orientação profissional aplicado no Ensino Integrado na EPT.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MARQUES, Heitor Romero et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** 4. ed. Campo Grande: UCDB. 2014.

MARX, Karl. **O capital.** 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. **Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida.** 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. 185 p.

MATOSO, Leonardo M. L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Revista Catussaba**, Mossoró (RN), v. 3. n. 2, p. 77-83, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá (PR), v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Gisele Brandão M. de. **Percursos dos jovens de escolas públicas de ensino médio e profissional no Programa de Iniciação Científica Júnior da UFMG**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PACHECO, E. M. ; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.

PEREIRA, Alice Freitas de A. et al. A importância das atividades extracurriculares no desempenho acadêmico de estudantes da área de saúde. **Educação em Saúde e Educação em Ciências**, Florianópolis, p. 1-11, jul. 2017.

PEREIRA, U. Á; SOUSA, M. G. S.; MEDEIROS NETA, O. M. A orientação educacional no CEFET-RN frente às políticas de educação profissional e de Ensino Médio no Brasil. **Holos**, Natal, v. 5, p. 12-21, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

PRADO, Ricardo. Na linha de frente da educação. **Educatrix**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 54-59, 2019.

QUADROS, Ana Luiza de et al. Aprendizagem e competição: a Olimpíada Mineira de Química na visão dos professores de Ensino Médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 3, p. 125-136, 2010.

RAMOS, Eduardo Pereira. **Participação de alunos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante em atividades extracurriculares de esporte e lazer em um campus de um Instituto Federal em MG**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Demandas em Orientação Profissional: um estudo exploratório em escolas públicas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 141-151, 2003.

ROCHA, Arlindo Nascimento. **Orientação educacional e pedagógica como fator de transformação**. [S.l.], 2014. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/orientacao-educacional-e-pedagogica/118325>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

RODRIGUES, Vera Maria F. et al. **Memória Histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de História na Educação do Brasil**. Assis (SP): Triunfal Gráfica e Editora, 2018.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002

SANTOS, Regiane Costa dos. **Orientação pedagógica e supervisão educacional: limites, desafios e possibilidades de atuação na sociedade de classes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p 152-180, jan./abr. 2007.

SCHUTZ, Anelise. **Oficinas de aprendizagem como estratégia de intervenção no Ensino Técnico e Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Carla Regina. Oficinas. In: PARK, Margareth; FERNANDES, Renata; CARNICEL, Amarildo. (Orgs.). **Palavras-chave em educação não formal**. Campinas: Editora Setembro, p. 213-214, 2007.

SILVA, João Carlos da. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas (SP), n.16, p. 10-16, dez. 2004.

SILVA, Renato Candido da. **O estado da arte das publicações sobre Olimpíadas de Ciências no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVEIRA, Eduardo; SALES, Fernanda de. A importância do programa de monitoria no ensino de biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto (SP), v. 7, n. 1, p. 131-149, mar./ago. 2016.

SILVEIRA, José Carlos da. **Entre dizeres e silêncios sobre iniciação científica na Educação Básica: o movimento de sentidos na escola**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUZA, Gislene Cardoso de. **Diagnóstico e análise do processo de inserção de alunos do ensino técnico de nível médio nos programas de iniciação científica**: um estudo de caso no IFMT Campus São Vicente. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

TEDESCO FILHO, Jacir M. **Da participação em programas de iniciação científica ao mundo do trabalho**: um estudo de caso com egressos ex-bolsistas dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR)/Campus Curitiba. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

UBINSKI, Juliana Alves da Silva. **Análise de atividades de complementação curricular na área de educação ambiental e suas contribuições à alfabetização científica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 207 p. 2016.

VENTURA, Maria Magda. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 20, p. 383-386, set./out. 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017.

