

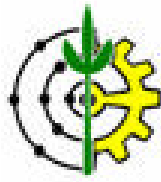
**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS POSSÍVEIS  
CONSEQUÊNCIAS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS  
AO ENSINO MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**CAMILA SILVA PINHO**

**2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS POSSÍVEIS  
CONSEQUÊNCIAS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO  
ENSINO MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**CAMILA SILVA PINHO**

*Sob a Orientação da Professora*

**Dra. Nadia Maria Pereira de Souza**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ,  
Junho de 2022**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P654r PINHO, CAMILA SILVA , 1987-  
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS POSSÍVEIS  
CONSEQUÊNCIAS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO  
MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA / CAMILA SILVA PINHO. - Seropédica, 2022.  
85 f.: il.

Orientadora: Nadia Maria Pereira de Souza.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO, 2022.

1. história da educação profissional no Brasil. 2.  
educação e trabalho. 3. reforma do ensino médio. I.  
Souza, Nadia Maria Pereira de , 1962-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA - Área de Concentração  
em Educação

**CAMILA SILVA PINHO**

Mestrando

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA - Área de Concentração em Educação.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 13/06/2022.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Professora Dr.<sup>a</sup> Nadia Maria Pereira de Souza - UFRRJ

**(Orientadora, PPGEA, UFRRJ)**

Professora Dr.<sup>a</sup> Liz Denize Carvalho Paiva - UFRRJ

**(Membro Interno, PPGEA, UFRRJ)**

Professor Dr. Jeimis Nogueira de Castro

**(Membro Externo- – CEFET/RJ)**

)



Emitido em 13/06/2022

TERMO DE HOMOLOGAÇÃO Nº 26/2022 - PPGA (11.39.49)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 28/06/2022 19:42)*

LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matricula: 1032974

*(Assinado digitalmente em 28/06/2022 19:28)*

NADIA MARIA PEREIRA DE SOUZA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matricula: 1067747

*(Assinado digitalmente em 28/06/2022 20:12)*

JEIMIS NOGUEIRA DE CASTRO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 090.001.817-80

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:  
26, ano: 2022, tipo: TERMO DE HOMOLOGAÇÃO, data de emissão: 28/06/2022 e o código de verificação:  
7d2d5deca3

**Dedico esse trabalho ao José, que me dá forças  
para prosseguir.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por cuidar de mim e dos meus familiares e por me dar essa oportunidade.

Agradeço ao meu filho José que dá forças a continuar e por ser tudo na minha vida.

Agradeço a minha família, minha mãe, minha irmã e meu irmão, pela paciência, amor, sempre me ajudar em tudo e por cuidar de mim nesses dias tão difíceis.

Agradeço a minha tia Jacyane pelo carinho e cuidados.

Agradeço à professora Nádia Souza, minha orientadora, por ter aceitado essa missão difícil de me orientar, por me consolar e por sua imensa compreensão e bondade em me ajudar nesta tarefa.

Agradeço à Professora Célia Otranto, por todos os ensinamentos, pelas orientações, pelo carinho. Você é excelente no que faz. Perdoe-me por não ter correspondido.

Agradeço aos professores Jeimis Nogueira de Castro e Liz Denize Carvalho Paiva que aceitaram a missão de compor minha banca, pelo cuidado ao ler meu trabalho e por todas as contribuições dadas.

Agradeço ao meu diretor Fabiano Alves de Oliveira por ter me ajudado neste caminho de mestrado e por toda a compreensão quando estive ausente.

Agradeço a todos amigos e amigas do Campus Valença que compõe uma grande família e tornam meu trabalho mais encantador.

Agradeço a todos meus amigos, em especial ao Guilherme Orsolon, ao Rafael e Alvaro que sempre me aconselham, escutam e orientam.

Aos professores do PPGEA, em especial ao Gabriel e à Sandra por sempre lutarem pelo programa e pela nossa educação e direito.

A todos que de alguma forma participaram dessa conquista, eu agradeço.

## MEMORIAL DA AUTORA

Projetar o passado, nesse momento, é torná-lo presente, envolto no pensamento atual, assim como diz Magda Soares no seu livro de memórias “é o presente projetado sobre o passado” (SOARES, 2001, p. 38). Uma tarefa desafiadora que ajuda a refletir sobre o que vivi, sobre lembranças e esquecimentos e entender como cheguei ao agora que me permite pensar sobre o tema que sustenta o estudo que ora apresento: impactos da reforma do ensino médio nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Meu objetivo aqui, portanto, não foi só o de informar ao meu leitor sobre minhas vivências e experiências, mas dar significação à constituição de uma dissertação que se volta para pensar em desafios instituídos em uma instituição pública de ensino profissional.

Essa trajetória inicia-se em 1992, com o acesso à vida escolar, quando tinha quatro anos de idade. A escola representou um espaço - na definição defendida por Certeau de vida - de relações, de construção de identidade, de significações outras, e não apenas um lugar para estudos curriculares.

Toda essa relação escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio, teve forte influência nas escolhas que fiz na carreira profissional, já que, durante todos esses anos, atuei como monitora, auxiliando os colegas que tinham mais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Dessa experiência, comecei a alimentar o desejo de ser educadora.

Entretanto, esse movimento não foi nada linear. Antes mesmo de cursar uma licenciatura, trilhei pelo caminho da comunicação humana, tendo escolhido fazer Fonoaudiologia. Todavia, percebi, que algumas dúvidas no processo formativo no curso de Fonoaudiologia não eram passíveis de serem superadas naquele espaço formativo. Meu intuito era o de aprofundar nos conhecimentos da educação, em uma perspectiva pedagógica. Como orientar professores sem conhecer melhor o espaço educacional, suas vivências, saberes e especificidades? Precisava conhecer melhor a educação e seus significados, a partir de outro olhar. Então, procurei o curso de Pedagogia. Foi assim que decidi prestar vestibular para essa graduação, paralelamente ao de Fonoaudiologia. Deparei-me com esclarecimentos os quais fizeram emergir novos questionamentos em uma perspectiva de circularidade de saberes e de lacunas que foram fundamentais para o entrelaçamento de ações nas duas áreas de formação.

Ao finalizar o bacharelado em Fonoaudiologia, pude me dedicar com maior aproveitamento à faculdade de Pedagogia. Procurei, então, entender melhor algumas questões



que ainda me instigavam e sobre as quais não tinha clareza, tais como: o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem (escrita e oral) em crianças que se encontram no processo de alfabetização e letramento, assim como os sentidos desses processos para as próprias crianças, para além do espaço da clínica. Instigava-me, também, entender como ocorre essa aquisição na interação do/com o outro em espaços escolares.

Em paralelo ao curso de Pedagogia, comecei a atuar como fonoaudióloga no espaço escolar, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Valença, no estado do Rio de Janeiro e a ver melhor a articulação prática entre a fonoaudiologia e a pedagogia acontecer. O trabalho era fruto de um projeto multidisciplinar de uma equipe itinerante, desenvolvido em algumas escolas da rede municipal de ensino, daquela cidade, que se encontrava sob a responsabilidade e elaboração da Coordenadoria de Educação Especial da SME. O que nos propomos, a partir dessa experiência, foi (re) pensar algumas ações que estão no âmbito de atuação do fonoaudiólogo dentro da escola, enquanto promotor de práticas de educação e saúde para, dessa forma, refletir sobre os desafios que emanam dos espaços escolares, dentre eles, o principal - ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças, garantindo o direito de aprender.

Além disso, foi necessária a participação conjunta do professor, fornecendo-nos informações sobre aspectos da linguagem e do comportamento da criança na sala de aula, além de informações acerca de todos os agentes educativos, como os funcionários da cozinha e da limpeza em geral, os secretários, a orientadora educacional, entre outros, pois partimos do pressuposto de que é importante observar as crianças nas diferentes interações que realizam nos espaços que frequentam.

Antes mesmo de iniciar o trabalho supracitado adentrei em um novo desafio no que diz respeito à questão de se a vivenciar a teoria estudada no curso de pedagogia, que finalizei em 2010: comecei a participar do Programa de Treinamento Profissional (TP), no projeto “Laboratório de Aprendizagem: um novo caminho no desenvolvimento da Língua materna”, no Colégio de Aplicação (CAp) João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na cidade de Juiz de Fora.

Foi um encontro com o espaço que tomo como responsável por contribuir mais diretamente com minha formação, uma vez que foi a primeira oportunidade de me constituir de forma mais autônoma como educadora, considerando os anos consecutivos em que atuei como bolsista de Treinamento Profissional e, depois, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após, fui trabalhar como orientadora pedagógica, em uma escola estadual, e como professora de outra instituição da mesma rede.

Para pensar o trabalho educativo nessa perspectiva, um grupo de estudos no Colégio de Aplicação João XXIII foi fundamental. Ineri-me nesse grupo e nas pesquisas desenvolvidas por ele que se voltavam para pensar a alfabetização e o letramento histórico e geográfico, por meio das múltiplas linguagens. Tal grupo me proporcionou uma rica formação continuada, auxiliando-me a pensar nas especificidades da educação e em perspectivas metodológicas que abarcam a alfabetização de uma forma ampla, a partir de várias áreas do conhecimento. Contribuiu também para pensar a linguagem para além da língua portuguesa e em como essas linguagens podem auxiliar no processo de formação do leitor.

Em 2012, fui convidada a participar, juntamente com outras duas professoras, como formadora em um projeto de extensão que tinha como público-alvo os professores do município de Ewbank da Câmara em Minas Gerais. Esse curso de formação continuada surgiu de uma parceria entre o CAp João XXIII/UFJF e a Prefeitura Municipal de Ewbank da Câmara. Nesse trabalho, a proposta foi a de fornecer recursos teórico-práticos para que os professores cursistas pudessem utilizar uma nova ferramenta que adentrava a escola: os laptops educacionais, com vistas a potencializar a aprendizagem das crianças, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em concomitância a essa experiência, estava cursando a Especialização em Educação no Ensino Fundamental oferecida pelo CAp João XXIII/UFJF: uma oportunidade de dar novos sentidos para a minha prática e alimentar a minha formação como educadora. Esse curso permitiu-me prosseguir e vivenciar a articulação entre a pesquisa e os estudos teóricos construídos na Fonoaudiologia e na escola de Educação Básica, no exercício profissional (como aconteceu no TP) ao lado de professores que participaram da minha formação, em um lugar significativo em que me fiz professora, experimentando novas condições de buscar um sentido real de praticar a teoria e teorizar a prática. No trabalho de conclusão de curso (TCC) analisei limites e possibilidades de implementação do Programa governamental federal – *Um Computador por Aluno* (UCA) -, apontando a importância de ações de formação continuada de professores sustentada por estratégias governamentais que viabilizem a operacionalização de programas dessa natureza.

Durante a atuação neste curso e as aulas da especialização o meu interesse se voltou cada vez mais por estudar políticas pública de educação. Nesse sentido, acredito que o Curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental contribuiu para a consolidação de outros caminhos que pretendia (e pretendo) trilhar no campo educacional, visto que me

auxiliou a atualizar, aprofundar, complementar, ampliar e fundamentar meus conhecimentos profissionais de forma a permitir redimensionar práticas e desenvolver pesquisa.

A política pública de educação, que atravessa quaisquer contextos educacionais, se fez mais presente na minha caminhada quando passei a atuar no Centro Federal Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), campus Valença, ao assumir o cargo de pedagoga. O Campus tem pouco tempo de criação e está se consolidando de acordo com o que preconizam as legislações educacionais, em especial as voltadas para educação profissional. Foram necessárias muitas leituras sobre as políticas de educação profissional e sobre as legislações vigentes para organizar os cursos técnicos integrados em Alimentos e Química que se iniciavam no ano da minha entrada na instituição. Logo, foi possível notar problemáticas presentes no projeto pedagógico dos cursos, assim como nos seus currículos, que foram constituídos somente por professores das áreas técnicas, num esforço de proporcionar melhor formação profissional aos estudantes.

Então, em conjunto com docentes de todas as áreas, notamos a necessidade de se reestruturar os currículos. Para tal formamos uma Comissão presidida por mim e pelo gerente acadêmico da instituição. Foram muitas leituras e estudos sobre educação profissional, sobre o ensino integrado, currículo, politecnia etc. para construção de um novo currículo que entrou em vigor nesse ano corrente.

No entanto, com o advento da Lei 13.415/2017 os docentes, nós da equipe pedagógica, assim como a gestão, começamos a ter preocupações em como ficaria o currículo. Algumas mudanças já foram pedidas pela gestão da instituição, como por exemplo, não mais ofertar o Espanhol como disciplina optativa. Assim, iniciamos um processo de mobilização para estudar o texto da Lei, bem como discuti-la para nos preparar para uma nova reformulação curricular. Desse modo nasce o interesse pela temática da pesquisa.

Nesse sentido, acredito que o Curso de Mestrado em Educação Agrícola pôde contribuir para a consolidação dos “novos” caminhos acadêmicos no campo educacional, visto que me auxiliou a atualizar, aprofundar, complementar, ampliar, fundamentar também meus conhecimentos profissionais, de forma a permitir redimensionar práticas e desenvolver pesquisa.

## RESUMO

PINHO, Camila Silva. **A Reforma do Ensino Médio e suas possíveis consequências nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

Este trabalho apresenta elementos para discussão sobre o processo de reformulação curricular e seus desdobramentos, em especial para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, estabelecido na Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 que reforma o Ensino Médio, a partir da análise dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do campus Valença do Cefet/ RJ. Partindo da minha experiência profissional com os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e de diversas dúvidas suscitadas pela Lei da Reforma, compreendi a necessidade de estudar mais a fundo o tema, ao presumir impactos no papel das instituições federais de Educação Profissional. Ao propor pesquisar os impactos da Reforma do Ensino Médio nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, pretendemos compreender se é possível reformular o currículo destes cursos de acordo com a Lei 13.415/2017 de forma a manter a relação de integração curricular, a indissociabilidade entre Educação Básica e Educação Profissional e sua função de formação humana. Consequentemente, nosso objetivo é analisar as Reformas da Educação Profissional no Brasil, com foco nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para atingir tal objetivo, descrevemos as Reformas de Educação Profissional no Brasil, através do detalhamento da relação entre educação e trabalho, os conceitos de politécnica, omnilateralidade e a formação integrada; realizamos um resgate histórico das Políticas de Educação Profissional no Brasil com ênfase na Reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; debatemos a proposta legal da Reforma do Ensino Médio de 2017 do Ministério da Educação (MEC), esmiuçando sua concepção, contexto e proposta educacional na realidade do Cefet/RJ e do campus Valença, salientando as intervenções da reforma na educação integrada de nível médio. Realizamos revisão bibliográfica e analisamos sob o referencial teórico-metodológico histórico-crítico e os pressupostos da pesquisa qualitativa de caráter explicativo e descritivo. Buscamos dialogar com os elementos analisados considerando as relações que se estabelecem no cenário sócio-histórico-político-educacional a fim de enunciar possíveis resultados e compreensão do objeto de estudo. Nessa perspectiva, damos ênfase à prática social e, assim, sinalizamos caminhos para uma educação transformadora crítica, concebendo a educação como mediadora no seio da prática social global. Ademais, por meio da historicização, apontamos rumos, ações e reações possíveis dos implicados no processo da atual reforma do Ensino Médio. Demonstramos a potência que é o ensino médio integrado, trazendo suas possibilidades e compatibilidades com a educação democrática voltada para uma formação emancipatória para classe trabalhadora, como forma de resistir ao Novo Ensino Médio e fortalecer a educação profissional e tecnológica.

**Palavras-chave:** história da educação profissional no Brasil, educação e trabalho, reforma do ensino médio

## ABSTRACT

PINHO, Camila Silva. The Reform of High School and its possible consequences on the Federal Network of Vocational and Technological Education's Integrated Technical High School Courses. 2021. 85p. Master's thesis (Master's Degree in Agricultural Education). Agronomy Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

This work presents elements for discussion about the process of curriculum reform and its consequences, especially for Professional and Technological Education in Brazil, established in Law nº 13.415 of February 2017, which reforms High School, based on the analysis of integrated technical courses to High School at the Valença campus of Cefet/RJ. Based on my professional experience with the technical courses integrated to High School in an Institution of the Federal Network of Professional and Technological Education and of several doubts raised by the Reform Law, I understood the need to study the subject in more depth, by assuming impacts on the role of federal institutions of Professional Education. By proposing to research the impacts of the High School Reform on the curriculum of technical courses integrated into high school, we intend to understand whether it is possible to reformulate the curriculum of these courses in accordance with Law 13.415/2017 in order to maintain the relationship of curricular integration, inseparability between Basic Education and Professional Education and its function of human formation. Consequently, our objective is to analyze the Reforms of Professional Education in Brazil, focusing on the Technical Courses Integrated to High School of the Federal Network of Professional and Technological Education. To achieve this objective, we describe the Professional Education Reforms in Brazil, through the details of the relationship between education and work, the concepts of polytechnics, omnilaterality and integrated training; we carried out a historical review of Professional Education Policies in Brazil, with emphasis on the Reform of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education; We discussed the legal proposal of the MEC's 2017 High School Reform, detailing its conception, context and educational proposal in the reality of Cefet/RJ and the Valença campus, highlighting the interventions of the reform in integrated secondary education. We carried out a bibliographic review and analyzed under the historical-critical theoretical-methodological framework and the assumptions of qualitative research of an explanatory and descriptive nature. We seek to dialogue with the collected data considering the relationships that are established in the socio-historical-political-educational scenario in order to enunciate possible results and understanding of the object of study. From this perspective, we emphasize social practice and, thus, point out ways for a critical transformative education, conceiving education as a mediator within the global social practice. Furthermore, through historicization, we point out possible directions, actions and reactions of those involved in the process of the current reform of High School. We demonstrate the power of integrated high school, bringing its possibilities and compatibilities with democratic education aimed at an emancipatory training for the working class, as a way of resisting the New High School and strengthening professional and technological education.

**Keywords:** history of professional education in Brazil, education and work, high school reform.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> - Mapa de localização dos campi do Cefet/RJ .....   | 52 |
| <b>Figura 2</b> – Fachada do Campus Valença do Cefet/RJ:.....   | 58 |
| <b>Figura 3</b> – Corredor do prédio com salas de aula Campus Valença do Cefet/RJ.....                        | 58 |
| <b>Figura 4</b> - Laboratório de Tecnologia de Frutas e Hortaliças/ Tecnologia de Massas e Panificação 1..... | 59 |
| <b>Figura 5</b> - Laboratório de Tecnologia de Frutas e Hortaliças/ Tecnologia de Massas e Panificação 2..... | 59 |
| <b>Figura 6</b> – Auditório do Campus Valença.....  | 60 |
| <b>Figura 7</b> - Corredor de sala de aula prédio antigo .....  | 60 |
| <b>Figura 8</b> – Corredor de acesso aos laboratórios e ao prédio novo.....                                   | 61 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1</b> - Oferta de Cursos Técnicos Integrado do Cefet/ RJ em 2022 por Campus .....                 | 53 |
| <b>Quadro 2</b> – Oferta de Cursos Técnicos Concomitante/ Subsequente do Cefet/ RJ em 2022 por Campus ..... | 54 |
| <b>Quadro 3</b> – Número de alunos matriculados no Campus Valença do Cefet/RJ por curso – 2022: .....       | 57 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS<br/>EMETODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..</b>  | <b>6</b>  |
| 1.1 Trabalho como categoria histórica: o conceito Marxiano .....   | 6         |
| 1.2 Trabalho e Educação na educação profissional.....  | 8         |
| 1.3 Educação e reprodução social .....   | 11        |
| 1.4 Os conceitos de politecnicidade e omnilateralidade .....   | 12        |
| <b>2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO<br/>PROFISSIONAL NO BRASIL .....</b>  | <b>15</b> |
| 2.1 A Reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....  | 26        |
| 2.2 Aproximação entre educação e trabalho: os vieses contextuais da reforma na educação<br>profissional .....  | 32        |
| <b>3 A REESTRUTURAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO E A REFORMA DO<br/>ENSINO MÉDIO: COMPREENDENDO MOTIVOS, CONCEPÇÕES E CONTEXTO<br/>EM JOGO .....</b>               | <b>37</b> |
| <b>4 APRESENTAÇÃO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA<br/>CELSO SUCKOW DA FONSECA - O Cefet/RJ: O PERCURSO DA EDUCAÇÃO<br/>PROFISSIONAL .....</b>      | <b>50</b> |
| 4.1 O Campus Valença do Cefet/RJ – Locus deste estudo .....  | 54        |
| 4.2 A construção curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus Valença<br>do Cefet/RJ: possíveis impactos da reforma educacional ..... | 68        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>73</b> |
| <b>6 REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>76</b> |



## INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro visa aprofundar informações a respeito do processo de reformulação curricular na educação profissional no Brasil. A investigação perpassa a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e os processos de reformas política da educação desde a década de 1990.

A motivação pelo estudo deste tema ocorre por atuar profissionalmente em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, especialmente com os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Apesar de trazermos uma análise ampla do tema, para que possa ser aplicada em vários espaços, nosso campo de investigação empírica está direcionado aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Campus Valença do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), local onde estávamos implantando gradativamente as mudanças que garantiriam essa integração, tomando como referência a politecnicidade e a omnilateralidade. Entendemos a politecnicidade, como será melhor detalhado ao longo do texto, como uma educação que se desenvolve a partir da integração dos diversos tipos de conhecimentos para melhor compreensão da realidade; e a omnilateralidade uma formação que prevê o desenvolvimento integral dos sujeitos – em todas dimensões da vida humana.

Os currículos de ensino médio do Campus Valença do Cefet/RJ de atuação nesta instituição foram reformulados em 2016 por meio de um trabalho de equipe, visando a integração curricular proposta por documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e pelas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013) para a Educação Técnica de Nível Médio à época vigente, tomando como base o conceito de politecnicidade, ainda que ela não tenha sido alcançada.

Tal construção foi fruto de uma coletânea de estudos variados e resultado de um trabalho em conjunto, organizado pela Comissão de Currículo, formada por representantes docentes de cada área do conhecimento envolvidas nos cursos, coordenação dos cursos técnicos integrados, gerência acadêmica e equipe pedagógica. O corpo docente também foi convidado a participar, revisando o programa de suas disciplinas, atualizando a bibliografia, adequando a metodologia de ensino e o sistema de avaliação de forma a estruturar o curso conforme as Diretrizes Curriculares e as recomendações do MEC em 2016, além de manifestarem suas opiniões através de reuniões com seus representantes da Comissão de Currículo. Os alunos também tiveram oportunidade de participar de forma efetiva, através de seus relatos, questionamentos e solicitações realizados junto à coordenação.

A organização curricular e o projeto pedagógico foram elaborados de modo que o estudante tivesse a aprendizagem do Ensino Médio – “base de sustentação, indispensável em termos de educação integral do cidadão” (BRASIL, 2004, p. 406), que deve ser aproveitada integradamente na Educação Profissional. A proposta foi a de garantir que os alunos obtivessem compreensão do processo de trabalho e condições requeridas para responder às diferentes demandas deste universo, o que, segundo os integrantes do processo, somente pode ser possível a partir da integração do Ensino Médio (etapa da Educação Básica) com o curso Técnico. Quando falamos em integração, estamos nos referindo a oferecer aos alunos o acesso à Educação Profissional em uma perspectiva de indissociabilidade com a Educação Básica, de integração de conhecimentos e de formação humana, pautados nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, conforme os estudos de Ramos (2008).

Contudo, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, em 2017 (Lei nº 13.415/2017), incertezas pairaram sobre o futuro dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de uma forma geral, e dos cursos técnicos em Química e Alimentos do Campus Valença

do Cefet/RJ, em especial, que nos interessam mais diretamente, por serem objeto de nossa investigação.

Nesse sentido, o Cefet/RJ, em setembro de 2021, criou a comissão central de estudos sobre o novo ensino médio, que tem por objetivo realizar estudos sobre as possíveis mudanças decorrentes da implementação da lei 13.415/2017. (BRASIL, 2017).