ZANOTTA, Patricia Anselmo; LIMA, Cleiva Aguiar de; GALIAZZI, Maria do Carmo. Projetos de pesquisa como potência para a educação científica no ensino técnico profissional. **Enseñanza de las Ciencias**, Sevilha, nº extraordinário, p. 1153-1158, 2017

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário (Q1): levantamento sobre atividades extracurriculares e participação dos alunos do Ensino Médio Integrado



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Instrumento de pesquisa - Questionário

Prezado(a) coordenador(a) pedagógico(a) OU chefe do SOEP,

o presente questionário faz parte das investigações de uma pesquisa de Mestrado Profissional do programa ProfEPT do Colégio Pedro II, e tem como objetivo colher informações sobre as **atividades extracurriculares** oferecidas aos alunos do **Ensino Médio Integrado** do Campus Tijuca II, bem como sobre a **participação** desses estudantes nas mesmas.

Sua colaboração será de suma importância para que a pesquisa possa ter continuidade.

Você encontrará, a seguir, 11 (onze) perguntas. Caso não tenha certeza sobre algum dado ou informação, por favor, sinalize que não sabe.

Obrigado por sua participação!

-
- 1) Quais são os projetos ou programas de pesquisa (internos e externos) de Iniciação Científica Júnior habitualmente promovidos e/ou incentivados por seu respectivo departamento/setor?
 - 2) Quais os objetivos desses projetos ou programas de pesquisa, público-alvo, requisitos para participação, e carga horária semanal dos alunos pesquisadores?
 - 3) Qual a quantidade média de vagas oferecidas em cada projeto ou programa de pesquisa, considerando os últimos 3 (três) anos (2017 a 2019)? Dessas, quantas, em média, foram ocupadas por alunos do Ensino Médio Integrado?
 - 4) Quais as modalidades de Olimpíadas Científicas (ou de Conhecimento) regularmente promovidas e/ou incentivadas por seu respectivo departamento/setor?
 - 5) Quais são os objetivos de cada Olimpíada, público-alvo, requisitos para participação, e período habitual de realização das mesmas?
 - 6) Qual a quantidade média de alunos participantes de cada Olimpíada, considerando os últimos 3 (três) anos (2017 a 2019)? Dessas, quantos, em média, eram do Ensino Médio Integrado?
 - 7) Quais as atividades de orientação profissional habitualmente promovidas e/ou incentivadas por seu respectivo departamento/setor?
 - 8) Quantos alunos participaram de cada uma dessas atividades, em média, nos últimos 3 (três) anos (2017 a 2019)? Destes, quantos, em média, pertenciam ao Ensino Médio Integrado?
 - 9) Quais oficinas/cursos/projetos e/ou demais atividades extracurriculares são regularmente promovidas e/ou incentivadas por seu respectivo departamento/setor?
 - 10) Quais são os objetivos dessas atividades, público-alvo, requisitos para participação, e periodicidade/carga horária de realização das mesmas?
 - 11) Qual a quantidade média de alunos participantes de cada atividade, considerando os últimos 3 (três) anos (2017 a 2019)? Dessas, quantos, em média, pertenciam ao Ensino Médio Integrado?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário (Q2): avaliação do processo de comunicação das atividades extracurriculares do CPII/CTII e de seus impactos na participação dos alunos do Ensino Médio Integrado



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Instrumento de pesquisa - Questionário

Prezado(a) participante,

*o presente questionário tem como objetivo verificar a sua percepção e avaliação sobre o processo de **comunicação/divulgação** das **atividades extracurriculares*** do Colégio Pedro II (Campus Tijuca II) aos alunos do **Ensino Médio Integrado**, bem como sobre os impactos desse processo na participação discente nas referidas atividades.*

Você encontrará, a seguir, 5 (cinco) questões – sendo 2 (duas) objetivas e 3 (três) discursivas. Caso não tenha certeza ou opinião, por favor, sinalize que não sabe.

Seja o mais sincero(a) possível, e lembre-se de que serão garantidos o anonimato e o sigilo de suas respostas.

Sua colaboração será de suma importância para que a pesquisa possa ter continuidade.

Obrigado por sua participação!

1) Como você classifica a **relevância** do conjunto de atividades extracurriculares do Colégio Pedro II (Campus Tijuca II) para a formação dos alunos do Ensino Médio Integrado?

- () *Muito relevante* () *Relevante* () *Razoavelmente relevante*
 () *Pouco relevante* () *Muito pouco relevante* () *Não sei opinar*

2) Como você classifica o nível de **informação/conhecimento** que os estudantes do Ensino Médio Integrado possuem sobre o conjunto de atividades extracurriculares do Colégio Pedro II (Campus Tijuca II)?