Alguns questionamentos advindos com a Lei da Reforma, começaram a cercear nosso processo de reflexão e de ação e se transformaram em questões para este estudo. 1) Qual será o futuro dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio? 2) As instituições de educação profissional serão transformadas exclusivamente em colégios que ofertam o itinerário formativo técnico? 3) O que acontecerá com os estudantes que ingressam nas Instituições Federais de Educação Profissional com o intuito de seguir, depois, para o Ensino Superior? 4) Se forem direcionados para o itinerário técnico, perderão essa possibilidade? 5) O que acontecerá com os ingressos? 6) O que acontecerá com a parte da base comum dos currículos dos cursos? 7) O que acontecerá com a formação *omnilateral* e com a politecnicidade? 8) Esse “novo” ensino médio ocasionará o desmonte da educação profissional de nível médio nos moldes que hoje conhecemos? 9) É possível aderir à reforma sem perder as características com os quais são concebidos os cursos? Essas perguntas serão problematizadas ao longo da pesquisa.

Em 2021 outras questões foram formuladas e suscitadas, caracterizadas por um debate em torno da Reforma do Ensino Médio e sua relação com a Educação Profissional oferecida pelas Instituições Federais de Ensino (IFES). Como exemplo, podemos apontar que há aqueles que acreditam que as alterações inclusas na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, não interferirão nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, uma vez que é possível negá-la pelas características e autonomia das IFE. Além disso, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio permanece sem mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). No entanto, há outros que acreditam na interferência da Lei 13.415 de 2017 nos cursos articulados ao Ensino Médio desenvolvidos na forma integrada, assim como no papel das instituições federais de Educação Profissional frente a essa nova configuração do Ensino Médio.

Como é possível perceber, as dúvidas são muitas, o que demonstra a importância de estudar esse tema, frente à necessidade de se criar espaços para discussões, estudos e pesquisas sobre esta temática, já que a Reforma do Ensino Médio pode impactar no papel das instituições federais de Educação Profissional e ainda não sabemos qual será este impacto, especialmente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Nesse contexto, intentamos pesquisar os efeitos da Reforma do Ensino Médio nos currículos dos cursos técnicos articulados ao Ensino Médio na forma integrada, a partir de uma abrangente questão de investigação: É possível reformular o currículo destes cursos de modo a atender à Lei 13.415/2017 sem perder a relação de integração curricular (o geral e o específico), a indissociabilidade entre Educação Básica e Educação Profissional e a função de formação humana, na perspectiva da politecnicidade, que a proposta de um ensino integrado tem? Movidos por tal questionamento, apresentamos como **objetivo geral**: Analisar as Reformas da Educação Profissional no Brasil, com foco nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em especial do Cefet/RJ lócus deste estudo.

Definimos como **objetivos específicos** que concorrem para problematizar a questão de investigação, as seguintes ações:

- 1- Descrever as Reformas de Educação Profissional no Brasil, caracterizando a relação entre educação e trabalho, os conceitos de politécnica, omnilateralidade e a formação integrada.

- 2- Apresentar a retrospectiva histórica das Políticas de Educação Profissional no Brasil com foco a Reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
- 3- Examinar a proposta legal da Reforma do Ensino Médio de 2017 do MEC, destacando sua concepção, contexto e proposta educacional, caracterizando o campus Valença do Cefet/RJ e destacando as interferências da reforma na educação integrada de nível médio.

Tendo em vista os objetivos propostos para este estudo, as problematizações a serem investigadas e os pressupostos teóricos, nossa opção teórico/metodológica foi norteadada pelos pressupostos da Pesquisa Qualitativa. São pesquisas qualitativas as investigações em que são privilegiados os sentidos, bem como a produção dos fenômenos estudados, de modo a compreendê-los dentro das relações estabelecidas no contexto em que são produzidas (MONTEIRO, 1998).

Compreendemos que a pesquisa está situada dentro do contexto social inserido em uma realidade histórica. Baseados na metodologia histórico-crítica entendemos que é importante a tomada de consciência da realidade existente, buscando compreendê-la em suas condições e contradições, para que possamos superá-la (SAVIANI, 2005).

[...] é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica. (SAVIANI, 2007, p. 31)

Assim, nossa escolha pelo referencial histórico-crítico é justificada por permitir analisar os documentos acima descritos, com base no referencial histórico e tendo a liberdade de desenvolver a crítica. Pretendemos com isso apreender a realidade e criar condições de desenvolvimento das ações que visam as mudanças nos cursos, na tentativa de criar inteligibilidade para os acontecimentos dinâmicos e complexos do objeto estudado, em sua realização histórica. Acreditamos que, desse modo, será possível compreender os efeitos da macropolítica.

A presente pesquisa buscou analisar as reformas do ensino médio profissional, no cenário político-social e educacional, apontando caminhos para uma educação transformadora crítica, que tem por objetivo maior a luta contra a discriminação, contra a seletividade e o baixo nível de ensino das camadas populares. A luta para que a classe trabalhadora tenha um ensino de melhor qualidade nas condições históricas atuais. Dentro de uma visão macro, seria a luta para que a educação não seja controlada pelos interesses da classe dominante.

Nesse sentido, tendo como orientação a transformação, não partimos da sala de aula, mas sim da realidade social mais ampla em sua historicidade. Sendo assim, a prática social se torna o ponto de partida e ao mesmo tempo o ponto de chegada desta pesquisa e das questões educacionais aqui estudadas, entendendo a educação como mediação no seio da prática social global.

Esta concepção de educação pode ser definida por Saviani (2005) como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

A partir desse conceito de educação, Saviani (2007) desenvolveu um método. Este método tem como base uma concepção que articula educação e sociedade, e parte da constatação de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. A escola, nesse contexto, se coloca como o único meio para que camadas populares adquiram os conhecimentos mais elaborados e, como vivemos em um país dividido em classes sociais,

infelizmente essa divisão acaba sendo refletida também na escola e na educação como um todo (SAVIANI, 2007).

No caso específico da educação profissional, ela tem na sua história a marca da dualidade social, que se reflete em uma dualidade educacional, ou seja, uma escola para as classes mais abastadas e outra para as classes populares. Uma divisão que se coloca mais fortemente na escola pública x escola privada e se aprofunda, especialmente, quando determinadas reformas educacionais são colocadas em prática.

O que buscamos foi fazer um diálogo com o conhecimento e a realidade a ser pesquisada, a partir das relações dinâmicas do contexto sócio-histórico-político-educacional, para dessa maneira, alcançar possíveis explicações, assim como, uma compreensão do objeto de estudo a partir das relações estabelecidas com as políticas públicas educacionais. Para tal, foi necessário também uma revisão bibliográfica.

Assim, trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa e de caráter explicativo e descritivo. Os caminhos para alcançar os objetivos seguem uma linha histórica e política. A investigação se desenvolveu prioritariamente, a partir do resgate da produção teórica sobre as reformas de ensino médio no Brasil. Os procedimentos técnicos utilizados para o levantamento dos dados foram a) pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material publicado em livros, artigos, teses e dissertações sobre o tema; b) pesquisa documental, elaborada a partir de fontes primárias e textos legais das Leis de educação do Brasil e dos Institutos Federais e c) estudo de caso do Cefet/RJ Campus Valença- RJ, entendida como uma investigação a ser realizada sobre uma situação específica com o objetivo de descobrir o que há nela de mais essencial e característico (GIL, 2007).

O estudo foi dividido em uma apresentação inicial da temática, quatro capítulos seguintes desenvolvendo o tema, as considerações finais e referências. No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico metodológico que fundamenta as análises das Políticas de Educação Profissional no Brasil, caracterizando a relação entre educação e trabalho, os conceitos de politécnica, omnilateralidade e a formação integrada.

O segundo capítulo tratou da retrospectiva histórica das Políticas de Educação Profissional no Brasil, passando pela Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau promovida pela Lei 5692/1971 (BRASIL, 1971) e suas consequências para o ensino médio brasileiro, até chegar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), os Decretos nº 2208/1997 (BRASIL, 1997) e Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), destacando suas interferências na educação integrada de nível médio. Ademais analisou a Reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O terceiro capítulo abordou a Reforma do Ensino Médio promovida pela Lei nº 13415/2017 (BRASIL, 2017), analisando artigos do instrumento legal, a concepção e o contexto implícito a ela.

O quarto capítulo apresenta o Cefet/RJ e o campus Valença, bem como a estruturação do currículo dos cursos técnicos integrados deste campus. Busco também entender as possíveis consequências da interferência da Reforma do Ensino médio de 2017 proposta pelo MEC nas discussões já desenvolvidas a respeito do ensino integrado e politécnia nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Este capítulo buscou estabelecer as relações com os capítulos anteriores, de forma a responder às questões do estudo.

Nas considerações finais procuramos indicar, a partir dos nossos estudos, possíveis caminhos, ações e reações dos envolvidos no processo, indicando novas perspectivas de análise sobre o tema.

O referencial teórico aqui apresentado seguiu uma linha histórica e visa alimentar todos os capítulos da Dissertação. Partiremos dos dados aqui selecionados para aprofundar as

análises e discussões em cada um dos capítulos, ampliando também gradativamente a bibliografia consultada.

Na busca de trabalhos que analisam a temática de investigação proposta, foi possível encontrar várias referências e documentais, dentre as quais destacamos aquelas que nos pareceram mais importantes para o presente estudo. Considerando as dimensões desta pesquisa fizemos um recorte teórico nas discussões, sustentado em dois pontos complementares: o primeiro referiu-se à história da Educação Profissional e Tecnológica, abordando momentos históricos referentes às políticas públicas educacionais, especialmente a integração com o Ensino Médio; o segundo discorreu a respeito da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, Lei 13.415/2017).

# 1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS EMETODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Este capítulo tem por objetivo descrever historicamente as Reformas de Educação Profissional no Brasil, caracterizando a relação entre educação e trabalho, os conceitos de politécnica, omnilateralidade e a formação integrada. Para tanto, é necessário compreender o trabalho como uma categoria histórica, sua relação com a educação, que impacta diretamente na constituição da Educação Profissional e na dualidade estrutural nela presente, bem como as concepções de politecnicidade e omnilateralidade.

## 1.1 Trabalho como categoria histórica: o conceito Marxiano

É relevante para a teoria marxista que o trabalho seja sua categoria histórica e preocupação nuclear. Sendo ele o tema central no conjunto das análises acerca da sociedade capitalista, Marx trouxe para a economia política e para as demais ciências sociais uma contribuição histórica fundamental. Ele preparou o terreno para diversos outros enfoques teóricos subsequentes. Outras categorias vêm ganhando espaço no quadro das ciências sociais, mesmo que dentro da tradição marxiana. A própria categoria cultura enfatizada por Gramsci e o conceito de hegemonia mostram que a concepção marxiana não se esgota nos escritos de Marx e Engels. No entanto, sem a sua principal categoria, seu campo de investigação, esgota-se, pois, sem suas argumentações, o marxismo se descaracterizaria como crítica ao modo de produção e à sociedade capitalista (ANTUNES, 2002).

Portanto, faz-se necessário examinar o significado do trabalho como categoria fundante do homem à luz das obras de Marx (MARX; ENGELS, 1987; MARX; ENGELS, 2004; MARX, 2012;), como também situá-la no conjunto das determinações sociais da sociedade capitalista. Nossa preocupação é investigar não só sua dimensão negativa, mas, sobretudo, do trabalho como atividade exclusivamente humana, realizada no intercâmbio do ser social com a natureza (ANTUNES, 2002). Como atividade básica de sobrevivência e transformação da natureza e da sociedade, “[...] é pelo trabalho que os homens criam suas próprias condições de existência, a maneira como eles organizam o modo de produção tem, necessariamente, a ver com a qualidade dessas condições.” (PINO, 2000, p. 39).

Atribui-se ao trabalho toda a justificativa da existência do homem, sendo ele seu aspecto central, o que lhe concebe como sujeito histórico. Enquanto principal atividade e especificamente humana, o trabalho delinea formas superiores da relação do homem com a realidade, desenvolvendo novas capacidades, como o pensamento e linguagem, além do uso de instrumentos. Ao trabalho é atribuído imenso valor na formação da consciência humana, posto que é condição para sua existência social ao proporcionar ao indivíduo a transição da ordem da natureza para a cultura (LEONTIEV, 1978).

Apreende-se assim, o trabalho como um espaço de construção de sentidos e significados, que ao se relacionarem, manifestam a totalidade do conteúdo psicológico que determina a atuação humana, atuação esta que produz a realidade objetiva e dos bens que a formam, bem como a formação e auto-formação do homem, pela e na atividade (LEONTIEV, 1978).

A realização do trabalho pelo homem não só permitiu sua própria existência como ser genérico, ou seja, capaz de articular teoria e prática, pensamento e linguagem, objetivação e subjetivação, como lhe deu condições de evoluir frente às amarras em seus estágios mais primitivos. A relação do homem com a natureza, mediada pelo trabalho, vai conduzi-lo às

condições de sua própria reprodução, não apenas biológica, mas especialmente como reprodução social. Tal intercâmbio objetiva-se por sua vontade e consciência. A antecipação na consciência do resultado da atividade laborativa pelo homem foi denominada por Marx (2012), no livro 'O Capital' de prévia-ideação.

O resultado desse processo de elaboração, do planejamento, resulta na transformação da realidade, produzindo novas situações e novas necessidades. É dessa forma que ocorre a transformação constante de sua realidade material; ao transformar a natureza, o indivíduo transforma a si e a sociedade. A centralidade do trabalho aqui defendida por Marx é colocada como elemento constitutivo, inseparável de si mesmo, ou seja, ontológico. Em O Capital, Marx (2012) expõe que a realização e efetivação dessa relação homem-natureza só é possível graças a três elementos básicos. O primeiro é o próprio trabalho, quando ele emprega sua energia física e espiritual. O segundo é a matéria bruta na qual o faz com objeto e o terceiro os meios de realização do trabalho.

O que determina, a priori, a materialidade desse processo é a satisfação das necessidades, que busca no intercâmbio realizado com a natureza (matéria-prima), mas tem na apropriação dos meios o momento histórico peculiar. De acordo com Marx (2012), as forças do trabalho humano e os meios de sua realização tinham a princípio a finalidade de produzir valor de uso. A reprodução de sua existência material é, portanto, nessa fase histórica, a preocupação nuclear e que necessariamente o conduz a sua própria reprodução social. O trabalho então é atividade de produção e reprodução da existência material do homem em condição histórica na sociedade. Tem-se aqui a explicação marxiana elementar do trabalho como atividade fundante do indivíduo.

No entanto, a questão fundamental, trazida por Marx e Engels para compreensão do desenvolvimento das forças produtivas é a centralidade do trabalho e suas determinações sociais para a produção de riquezas. Discordando dos fisiocratas e de Smith, Marx confirma e enriquece o campo da economia política o princípio de que o trabalho é o elemento gerador de riqueza e não a terra ou o comércio. A força de trabalho é a única mercadoria que é fonte de valor. Ele discute essa lógica quando diz que o modo de produção capitalista se apropria do tempo de trabalho do trabalhador expresso na mais-valia. Tumolo (2005) chama atenção para o fato de que Marx não se limita à categoria trabalho como produtor de valor de uso. Ele é fundamental na discussão do processo de trabalho, mas não se encerra nela, especialmente, no processo de produção capitalista e no seu conteúdo histórico.

Segundo o raciocínio de Tumolo (2005), Marx analisa o trabalho não só como valor de uso, mas sobretudo no seu significado ontológico, destacando sua importância na constituição do ser social. O trabalho produtivo é desvendado por Marx, não apenas como atividade de satisfação das necessidades do homem, mas como produção de relações sociais pelo trabalho. Na história dos modos de produção, o trabalho produtivo passa a compreender uma atividade especificamente social com conteúdo histórico fundamental. Se o tempo de trabalho gasto pelo homem era a produção de algo útil a sua sobrevivência e de sua família, na produção capitalista esse tempo do trabalho é consumido pelo aumento da produtividade incrementada pelo avanço da tecnologia. Além do que, essa atividade produtiva vai produzir mais valor para outro. A produção desse excedente (mais-valia) para o capitalista existe, segundo Marx, em função do surgimento da propriedade privada dos meios de produção. Marx discute na Ideologia Alemã e nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, o trabalho como expressão negativa, Manacorda (1991).

A sua dimensão negativa desenvolve-se dentro do processo histórico de alienação pelo trabalho na produção capitalista. A divisão social do trabalho na nova sociedade é determinada pela própria divisão entre os que detêm os meios de produção e aqueles que a não detêm. É esse o princípio básico de funcionamento do modo de produção capitalista. Manacorda (1991) reconhece que há uma dimensão positiva do trabalho, sendo aquela que acontece fora das

relações de trabalho do capital. A dimensão negativa, ou seja, dentro da dinâmica do modo de produção capitalista, contém em si o germe da alienação do ser histórico, do estranhamento do ser em relação ao objeto produzido por si. A esfera da não consciência quanto a objetivação da riqueza feita por si, do não reconhecimento do produto do seu trabalho dá-se pela relação estabelecida pela revolução burguesa.

Desapropriado dos meios de produção artesanais, o operário vê na força do seu trabalho a única forma de obter dinheiro para o seu sustento. Seu saber e suas energias físicas transformam-se em mercadoria. E, em troca do salário, o indivíduo vê-se, pela primeira vez, separado não apenas do objeto de sua criação, mas, sobretudo dos frutos que dele poderia retirar. Oliveira (2007, p. 1290) resume bem essa lógica quando diz que “o trabalhador se perde como homem e se converte em coisa no ato econômico da produção” A separação do sujeito em relação ao seu objeto, da consciência do objeto enquanto propriedade sua é também o divórcio da relação teoria-prática no ato de criação. O não possuir converte-se em dar autonomia ao objeto e este, mesmo sendo produto da criação do operário, na manufatura, separa-se dele, tornando-o coisa estranha para o trabalhador.

Nessa relação, o trabalho se efetiva como atividade de autodestruição e de pauperização de sua existência real. O processo de intercâmbio do homem com a natureza se reduz à subordinação do homem à técnica sob os interesses da reprodução ampliada do capital. A separação entre trabalho manual e intelectual é o fundamento da alienação do trabalho no capitalismo. Essa separação se realiza na desrealização do trabalhador. Marx (2012) afirma que quanto mais riqueza o trabalhador produz, mais pobre ele fica e que este só se sente feliz e livre fora do trabalho. Assim, sua atividade representa apenas um meio para garantir-lhe a sobrevivência corporal. Apesar de ter no momento da manufatura sua expressão mais real e objetiva, a alienação do trabalhador é fruto de diversos fatores históricos. O acontecimento econômico, ou seja, na produção industrial, é resultado do conjunto de transformações sociais historicamente situadas.

A revolução burguesa não apenas operou como momento histórico de luta de classes, mas também como projeto de dominação pelo trabalho, pelo domínio da ciência e pela reprodução social, daí Marx (2012) ter afirmado que o trabalho alienado é também vida alienada. O desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo é também o desenvolvimento de sua reprodução social. A propriedade privada dos meios de produção em escala generalizada pós-destruição do artesanato é o ápice da alienação do trabalho. A divisão social do trabalho permitida pela apropriação do trabalho alheio na grande indústria permitiu o desenvolvimento de diversas funções e de novas formas de produção, garantindo ao capital sua expansão quanto à forma de dominação e reprodução das relações sociais nas sociedades modernas.

## **1.2 Trabalho e Educação na educação profissional**

Em texto apresentado na 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPED), “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos”, publicado na Revista Brasileira de Educação, Saviani argumenta que “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (2007, p. 152). Portanto, há determinadas características humanas que permitem trabalhar e educar, dentre elas a racionalidade, atributo este o que o diferencia dos demais animais. Assim, o autor propõe a necessidade de conceber o ser humano para além do que classicamente é considerado e cristalizado no senso comum, em que o atributo essencial é dado pela racionalidade que caracteriza a espécie humana. Entretanto, esta não é uma atividade substancial do homem e nem suficiente para definir sua essência, diferentemente de pensar e sentir, características que lhe são inerentes, trabalhar, ou seja o ato produtivo não é próprio do ser humano livre.



Saviani (2007) parte do início da história humana em que um determinado ser se destacou da natureza e para existir foi obrigado a produzir sua própria vida, o ser humano adaptou a natureza transformando-a, ajustando-a às suas necessidades, este processo é o que hoje conhecemos por trabalho.

A essência humana é, assim, produzida pelo próprio homem, um trabalho que ele desenvolve, aprofunda e complexifica ao longo do tempo, isso leva à compreensão de que o homem não nasce homem, ele se transforma em homem, ele precisa aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência, a produção humana é a um só tempo a formação do homem, isto é, um processo educativo. Em síntese, educação coincide com a origem do ser humano (SAVIANI, 2007).

Trabalho e educação, portanto, detém uma relação de identidade, em que o homem aprende a produzir no próprio ato de produção, ou seja, aprendem a trabalhar trabalhando, lidando com a natureza, relacionando-se entre si, educando-se e educando as novas gerações. Nas comunidades primitivas, quando não existiam classes divididas, trabalho e educação aconteciam de maneira intrínseca, há uma total identificação com esta descrição, os homens produziam coletivamente, se apropriavam de maneira coletiva dos meios de produção da existência e durante o processo se educavam e educavam as novas gerações, era um modo de produção comunal, ou comunismo primitivo. São estes os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação (SAVIANI, 2007).

Ainda de acordo com o autor supracitado, historicamente o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e a partir daí à apropriação privada da terra, ocasionando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. Apropriação privada do principal meio de produção ocasionou a divisão dos homens em classe, a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Se não é possível o homem viver sem trabalhar, já que sua existência é garantida pelo trabalho, o advento da propriedade privada permitiu aos detentores do meio de produção a não-trabalhar e viver do trabalho alheio.

O modo de produção antigo era escravista, uma vez que tanto na Grécia, quanto em Roma, de um lado situava-se a aristocracia detentora da propriedade privada da Terra e do outro predominantemente escravos, e é a partir deste momento que teremos também duas modalidades distintas e separadas de educação, uma para classe proprietária, a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, a educação dos escravos e serviçais (SAVIANI, 2007).

A primeira modalidade educativa deu origem ao que conhecemos por escola, este vocábulo deriva do grego e significa o lugar do ócio e tempo livre, era o local para onde iam aqueles que dispunham de tempo livre (FERRETTI, 2009). Foi neste momento que se institucionalizou a educação, e ela foi separada do trabalho, ainda que para a maioria das pessoas continuasse, como ainda continua, a coincidir com o processo de trabalho.

Desde então a escola foi se depurando, complexificando, alargando-se até atingir a condição de forma principal e dominante de educação, parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação.

Embora não haja uma continuidade perfeita nesse processo de ampliação da educação e da escola, há ponto de ruptura e pontos de continuidade, pode-se dizer que o princípio na formação das castas dirigentes é uma das continuidades, uma constante na história, sempre reposita, embora sobre diferentes formas (SAVIANI, 2007).

São constantes a separação entre instituição e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução institucionalizada comum *institucio* oratória, isto é, formação de governantes, são constantes sempre presentes na educação (SAVIANI, 2007).

No tocante à cultura podemos tratar dos modos de produção da existência humana já presente na antiga Grécia quando do modo de produção comunal teremos a ruptura para ver o

surgimento da escola, mais adiante quando da ruptura do modo de produção antigo para o feudal surge um novo tipo de escola em que o estado não desempenhava um papel importante, mas eram fortemente marcadas pela Igreja Católica, o modo de produção capitalista, por sua vez, acarretará rupturas decisivas, formando um ideário de escola pública universal (SAVIANI, 2007).

Essa última ruptura teve peso decisivo ao atribuir à escola responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista, cujo modelo é o desenvolvimento desta como uma instituição apartada do trabalho produtivo, conforme pode ser lido no subcapítulo seguinte. Essa análise centra-se na ideia de que escola é um aparelho ideológico do Estado, propagador da ideologia capitalista (SAVIANI, 2007).

A separação escola-produção reflete a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, seria mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação assumiu também uma dupla identidade. Continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação concomitante ao próprio processo de trabalho, por outro lado, a educação do tipo escolar é destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007).