- () *Muito bem informados* () *Bem informados*
 () *Razoavelmente informados* () *Pouco informados*
 () *Muito pouco informados* () *Não sei opinar*

3) Como você avalia o atual processo de **divulgação/comunicação** do conjunto de atividades extracurriculares do Colégio Pedro II (Campus Tijuca II) aos estudantes do Ensino Médio Integrado?

4) Para você, de que forma o processo de **divulgação/comunicação** das atividades extracurriculares do CPII/CTII, conforme atualmente estruturado, **impacta** na **participação** dos alunos do Ensino Médio Integrado nessas atividades?

5) Na sua opinião, que **novas ações** a orientação educacional e pedagógica poderia desenvolver para **incrementar** a participação dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares do Colégio Pedro II (Campus Tijuca II)?

APÊNDICE C: INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário (Q3): avaliação do produto educacional (guia de atividades extracurriculares)



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Instrumento de pesquisa - Questionário

Prezado(a) participante,

o presente questionário tem como objetivo verificar a sua percepção e avaliação sobre os **impactos pedagógicos** potenciais do **Produto Educacional (guia de atividades extracurriculares)** voltado para os alunos do **Ensino Médio Integrado** do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II), que você teve a oportunidade de receber e apreciar.

Você encontrará, a seguir, 5 (cinco) questões – sendo 2 (duas) objetivas e 3 (três) discursivas. Caso não tenha certeza ou opinião, por favor, sinalize que não sabe responder ou opinar.

Seja o mais sincero(a) possível, e lembre-se de que serão garantidos o anonimato e o sigilo de suas respostas. Sua colaboração será de suma importância para a continuidade da pesquisa.

Obrigado por sua participação!

1) No que tange ao nível de **informação** dos estudantes do Ensino Médio Integrado sobre os diversos aspectos que envolvem o conjunto das atividades extracurriculares do CPII/CTII (lista de atividades, objetivos, dinâmicas, procesos de seleção, requisitos, bolsas etc) você considera que o **guia** apresenta potencial para manter esses alunos, de uma forma geral:

- () muito bem informados sobre as atividades extracurriculares do CPII/CTII;
 () bem informados sobre as atividades extracurriculares do CPII/CTII;
 () razoavelmente informados sobre as atividades extracurriculares do CPII/CTII;
 () pouco informados sobre as atividades extracurriculares do CPII/CTII;
 () muito pouco informados sobre as atividades extracurriculares do CPII/CTII;
 () não sei opinar

2) Na sua avaliação, de que modo o **guia** pode impactar o **conhecimento** dos alunos do Ensino Médio Integrado sobre as atividades extracurriculares oferecidas pelo CPII/CTII?

3) Na sua avaliação, que **impactos** o **guia** pode provocar na **participação** dos alunos do Ensino Médio Integrado nas atividades extracurriculares oferecidas pelo CPII/CTII?

4) O Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II define como **objetivos** para |o Ensino Médio Integrado a **inclusão**, a **democratização do acesso ao conhecimento** e a **formação integral** dos estudantes dessa modalidade (aliando as dimensões técnica e intelectual). O documento destaca, ainda, como estratégia-chave para o alcance desses objetivos, a oferta de um espectro diversificado de atividades extracurriculares a esses alunos. Com base nessa afirmação e na sua avaliação sobre o guia de atividades extracurriculares, você considera que o produto educacional:

- () pode contribuir, positivamente , para o alcance dos objetivos políticos-pedagógicos do CPII em relação ao Ensino Médio Integrado
 () não interfere (positivamente ou negativamente) no alcance dos objetivos políticos-pedagógicos do CPII em relação ao Ensino Médio Integrado
 () pode contribuir, negativamente , para o alcance dos objetivos políticos-pedagógicos do CPII em relação ao Ensino Médio Integrado
 () não sei opinar

5) Que **outras considerações** você gostaria de tecer sobre o **guia** de atividades extracurriculares e/ou seus possíveis impactos pedagógicos?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

- Maiores de idade



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **A orientação educacional e pedagógica voltada para a prática de atividades extracurriculares: em busca da formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus Tijuca II**, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo principal do estudo é verificar os impactos pedagógicos da produção e aplicação, no âmbito da orientação educacional, de um guia de atividades extracurriculares voltado para os estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II (Campus Tijuca II).