Surge, portanto, uma determinação como modo de produção capitalista, o avanço das forças produtivas intensificou o desenvolvimento da economia provocando a geração de excedentes e ativando o comércio, processo que desaguou na organização da produção orientada para troca e originando a sociedade capitalista (SAVIANI, 2007).

Na sociedade de mercado o eixo produtivo desloca-se para a cidade e para indústria e a estrutura social deixa de fundar-se em Laços naturais para pautar-se por laços sociais, por isso, o domínio de certa cultura intelectual impõe-se a todos os membros da sociedade e a escola é dirigida como a principal forma de transmissão desta Cultura (SAVIANI, 2007).

O advento da indústria moderna por sua vez simplificou ofícios reduzindo a necessidade de qualificação, viabilizado pela maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. Os seres humanos que trabalham manualmente passam a operar como substitutos de máquina sendo, portanto, desnecessária atividade intelectual.

Os estudos de Saviani (2007) apontaram que os principais países trataram de organizar sistemas nacionais de ensino buscando generalizar a escola básica, a escola se torna a forma principal e dominante de educação, eliminou-se a qualificação específica, mas deve-se possuir um patamar mínimo de qualificação geral, entretanto, subsistem no interior da produção tarefas que exigem qualificações específicas obtidas também por um preparo intelectual específico, espaço que foi ocupado por cursos profissionalizantes mais organizados no âmbito das empresas ou no sistema de ensino, tendo por referência o padrão escolar, mas sendo determinado diretamente para atender necessidades do processo produtivo, assim, ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais.

No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas 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.158)

Essa separação se manifestou de duas formas, a proposta dualista, de escolas profissionais para trabalhadores e escola de ciências e humanidades para os futuros dirigentes, e a proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para a qual se destinavam, baseados geralmente na

origem social. Essa separação e a dualidade estrutural não foi diferente no histórico da educação brasileira, conforme pode-se constatar nos subtítulos seguintes (SAVIANI, 2007).

### 1.3 Educação e reprodução social

O materialismo histórico como teoria social veio elucidar o debate sobre a relação existente entre trabalho e educação na sociedade capitalista inicialmente nas contribuições de Marx e Engels tendo sido ampliada mais tarde por Gramsci nos escritos dos cadernos do cárcere. Essa questão, longe de se esgotar pelas suas exposições fundamentais, tem nela sua fonte conceitual básica. O pressuposto central do trabalho como categoria fundante do homem é o ponto de partida dessa perspectiva e da utilizada nesta dissertação. Nessa direção, os estudos que investigam a centralidade do trabalho na sociedade capitalista à época de Marx, como nos dias atuais, buscam compreender não só sua relevância no processo de construção da condição humana, mas, sobretudo, da contradição capital versus trabalho.

Tal fato se desenrola a partir da gênese subordinante do trabalho ao capital, mas tem, no desenvolvimento capitalista posterior, novas dinâmicas sociais importantes. Dentre os elementos implicados na reprodução das relações sociais capitalistas, a educação escolar vem assumindo lugar privilegiado. A centralidade do trabalho na concepção da história em Marx, presentes nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, na Ideologia Alemã e em O Capital, coloca a categoria trabalho no centro da teoria marxiana.

Não só o trabalho como produtor de riqueza, mas em especial como atividade ontológica fundamental do homem. O pleno desenvolvimento da manufatura na Inglaterra e seus desdobramentos na evolução do sistema social capitalista fez a instrução escolar tornar-se o centro do processo da aprendizagem como forma dominante na sociedade moderna. É nesse quadro histórico, de intensificação da exploração do trabalho, que Marx (2012) consegue estabelecer, no campo da teoria social, a subordinação da escola à indústria. Mesmo não tendo a preocupação de elaborar uma teoria pedagógica tal como fez com a economia política, a questão educacional já apareceu no Manifesto Comunista de Marx em 1845, como discussão importante. O autor produziu análises das condições degradantes da classe operária face ao avanço da manufatura, como também do modelo escolar burguês.

Além das obras: Manifesto Comunista, na Ideologia Alemã (1845/1846), Instrução aos Delegados (1866), Crítica ao Programa de Gotha (1875) e na sua maior obra O Capital (1867), Marx faz a denúncia das proposições educativas de formação unilateral impostas à classe operária. O enfoque tratado nas obras de Marx, mormente a educação, desenvolve-se dentro da tendência histórica do capitalismo na Europa em massificar a instrução pública, reduzindo-a ao preparo das classes populares às objetivações da grande indústria. As relações de produção têm, no processo educativo, um nexos cada vez mais estrito para o uso de novos domínios tecnológicos.

Esta dinâmica é apreendida por Marx ao propor e orientar os trabalhadores através da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) participação efetiva no currículo escolar e engajamento na luta contra a exploração do trabalho infantil industrial. Alinhado à esse pensamento, Gramsci consegue avançar sob a perspectiva teórico-metodológica, ao elaborar uma concepção pedagógica com maior complexidade em seus debates sobre relações sociais na sociedade capitalista direcionados a conceder à educação profissional destaque na reprodução e transformação social (PEREIRA JÚNIOR, 2016).

Podia-se perceber essa preocupação em cartas que escreveu à sua companheira, em que enfatizava a importância da educação, principalmente de seus filhos Délio e Giuliano. Além do interesse pessoal, Gramsci conseguiu ampliar a ótica marxiana e desenvolver uma teoria que apontava o papel da educação no processo de reprodução e transformação da sociedade capitalista do século XX. Convoca a classe trabalhadora a iniciar uma disputa pela conquista

do poder, ao propor uma transformação social radical, o que aconteceria através da busca de hegemonia (PEREIRA JÚNIOR, 2016).

A partir da observação do contexto capitalista italiano nos anos de 1920 e 1930, Gramsci analisa o poder dos aparelhos ideológicos do Estado e destaca as formas como o espaço escolar propaga valores da classe dominante e como as escolas profissionalizantes do modo como se apresentavam à época ofertavam uma formação unilateral para a classe trabalhadora. Gramsci ao abordar a reforma de Gentile na educação do país - movimento surgido a partir da necessidade histórica do capital de afinar a instrução escolar aos processos produtivos – refletiu sobre a importância da educação como política pública, de interesse do Estado, pois, ao promover uma formação social para o trabalho nas fábricas de forma restrita, unilateral e praticista, tratou-se de um projeto da classe dominante para legitimar a cultura burguesa. Desse modo, Gramsci destaca o papel da educação escolar nas sociedades modernas de instrumento para o domínio do capital sobre os trabalhadores (PEREIRA JÚNIOR, 2016).

A melhoria da instrução escolar para os trabalhadores não significou, no entanto, um avanço na apropriação do saber, tão pouco do conhecimento tecnológico favorecido pela revolução industrial. As classes dominantes, ao fazer a revolução burguesa, não só se apropriaram dos meios de produção como propriedade privada, mas, sobretudo, souberam conduzir para si outros mecanismos de controle. O desenvolvimento de novas técnicas manufatureiras exigiu a aquisição de competências específicas e intelectuais por parte do trabalhador; sendo as escolas profissionalizantes o veículo para a manutenção da burguesia como classe dirigente (PEREIRA JÚNIOR, 2016).

Ao se tornar um instrumento de reprodução e transformação social, a escola, através da oferta de formação profissional, promove a otimização produtiva, minimiza custos e, por conseguinte, aumenta o lucro. Tem-se estabelecida a contradição capital x trabalho através da educação escolar: simultaneamente, é uma conquista das classes desfavorecidas a partir de suas próprias reivindicações e também ferramenta de manutenção de suas condições sociais. Portanto, com a formação técnica inicia-se o processo de fragmentação ideológica das classes sociais na educação - estabelecendo-se uma segregação teórico-prática do trabalhador- o que já ocorria na vida produtiva (PEREIRA JÚNIOR, 2016).

#### **1.4 Os conceitos de politécnia e omnilateralidade**

Os conceitos de educação politécnia, omnilateral e formação integrada, parte de uma concepção de educação que contempla todas as dimensões da vida humana, entende como histórica seus processos e se centra no trabalho como princípio educativo.

Essa compreensão concebe a Escola, a partir do conceito de Gramsci (1982), como o que hoje no Brasil é chamada Educação Básica: níveis Fundamental e Médio. A organização social brasileira atual determina a organização do ensino fundamental exigindo um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos determinantes para ser cidadão, tal acervo inclui português e matemática, ciências naturais básicas e ciências sociais, na atual estrutura conteúdos básicos de história e geografia (SAVIANI, 2007).

O fundamento da estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho, em que as ciências naturais se voltam a introduzir a criança na *societas rerum* e pelas ciências sociais na *societas hominum*, aprender a ler e escrever, os fundamentos mínimos de ciências naturais e sociais, são pré-requisitos para compreensão do mundo em que se está inserido, inclusive a incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos. (SAVIANI, 2007).

No ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e atividade prática, deverá ser tratada de uma maneira ainda mais explícita e direta, seu papel fundamental será recuperar a relação entre conhecimento e prática, assim, deverá haver o

recurso às oficinas, em que alunos manipulam processos práticos básicos da produção, não como ocorre no processo produtivo, sua diretriz é possibilitar aos alunos o domínio fundamental de diversificadas técnicas utilizadas na produção, não o mero adestramento em técnicas produtivas. (SAVIANI, 2007)

É a formação de politécnicos, querendo significar especialização com domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Essa proposta é diferente daquela do ensino profissionalizante em que há um adestramento em uma determinada habilidade sem que se conheça os fundamentos desta habilidade e menos ainda que se articule estabilidade como todo do processo produtivo (SAVIANI, 2007).

Continuando a análise, o autor discorre que a educação superior deve ser um veículo de participação plena na vida cultural, abarcando todos os membros da sociedade, sem que se possa distinguir o tipo de atividade profissional a que se dedique, assim, o ensino superior não se destinará apenas a formar profissionais de nível universitário, mas será exigência de organização da cultura superior de forma a possibilitar que toda a população tenha acesso e possa discutir os problemas que afetam o homem contemporâneo. Ao fim do ensino médio, portanto, há dois caminhos, a ocupação profissional, que o vincula ao processo produtivo, ou a especialização universitária. (SAVIANI, 2007).

Trata-se da organização do desenvolvimento cultural dos trabalhadores, sendo necessário, portanto, organizações culturais através das quais possam participar em igualdade de condições com os estudantes universitários no que se refere a problemas que afetam a toda a sociedade e, portanto, a cada cidadão. O mecanismo funciona como espaço de articulação entre trabalhadores e estudantes universitários, vinculando de forma indissociável trabalho intelectual e material. Com isso trabalhadores não caíram na passividade intelectual, ao mesmo tempo em que universitários não caíram no academicismo (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007) chama a atenção a respeito da diferença de vocábulos entre politecnia e ensino tecnológico, para o autor, conquanto compreenda a diferenciação feita nos estudos de Manacorda entre os dois termos, dando preferência ao tecnológico, para ele ambos se referem à mesma coisa, a união de conhecimento teórico e prático. O risco do uso Politécnica é de que se compreenda esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, enquanto tecnologia, por sua vez, significa o estudo da técnica, ciência da técnica ou a técnica fundada cientificamente, daí a compreensão de que se refira mais adequadamente ao termo “educação tecnológica”. Contudo o autor mantém o uso politecnia.

Marx (1983), também fez essa diferenciação:

Nas “Instruções” de Marx (1983, p. 60, p. 03) afirma que é definitivo que a educação tem três dimensões inerentes uma à outra, sendo a intelectual, quando se adquire o conhecimento científico e cultural; a dimensão corporal, que é o desenvolvimento físico e a dimensão tecnológica onde se domina os princípios gerais necessários para conduzir os diversos ramos industriais; Em seguida, Marx (1983,p.60, P.03), substituiu o termo tecnológico por politécnico, sendo para ele os dois termos de mesmo sentido: dominar os princípios gerais permitindo manipular diversos ramos industriais.

Para Marx (1983) essa é apenas uma das três dimensões, não reduzindo a concepção marxiana de educação a uma noção relacionada a trabalho, sendo que a concepção de educação, para ele, é mais ampla e envolve a educação intelectual e corporal.

Embora o fato de que a educação propriamente dita não tenha sido objeto específico de estudo de Marx e Engels, é com a obra desses autores que se torna possível estabelecer uma clara relação entre as condições materiais de uma dada sociedade, e suas principais classes, com a educação oferecida a estas mesmas classes. Ao tratar da perspectiva pedagógica de Karl Marx e especificamente do conceito de omnilateralidade, Manacorda

(1991, p. 81), afirma que este conceito diz respeito ao momento histórico em que o homem chega:

[...] a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Nesse sentido, em Marx, a formação integral do ser humano, ou seja, omnilateral, está alicerçada nas condições materiais em um dado desenvolvimento da história em que a divisão do trabalho presente na sociedade capitalista seja superada por meio de uma revolução dirigida pelo proletariado. Lombardi (2010, p. 332), ao apresentar seu entendimento acerca dos escritos de Suchodolski, Manacorda, Dangeville e Nogueira, afirma que, em linhas gerais, os trabalhos que estes autores publicaram possibilitam “organizar a contribuição marxiana à educação” em três aspectos: crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa, relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação e educação comunista e formação integral do homem.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, Lombardi (2010, p. 332), argumenta que da mesma forma que Marx e Engels apresentaram uma profunda crítica à economia política burguesa, “também dirigiram ao ensino burguês uma aguda e profunda crítica, desnudando a relação entre a educação e as condições de vida das classes fundamentais da sociedade burguesa”.

Já no que diz respeito ao tratamento dado por Marx e Engels ao tema da relação do proletariado com a cultura e a ciência, deixava claro como estes “entendiam a ciência a serviço do capital, o processo de alienação resultante do processo de trabalho industrial e o aparelhamento burguês da escola, bem como a importância da educação para a formação da consciência”. Quanto ao terceiro aspecto, educação comunista e formação integral do homem, a educação é apresentada como “articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia” (LOMBARDI, 2010, p. 332).

A concepção educacional de Marx e Engels partia da crítica à sociedade burguesa tendo como horizonte a superação revolucionária desta e instauração da sociedade comunista constituindo-se o reino da liberdade. Somente com a “instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem” (LOMBARDI, 2010, p. 332).

Assim, a sociedade capitalista não oferece as condições concretas para possibilitar educação integral tendo em vista a unilateralidade presente nos processos de formação. No entanto, Marx (apud DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 430), ao destacar o processo contraditório inerente ao capitalismo, assinala que todo o seu desenvolvimento ocorre de modo antagônico produzindo as condições concretas para que seja definitivamente abolido. Isso se dá em função da permanente necessidade de elaborar as forças produtivas, a ciência e a riqueza universal. No interior do capitalismo esse desenvolvimento aliena o trabalhador cuja riqueza por ele produzida não lhe pertence e causa sua pobreza. Nesse processo o capital desenvolve o mercado mundial, universaliza as comunicações criando, portanto, uma base que contém a potencialidade do desenvolvimento universal das forças produtivas e da riqueza.

No capítulo seguinte faremos a historicização das políticas de educação profissional no Brasil, para subsidiar a discussão das reformas do ensino médio.

## 2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O presente capítulo abordou a retrospectiva Histórica das Políticas de Educação Profissional no Brasil desde seus primórdios à Reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica, a fim de fundamentar os conceitos de educação-trabalho e educação integrada, na perspectiva da omnilateralidade.

Moura (2007), ao analisar a história da Educação Profissional verificamos que até o século XIX, não existia no Brasil ações sistemáticas voltadas à Educação Profissional, uma vez que o ensino predominante era o propedêutico, ou seja, aquele, ensinamento preparatório ou introdutório, os chamados conhecimentos mínimos, voltado às elites dirigentes, para que elas pudessem ascender ao ensino superior.

A partir do século XIX, iniciam-se políticas voltadas à Educação Profissional com a criação do Colégio das Fábricas através de um Decreto de D. João VI, à época Príncipe Regente. Ao longo de todo esse século, foram criadas várias escolas de iniciação de ofícios que tinham por objetivo atender aos pobres e desvalidos. A Educação Profissional no Brasil teve desde seu início um caráter assistencialista, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a “praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes” (MOURA, 2007, p. 6).

Sobre a história da educação profissional podemos encontrar dados de que durante o Brasil Colônia até a Primeira República, a maioria da população não se preocupava com a educação, já que o trabalho, voltado predominantemente para a monocultura, não era diversificado nem demandava maiores qualificações. Além disso, a estrutura social da época, por ser simplificada, conseguia se conservar sem a educação. O período, até a fase final do modelo agrário-exportador, foi marcado por poucas mudanças sociais, não impelindo desafios relevantes à educação (CURY *et al.*, 1982).

Em contrapartida, segundo Otranto e Pamplona (2018), mesmo no período colonial e diferentemente do que ocorria com o ensino ofertado aos negros e indígenas, o ensino secundário proveniente dos jesuítas fomentou o desenvolvimento de determinados valores encontrados ainda hoje na educação brasileira, como a valorização da atividade intelectual, em detrimento da atividade manual, e a importância do diploma de nível superior. O sistema de educação formal brasileiro começou a se estruturar durante o período imperial, solidificando seu viés discriminatório a partir dos sistemas provinciais sobrepostos ao do governo central.

A organização do ensino primário nas províncias seguiu uma distinção de gênero, ou seja: as mulheres aprenderiam as prendas do lar e os homens os ofícios. Neste momento, surgiram as escolas normais, de nível médio, mas com status de curso acadêmico, que formavam professores primários e recebiam matrículas predominantemente de mulheres. Já o governo central ocupava-se com os cursos direcionados à formação da elite brasileira, como os cursos preparatórios, a educação secundária acadêmica e o ensino superior. Cabe ressaltar que não havia interligação entre o ensino ofertado pelas províncias e o do governo central (CURY *et al.*, 1982).

Otranto e Pamplona (2008) mostram que no Brasil Império, como já dito, é possível constatar marcas acentuadas da dualidade na sociedade que já existia desde a colonização, quando, por exemplo, o trabalho artesanal e manufatureiro era relegado a escravos, índios e seus descendentes e as atividades intelectuais eram voltadas para a elite branca e política. Era a dualidade social que se refletia na dualidade educacional. O que se tem neste período é uma educação a serviço das elites. É possível constatar ainda que esta dualidade discriminatória

era reforçada e garantida por meios legais e pelo próprio Estado, que mantinha a educação profissional e propedêutica em vieses separados. Dualidade que vem marcando a educação brasileira ao longo dos séculos e se perpetua até os dias atuais.

Com a expulsão dos Jesuítas no Brasil, houve uma desorganização do sistema escolar que voltou a ser organizado só após a mudança da corte portuguesa para o Brasil. Nessa época, as academias militares, liceus de artes e ofícios, e entidades filantrópicas eram responsáveis pela educação profissional, destinada aos pobres, desvalidos da sorte e órfãos, portanto, de cunho compensatório. A preocupação do Império era com o Ensino Superior. Nesse sentido, os investimentos no ensino primário e secundários eram voltados para a preparação para o Ensino Superior. As instituições de ensino secundário eram quase em sua totalidade privadas, o que demonstrava, na prática, que este tipo de educação era voltado às elites dirigentes (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

Por outro lado, o próprio Colégio Pedro II era o único que podia conferir grau de Bacharel, requisito básico para ingresso no curso superior e, conseqüentemente, oferecia um ensino propedêutico voltado para as elites, uma vez que somente os economicamente fortes poderiam despende o valor necessário para custear estudos longe de casa” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 3).

No império ainda foram fundadas dez escolas de educação profissional, orientadas pelo modelo de aprendizagem militar, nas quais eram também dadas instruções primárias para menores abandonados. Essas escolas facilitaram a expansão desta modalidade de ensino no Brasil. Ainda no período imperial foram inaugurados os Liceus de Artes e Ofícios. Essas instituições eram mantidas pelo governo assim como por contribuições das entidades da sociedade civil. Seu público-alvo era os deficientes, menores abandonados, bem como criminosos. É possível notar, portanto, o assistencialismo presente nas políticas de Educação Profissional. No entanto, as escolas que tiveram esse assistencialismo por finalidade enfrentaram dificuldades. (OTRANTO; PAMPLONA, 2008)

Na Primeira República, com o aumento do processo de urbanização, industrialização, expansão da cafeicultura e abolição da escravatura começou a haver investimentos na educação profissional, que assumiu novas características, ainda que isso não implicasse em uma aproximação com o ensino propedêutico. Os estados respondiam pela educação profissional assim como pelo ensino primário. Já o ensino secundário e o superior eram de responsabilidade do governo Federal. Mais uma vez, é possível notar uma separação/dualidade entre o ensino ofertado para as camadas populares e para a elite dominante (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

A Educação profissional ampliou seu público, nessa época, que passou a contar também com os setores populares urbanos, que seriam futuramente os trabalhadores assalariados (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

Em 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, voltadas ao ensino profissional, primário e gratuito que deram origem à rede federal de educação profissional através do Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, outorgado pelo Presidente Nilo Peçanha, foi instituída oficialmente a Educação Profissional no país com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, cujo principal objetivo era preparar as futuras gerações para a continuidade dos ofícios, para atender às demandas do mercado produtivo, controlado pela burguesia emergente, buscado formar profissionais oriundos das camadas mais pobres da população. (BRASIL, 1909).

Os estudos de Wittaczik (2008) discutiram que essas escolas ofertavam “cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas”, cuja responsabilidade de desenvolvimento foi delegada ao Ministério da Indústria e Comércio.



A precariedade dos prédios em que as oficinas eram abrigadas, aliada à falta de mestres qualificados, pode ter ocasionado um número elevado de evasão de alunos nas Escolas de Aprendizes e Artífices. No entanto, essas escolas serviram historicamente de base para a implantação do ensino técnico-profissionalizante no Brasil.

A partir do Decreto n.º 8.319/1910, houve a primeira regulamentação do ensino agrícola no Brasil, que segundo Sobral (2009) foi organizado em quatro áreas: Ensino Agrícola Superior, Médio, Aprendizagens Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Tal decreto apresentou como finalidade “a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária”. (BRASIL, 1910)

Em contrapartida, as políticas educacionais da época estavam direcionadas ao ambiente urbano, uma vez que o país passava por um processo de industrialização e o ensino ofertado à profissionalização era restrito aos interesses das indústrias, o que tornava o ensino agrícola restrito à um número pequeno de instituições, que atendiam a esta demanda.

Em 1910, já estavam instaladas dezenove dessas escolas em diferentes unidades da Federação. De acordo com Kuenzer (2007), essa medida demonstrou que o Estado passou a assumir a Educação Profissional e que havia uma preocupação com a formação para atender empreendimentos emergentes da indústria e da agricultura. Tais Escolas tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas” (KUENZER, 2007, p. 27).

Durante a Primeira República, foram oferecidos o ensino de segundo grau, acadêmico e de função propedêutica e o ensino profissional, elementar, visivelmente destinado a atender aos pobres e órfãos. Mas, com a primeira guerra mundial, iniciada em 1914 esse panorama se modificou, tendo em vista o fortalecimento do processo de urbanização e industrialização, que fomentou o surgimento da classe média, fazendo surgir a demanda de socialização escolar, embora transformações efetivas ainda não fossem observadas. Nessa época, se deu início ao delineamento de um ensino profissional sistematizado, em que o governo federal assume a função de promover esse tipo de ensino, e passa a direcionar verbas para os estados em apoio à criação de escolas, bem como inaugura escolas de aprendizes artífices nas capitais dos estados, o que marca a constituição de um sistema federal de ensino profissional no país e o primórdio das escolas industriais e técnicas do Ministério da Educação (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

Estas escolas, de grau elementar, visavam atender prioritariamente aos "desfavorecidos da fortuna", e promoviam cursos com duração de seis anos, em que a parte profissionalizante era realizada nos últimos três (CURY, *et al.*, 1982).