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder, de forma voluntária, em momentos diferentes, a: (1) um questionário sobre as atividades extracurriculares oferecidas aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPH/CTH, bem como sobre a participação desses alunos nas mesmas; e/ou (2) um questionário sobre o processo de divulgação/comunicação das atividades extracurriculares do CPH/CTH aos alunos do Ensino Médio Integrado, bem como sobre os impactos desse processo na participação discente nas referidas atividades; e/ou (3) um questionário sobre os impactos pedagógicos da aplicação de um guia de atividades extracurriculares aos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPH/CTH. Os questionários, disponibilizados através de formulário *online*, poderão ser respondidos a qualquer tempo e lugar, conforme a sua disponibilidade, sem nenhum prejuízo ao seu trabalho ou à sua vida pessoal. Estima-se um tempo médio de 15 minutos para o preenchimento de cada questionário.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, referindo-se ao fato de você poder vir a apresentar algum tipo de desconforto, constrangimento ou sentir-se envergonhado ao responder ao questionário, caso não tenha conhecimento sobre as respostas ou venha a emitir opiniões acerca da política pedagógica da instituição avaliada. Objetivando minimizar esses riscos, oferece-se a possibilidade de não participação na pesquisa e a garantia da manutenção do seu anonimato, do sigilo/confidencialidade das informações prestadas e do não vazamento de dados. Além disso, você terá a oportunidade de revelar incômodos, fazer sugestões e/ou solicitar ao pesquisador o esclarecimento de possíveis dúvidas a qualquer momento. A participação na pesquisa não trará benefícios diretos a você. Porém, são esperados, indiretamente, os seguintes

benefícios: a) aprofundamento do olhar crítico sobre a realidade escolar; b) possibilidade de participação ativa criadora e transformadora, através da reflexão e sugestão de ações práticas no sentido de aprimorar a política pedagógica do CPII/CTII; c) possibilidade de contribuição social, no sentido da participação no processo de construção coletiva de instrumentos e/ou ações que visam ampliar a inclusão escolar e a democratização do acesso aos saberes; d) possibilidade de maior reflexão sobre os objetivos e a importância das atividades extracurriculares, e sua contribuição para a formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do CPII/CTII.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, podendo ser publicados/divulgados em congressos, livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O(a) pesquisador(a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária (não obrigatória). Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar, e sem que isso lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo de ordem pessoal e/ou profissional.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação no mesmo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: o pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador FABIO CARDOSO PONSO, pelo telefone (21) 997663770, ou pelo e-mail: FABIOPONSO@CP2.G12.BR. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

Caso você concorde em participar da pesquisa, deverá clicar na opção “Eu li e concordo em participar da pesquisa. Desejo prosseguir e responder o questionário”. Ela equivale à assinatura do presente termo. Ou seja, ao assinalar esta opção, você declara que leu o TCLE e atesta sua anuência em relação à pesquisa, além da compreensão de seus objetivos, forma de realização, potenciais riscos e benefícios, garantias e demais condições envolvidas. Você poderá baixar e/ou imprimir uma via do TCLE, a qualquer momento, através do link: <https://drive.google.com/file/d/1GICuUwdjme7o7G36rl4i2vjbFiuZuGrX/view?usp=sharing>

() Eu li e concordo em participar da pesquisa. Desejo prosseguir e responder o questionário.

() Não quero participar.

**APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL -
Colégio Pedro II / Campus Tijuca II**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE ENSINO - DEFM
COORDENAÇÃO DE ENSINO TÉCNICO**

Ofício 20/2020/SET/DEFM/PROEN/CPII

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2020.

Prof^ª Márcia Martins de Oliveira
Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Assunto: PROJETO DE PESQUISA FÁBIO PONSO.