Embora o ensino secundário tenha passado por diversas reformas, estas não só não modificaram, como também ressaltaram seu viés propedêutico, mantendo limitada a relação entre educação e trabalho durante o modelo agrário-exportador. Até esse momento, não havia interesse em socializar a população através da escola, já que os tradicionais valores existentes eram convenientes à estrutura econômica da época. Somente no final deste período, que o ensino profissional, que tinha como público-alvo, inicialmente, os desfavorecidos, passa a se organizar sistematicamente, afinado às novas formas de socialização impelidas pelas mudanças por que passava o país, com o advento da primeira guerra mundial. (CURY, *et al.*, 1982).

Assim, com caráter formativo e principalmente propedêutico, o ensino médio introduzia os “filhos d’elite” aos conhecimentos fundamentais para acessar aos estudos em nível superior - que havia surgido no país - e, concomitantemente, corroborava sua socialização familiar, abordando conteúdos tais como “valores de disciplina, respeito às tradições e civilidade” (CURY *et al.*, 1982).

A história da educação profissional no Brasil é marcada, desde a sua origem pelo oferecimento de uma escolarização simplificada, pela insuficiência de recursos e pela organização de currículos e modelos educacionais de adestramento para o trabalho. Tal simplificação é produzida para o atendimento do mínimo necessário ao que é requerido pelas necessidades de acumulação do capital em cada conjuntura.

Com essas características, ao longo do século XX, “[...] desenvolveu-se uma extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o intuito de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos de 1940” (KUENZER, 2007, p. 1156). Deve-se destacar que as escolas de formação profissional em diferentes níveis são criadas paralelamente à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, atendiam populações com diferentes origens de classe e definiam, assim, uma das facetas do caráter de classe da educação brasileira.

É importante destacar que a partir de 1930 até 1945, o Estado tornou-se peça-chave para o fomento do processo de industrialização, traçando até mesmo a ideia de planificação da economia. Mas esse movimento não trouxe mudanças radicais no quadro econômico brasileiro no nível mundial, o que só foi acontecer no período de 1956 a 1960, quando houve a abertura ao capital externo e empresas multinacionais e se inicia uma reestruturação econômica no país, que culmina no surgimento de um novo modelo de desenvolvimento estabelecido em meados de 1960. (CURY *et al.*, 1982).

Tais mudanças política e econômica nos anos finais de 1920, e nas décadas de 1930 e 1940 como citado nos parágrafos anteriores, exigiram transformações também na educação. Nesse panorama, desde a década de 1930, os governos brasileiros passaram a admitir a urgência de contemplar maiores parcelas populacionais com a educação. A indústria trouxe a exigência de trabalhadores qualificados e, com a queda do movimento imigratório, tornou-se imprescindível formar mão-de-obra qualificada no próprio país, o que passou a ser viável em decorrência do movimento de correntes migratórias. (CURY *et al.*, 1982).

Quando Getúlio Vargas assumiu a presidência pela primeira vez na década de 1930, o Estado passou a vislumbrar o sistema de ensino como um meio estratégico de garantia e consolidação das mudanças estruturais pelas quais o país passava, regulamentando e organizando o funcionamento da educação, que passa a ser controlado diretamente pelo Estado (CURY *et al.*, 1982).

Com essa medida, o ensino profissional nas escolas federais se desenvolveu, elevando seu nível acima do ensino primário e expandindo seu número na gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública. Mas ainda se mantinha a ideia de que o ensino profissional não estava no mesmo nível do acadêmico. Pode-se observar, por exemplo, a Constituição de 1937, que em seu texto abordou, de forma inédita até então, o ensino profissional, mas o fez de forma a versar sobre o trabalho manual com discriminação, ao destiná-lo nitidamente às classes desfavorecidas. (CURY *et al.*, 1982).

A industrialização e consequente urbanização do país, entre os anos 1930 e 1961, geraram diversas transformações na estrutura social brasileira. Enquanto a política do café estava em ascensão, o setor industrial passava por dificuldades na concessão de crédito e importação de recursos materiais. No entanto, a instabilidade social - devido ao crescimento da pequena burguesia e o proletariado - e as múltiplas insatisfações ocasionadas por essa política, resultaram na explosão do movimento político de 1930 (CURY *et al.*, 1982).

Ainda na década de 1940 e 1950 essa dualidade - até mesmo no nível da legalidade - mantinha-se, já que o ensino secundário era descrito com o objetivo de formar individualidades condutoras, enquanto o ensino profissional tinha o intuito de formar trabalhadores.

Em resposta às demandas de transformações impostas à época, foram promulgados uma série de Decretos-Lei, nomeadamente Leis Orgânicas da Educação Nacional, mais conhecidas

como Reforma Capanema. Nesse conjunto de decretos, foram definidas aquelas específicas ao ensino profissional industrial, comercial, agrícola e normal, para formação de professores. No entanto, permaneceu o reforço à dualidade estrutural da educação, uma vez que para o acesso ao Ensino Superior era necessário fazer um processo seletivo, com conhecimentos gerais oferecidos nos cursos científico e clássico. Os cursos profissionalizantes não habilitavam para o ingresso ao Ensino Superior. “Apesar dessa diferenciação, é nesse contexto que, por meio de exames de adaptação, surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico [...] e os cursos profissionalizantes de nível médio” (BRASIL, 2007, p. 12).

O Ministro Gustavo Capanema instituiu, por meio do Decreto-Lei nº 4.244/1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário e, por meio do Decreto-Lei nº 4.073 /1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, sendo que esse último foi essencial para a criação do Sistema S<sup>1</sup>, que teve como seu principal precursor a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946.

Em 1943 foi promulgado o Decreto-Lei nº 6.141, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Comercial, resultando na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Social do Comércio (SESC), ambos em 1946, baseando-se no modelo já adotado pelo pioneiro Serviço Nacional da Atividade Industrial (SENAI). E além dos decretos-leis já mencionados, outras leis orgânicas foram criadas nesse período, como o Decreto-Lei nº 8.529/1946 referente ao Ensino Primário, Decreto-Lei nº 8.530/1946 sobre o Ensino Normal e Decreto-Lei nº 9.613/1946 que abordava o Ensino Agrícola.

Canali (2009) assevera que foi a partir da Reforma Capanema que houve a estruturação do ensino regular em dois níveis: ensino básico e ensino superior. Com isso, houve também um ajuste entre as propostas pedagógicas destinadas à formação intelectual e à formação de trabalhadores, com a inclusão de cursos profissionalizantes que atendiam a diversos ramos profissionais, mas sem capacitá-los para o ingresso à universidade.

Como o trabalho intelectual não era tido como necessário, não era exigido uma escolarização geral e ampliada. Compreendia-se que uma educação profissional especializada e parcial, voltada para as atividades a serem executadas e na memorização de conteúdos através da repetição de procedimentos atenderia aos requisitos daquele momento (MANCIBO; SILVA JÚNIOR, 2015).

Segundo as autoras, a Reforma Capanema parece ter criado um “dualismo estrutural” ao delimitar uma escola destinada para a elite e outra voltada para a classe trabalhadora, onde os jovens menos favorecidos aprendiam uma profissão, enquanto os jovens filhos das classes privilegiadas economicamente estudavam ciências e humanidades como meio de preparação para o ensino superior.

O ensino profissional, após a aprovação das Leis Orgânicas dos Ensinos Secundário, Industrial, Comercial, Normal e Agrícola, tornou-se, em definitivo, de grau médio. Porém, essas Leis também demarcaram a diferenciação entre esse ensino e o curso secundário, uma vez que este último permitia o acesso aos cursos de nível superior, ao passo que os cursos técnicos apenas possibilitavam o acesso a áreas afins. Apenas na década de 1950 ocorreram tentativas efetivas para extinguir essa dualidade, no sentido de tentar garantir a equivalência entre os dois tipos de ensino e amenizar a distinção existente (CURY *et al.*, 1982).

---

<sup>1</sup> Wittaczik (2008) afirma que o Sistema S é um modelo formado por uma rede de escolas financiadas e geridas pelos empresários da indústria e do comércio por meio do recolhimento de 1% gerado sobre o valor da folha salarial, com fiscalização do Poder Público, já que representantes dos governos federal e estadual participam e deliberam sobre como serão gastos esses recursos gerados pelo recolhimento, tendo aprovação do Tribunal de Contas da União. Além disso, tal modelo de escolas foi adotado por vários países da América Latina.

De forma conciliatória, a legislação garantiu a equivalência entre os dois tipos de ensino através da Lei nº 1.076/1950, que permitia aos alunos do primeiro ciclo de qualquer área acessar ao segundo ciclo secundário e da Lei nº 1.821/1953, que garantia acesso igualitário ao vestibular. Foram propostas reestruturações do ensino secundário e incrementados recursos para atenuar a concepção reducionista e imediata da profissionalização do primeiro ciclo e para promover maior autonomia das escolas e estados sobre o ensino industrial.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961) configurou-se como um marco fundamental nesse processo, pois reafirmou o conceito de ensino médio como um gênero composto por diferentes cursos, tais como o ensino secundário, técnico industrial e normal. Todavia, a realidade observada enfatizava a concepção propedêutica do ensino secundário, ao ser determinado, em seu § 2º do artigo 46 que:

a 3ª série colegial contaria com currículo diversificado, direcionado à preparação para cursos superiores, com possibilidade de ser ministrada em colégios universitários, ao passo que o ensino técnico-profissional preservava notoriamente seu cunho profissionalizante, acrescentando-se a ele apenas um pouco de educação geral em termos de padrão de ensino e/ou adoção de disciplinas e programas que abordavam, de forma mais direcionada, problemas técnicos. (BRASIL, 1961).

Essa concepção propedêutica e profissionalizante foi ainda mais enfatizada entre 1930 e 1961 - consoante com o movimento de modernização pelo qual passava o país - com o objetivo de formar a elite dirigente urbana que sustentava a política de industrialização, ao mesmo tempo em que proporcionava a qualificação da mão-de-obra necessária a atender o modelo urbano e industrial vigente (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A Lei 4.024/1961 evidenciava a função formativa do ensino secundário, no entanto, não houve uma discussão sobre sua exequibilidade prática. A dualidade do sistema de ensino acabou por gerar um processo de socialização desigual entre trabalhadores intelectuais e manuais, impossibilitando, por definição, uma formação integral do adolescente. As relações entre educação e trabalho foram determinadas pelas peculiaridades do modelo de desenvolvimento estabelecido pelo Estado a partir de 1964, com o golpe civil-militar, em que o foco estava na modernização do país e na instituição do modo de participação do país no cenário econômico mundial. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A LDB 4.024 de 1961 trouxe mudanças para a Educação Profissional, entretanto não conseguiu superar as dualidades existentes, apesar de abertura de possibilidade de ingresso ao Ensino Superior aos provenientes da formação profissionalizante (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Na década de 1960, com vistas a atender às demandas do mercado de trabalho, foram implantados os cursos superiores de tecnologia. O primeiro deles – curso de Engenharia de operação - surgiu em São Paulo no ano de 1963 com o objetivo de atender às necessidades do mercado industrial que naquele momento se encontrava em pleno desenvolvimento e precisava de profissionais mais especializados (MANCIBO; SILVA JÚNIOR, 2015).

Mas a legalização para a criação de cursos superiores profissionais ocorreu com a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, chamada de Lei da Reforma Universitária. Em seu artigo 18, a Lei discorria sobre a “criação de cursos superiores de curta duração, concebidos de maneira geral e para diferentes áreas do conhecimento, apoiando-se no argumento de que tais cursos deveriam fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional” (BRASIL, 1968).

Segundo os estudos de Cury *et al.* (1982), em 1964, com o golpe civil-militar, o Brasil enfrentou novos desafios que se exigiram novos instrumentos legais. O crescimento econômico, a partir de 1967, exigiu preparação de mão de obra para atender ao mercado emergente, mudando a relação capital-trabalho até então existente no país. Houve um controle

formal da entrada e da mobilidade da mão de obra que se tornava cada vez mais assalariada. Além disso, o processo de urbanização foi acelerado, trazendo para as cidades um trabalhador rural que não tinha formação e nem preparação para atender as expectativas de mercado. A educação à época, portanto, passou a ser vista como sinônimo de mobilidade social, servindo tanto às aspirações da sociedade quanto do sistema produtivo. A sociedade brasileira necessitava de uma educação que atendesse às exigências desse sistema, ao crescimento e modernização do Brasil. Logo, a educação era concebida como um ótimo investimento, tanto em nível individual como social.