1. A Coordenação Geral de Ensino Técnico vem informar não visualizar qualquer impedimento para o andamento do projeto de pesquisa de Fábio Cardoso Ponso, no âmbito do Ensino Integrado do campus Tijuca II.
2. Aproveito para registrar que os nossos projetos de curso contam com descrições de Atividades Extracurriculares, e que, por isso, se houver interesse, o aluno pode procurar pela equipe de docentes de Administração, que estará aberta a ajudar.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, reading 'Walber Carvalho Melo'.

Prof. Walber Carvalho Melo
Coordenação Geral de Ensino Técnico
Matr. Siape 1535095

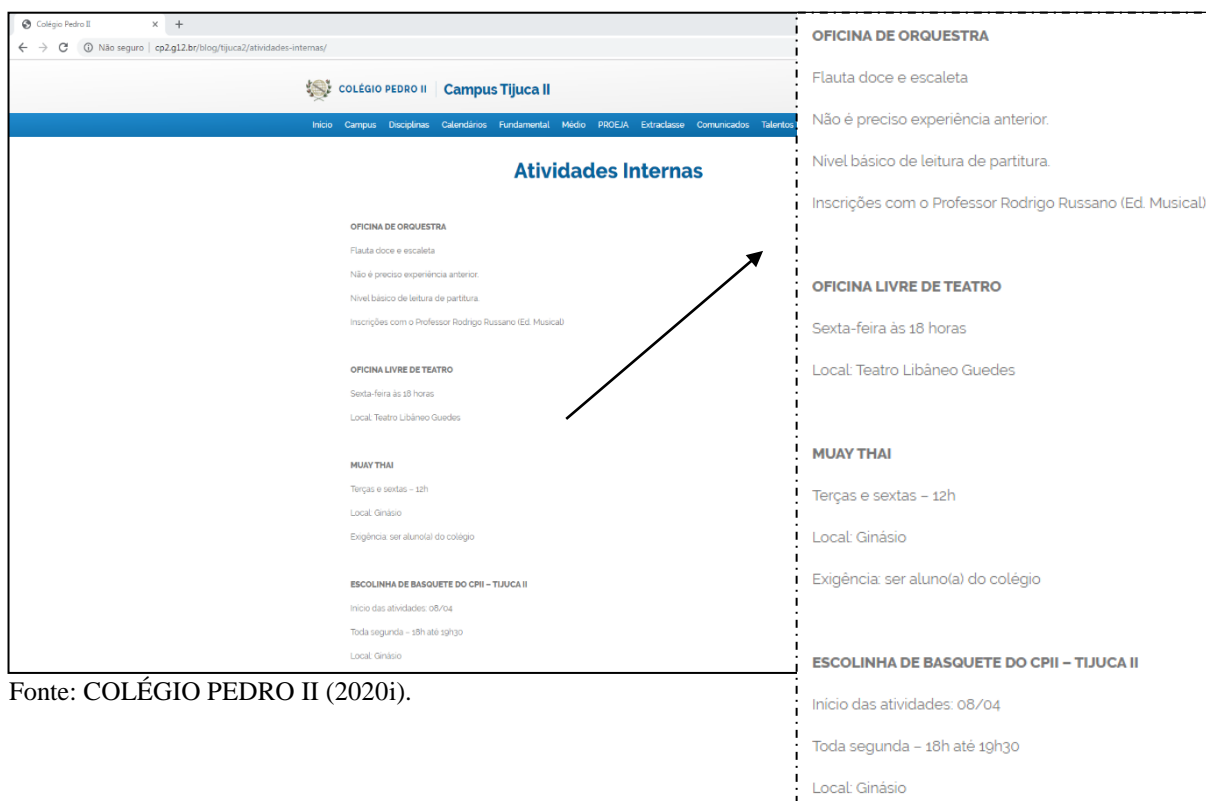
ANEXO A – ÁREA DO BLOG DO CAMPUS TIJUCA II DO COLEGIO PEDRO II DEDICADA À DIVULGAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Figura 16 - Menu principal do blog do Campus Tijuca II do CPII: em destaque, a opção *Extraclasse*



Fonte: COLÉGIO PEDRO II (2020h)

Figura 17 - Atividades extracurriculares listadas no blog do Campus Tijuca II do CPII



Fonte: COLÉGIO PEDRO II (2020i).