A educação brasileira, no período militar, coloca em foco a educação profissional. A educação escolar era tida como um meio para se conseguir mobilidade nas empresas. Através dela seria possível atingir hierarquias e cargos mais altos. Nesse contexto, é promulgada a lei 5.692/1971 que reforma o ensino primário e secundário, transformando-os em ensino de primeiro e segundo graus e profissionalizando, compulsoriamente, o segundo (CURY, *et al.*, 1982).

Assim, nos anos de 1970, “ganha força a intenção do Estado em inserir, em um curto prazo, pessoal qualificado no mercado de trabalho com o objetivo de atender à diversificação e especialização das tarefas decorrentes do crescimento industrial” (SOUSA, 2013, p. 193).

Dessarte, nos anos de 1970 o Estado reafirma, de modo mais intenso, seu propósito de oferecer ao mercado de trabalho, em pouco tempo, trabalhadores qualificados que respondam às demandas surgidas com o desenvolvimento industrial, de diversificação e especialização das atividades. Esse propósito assumido pelo Estado surge, ainda, devido a conflitos políticos com o movimento estudantil, que reivindicava aumento de vagas e recursos financeiros para a educação superior; à problemas sociais expostos pela classe média quanto à dificuldade de emprego compatível à formação superior regular; e, por fim, o problema da racionalização de recursos frente à necessidade de expansão da educação superior pública (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2015).

Dessa forma surgiu a Lei nº 5.629/1971, que estruturou o ensino de nível médio como sendo profissionalizante para todos. Não houve redução de carga horária em campos disciplinares. O que houve foi uma concepção pragmática dos conteúdos e mudança na denominação das disciplinas, focando em conhecimentos técnicos para que os jovens já saíssem capacitados para atuar no mercado de trabalho e acabassem por não optar pelo ingresso à universidade.

Kuenzer (1991) discorreu que o ensino ofertado no 1º grau, na época, baseava-se na formação de base e na sondagem vocacional para que, no 2º Grau, houvesse a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, cuja formação se consolidava a partir de dois princípios: a *continuidade* – que seria proporcionada através de conteúdos curriculares que, no 1º Grau, ofertassem uma educação geral ampla e que, no 2º Grau, oferecessem uma habilitação profissional específica – e a *terminalidade* – que seria a possibilidade de capacitar os estudantes para o exercício de uma profissão.

Kuenzer (1991) discorreu que a reforma proposta pela Lei nº 5.692/1971 fracassou, já que não conseguiu produzir nem profissionais nem acadêmicos. Em acréscimo, os governos estaduais não implantaram a reforma por completo porque havia uma escassez de recursos materiais e humanos capazes de manter tal proposta, visto que, em vez de ampliar o tempo de duração do 2º Grau, diminuiu a formação acadêmica com a retirada de disciplinas voltadas às ciências e às humanidades, enquanto as disciplinas técnicas eram meramente instrumentais e de baixa qualidade – tudo isso sem contar a alta taxa de evasão e repetência, atrelada a um ensino excludente, precário e puramente tecnicista.

Nesse contexto, quem quisesse ingressar à universidade, teria que migrar para as escolas particulares, porém, quem não tivesse condições financeiras, era obrigado a

permanecer em uma escola cujo ensino passava por um processo de desvalorização e enfraquecimento.

A Lei nº 5.629/1971 influenciou também o ensino agrícola e sua expansão pelo país, com a criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), mediante o Decreto nº 72.434/1973, que tinha como finalidade proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados nessa categoria de ensino. O artigo 2º desse Decreto foi decisivo no avanço do ensino agrícola, uma vez que assegurava autonomia financeira e administrativa às escolas federais que ofertavam tal ensino.

O que se constatou foi que o mercado de trabalho, num primeiro momento, impulsionou a procura pelo ensino superior, já que seu crescimento culminou na absorção de parte dos que possuíam esta formação (SALM, 1981), mas depois foi sentida a necessidade de tomada de atitudes que remediasses a saturação e distorção gerados por esse movimento (CURY, *et al.*, 1982). Daí a formação profissional obrigatória no segundo grau.

Ocorreu que era necessária uma formação de base que desse a sustentabilidade necessária ao êxito da Reforma Universitária – Lei 5.540/1968 (BRASIL, 1968), ou seja, que pudesse diminuir a pressão na universidade para uma formação profissional. Neste sentido, o Congresso Nacional optou por estabelecer a obrigatoriedade pela profissionalização do ensino de 2º grau, um franco posicionamento em favor da formação de mão-de-obra, uma medida mais radical do que a apontada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que previa um aprofundamento em determinadas áreas. Se a proposta deste conselho possibilitava a opção por determinados estudos em caráter de aprofundamento, a determinação do Congresso por formação profissional obrigatória praticamente direcionou o ensino secundário à formação técnica. Foi o período dos chamados ginásios polivalentes modernos e voltados à formação para a trabalho. Esta proposta científico-tecnológica sobrepujava o ensino humanístico/científico. (CURY *et al.*, 1982)

A Indicação nº 48 do CFE de 1967 esboçou os primeiros delineamentos teóricos do colégio integrado ou compreensivo, de caráter unificado, em que seu currículo, baseado em um núcleo de ciências e humanidades, apresentava uma parte profissionalizante de acordo com as exigências do mercado de trabalho (CHAGAS, 1969). Essa foi a primeira vez em que a função propedêutica do ensino médio é minimizada e se reúne a função formativa à profissionalizante.

O artigo 1º da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) estabelece que “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

O Parecer nº 45 do CFE de 1972, estabeleceu os requisitos mínimos para a habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins, posicionando-se a favor da superação da oposição entre humanismo e tecnologia, ao expor que a educação é formada por ambos os aspectos, que são complementares, retratados na Lei como educação geral e formação especial. No entanto, no IV Encontro de Secretários de Educação e Representantes dos Conselhos de Educação, em 1973, foram levantadas discussões sobre a proposta desse Parecer, sugerindo sua alteração, de modo a ofertar formação básica para grupos de ocupações afins.

Com esse movimento, o Ministério da Educação, em 1974 - através do Aviso Ministerial nº 934 – reconheceu a necessidade de elucidação de alguns tópicos e solicitou ao CFE estudos para organização de novas diretrizes de orientação de implantação do ensino de 2º grau. O CFE, através da Indicação nº 52/1974, indicou alguns pontos para a reformulação do Parecer nº 45/1972: “polivalência da formação profissional, regime de cooperação com as empresas e adiamento por alguns anos da aplicação do Decreto nº 73.079/1973”. (BRASIL, 1973).

O Parecer nº 76/1975 trouxe uma nova interpretação da política de profissionalização, apontando o papel e caráter do ensino de 2º grau, assim como desafios, questões básicas, pertinências e consequências da profissionalização. Trouxe, ainda, a proposta de que a habilitação profissional fosse direcionada para preparação por áreas de atividades, complementadas com treinamento operacional no emprego, admitindo, assim, a noção de habilitação básica criada em 1973.

Nesta proposição, houve a diluição da profissionalização na educação geral, pois ainda se exaltava a continuação dos estudos em nível superior. Assim, neste Parecer é retomada a função propedêutica como qualidade primordial do ensino médio na Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961).

A Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) surgiu com a pretensão de uma abrangência superior à sua condição usual de reforma, no entanto, após quatro anos de sua implementação, pôde-se verificar o movimento oscilatório e ambivalente de seus pontos. De uma habilitação profissional distinta, desmancha-se em uma educação para o trabalho genérica e mais integral.

Pode-se observar, através desse retrospecto resumido, que as funções do ensino de 2º grau, suas combinações e dualidades estavam diretamente relacionadas à forma como se dava a organização do trabalho de cada momento histórico.

Vê-se, contudo, que a função formativa, embora pouco explicitada ao nível operacional, é a que melhor caracteriza um tipo de ensino de 2º grau, na medida em que é responsável pela socialização diferenciada, de acordo com as posições que os indivíduos terão nas hierarquias ocupacionais. E, nesse sentido pragmático de garantir condições para adaptação dos indivíduos à divisão do trabalho, ela tem sido bastante eficiente. Essa eficiência é, em parte, comprovada pela ineficiência com que têm sido desempenhadas as duas outras funções — propedêutica e profissionalizante — obrigando os alunos a se valerem de dispositivos "parassistêmicos" para ingressar, quer no curso superior, quer no "mundo do trabalho". Esses dispositivos se encarregam de manter, na prática, a dualidade do sistema de ensino, quebrada formalmente pela Lei 5.692/71. Mas eles são anteriores a ela. Na década de 1960, por exemplo, os cursinhos pré-vestibulares já existiam e parece que sua proliferação resultou antes da ampliação desordenada do ensino superior do que da incapacidade do ensino de 2º grau de preparar para o vestibular, pois também o ensino secundário não fazia isso adequadamente. Da mesma forma, o fato de a preparação próxima para o trabalho ser feita diretamente pelas empresas não é novidade. Mesmo no regime dual anterior a 1971, isso era o mais comum, uma vez que o próprio ensino técnico, sendo metódico, não pode ser atrelado às necessidades imediatas das empresas. (CURY *et al.*, 1982, p. 25).

Em suma, a profissionalização do ensino de segundo grau ocorreu, pelo menos em parte, da interpretação da necessidade de reformular a socialização escolar para atender à habilitação profissional. Com essa percepção, concebeu-se o país como uma enorme região metropolitana que poderia ser modernizada em curto espaço de tempo através do aumento do nível de qualificação da população, sem levar em conta que a estrutura do mercado de trabalho, embora influenciada pela elevação do número de empresas, também se influenciava por outras demandas. Aqui podemos destacar a coexistência das empresas de médio e pequeno porte, que, embora enfraquecidas devido ao processo de concentração do capital, ainda eram fonte de emprego de parte considerável da mão-de-obra, onde a organização do trabalho era mais simples, sem a exigência de trabalhadores técnicos e especializados. Nessas empresas, a experiência e polivalência eram mais valorizadas que uma formação específica.

Portanto, o que se constatou é que o setor educacional não conseguiu atender as demandas de formação de recursos humanos do sistema produtivo em tão curto prazo. Não tínhamos, na época, professores de educação profissional suficientes para fazer frente à demanda, nem laboratórios para a educação profissional. Em vez de modernizar a educação do país, a Lei nº 5692/1971 prejudicou sensivelmente o ensino médio brasileiro, ao pretender

inserir no mesmo espaço de tempo (três anos) o conteúdo compactado do ensino propedêutico e da educação profissional. Tanto um quanto o outro foram altamente prejudicados.

Cury et al (1982, p. 9) aponta para o problema em desvincular a formação profissional da educação e reduzi-la às necessidades imediatistas do mercado ao afirmar que “(...) há necessidade de se redefinirem as relações entre o aspecto propriamente educacional — a longo prazo - da preparação para o trabalho e seu aspecto de treinamento e adestramento — a curto prazo — situando-se adequadamente os níveis intermediário”.

A Lei nº 5.692/1971 reformou o ensino de 1º e 2º graus, modificando, sob o regime da ditadura militar a LDB 4.024/1961, tornando o 2º grau obrigatoriamente de caráter profissionalizante, levava a crer que teríamos a finalização da dualidade da educação brasileira. Mas na prática não foi o que ocorreu. Apenas as escolas públicas ofertavam o ensino de 2º grau profissionalizante, que nas redes estaduais foram problemáticos e faltavam investimentos financeiros. As instituições privadas, em sua maioria, continuaram a oferecer currículos propedêuticos, necessários para a realização de exames de acesso ao Ensino Superior. O ensino de 2º grau era instrumental e de baixa complexidade voltado para o mercado de trabalho (MOURA, 2007). A maioria das escolas, com destaque para as públicas, não conseguiu atender a nenhum dos propósitos do ensino secundário.

Destacou-se no período a aprovação da Lei nº 6.545/1978 que criou os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a partir da transformação das antigas escolas técnicas federais, tendo como pioneiros os de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, ofertando cursos de formação tecnológica e de Engenharia Industrial.

As instituições federais de ensino técnico e agrotécnico, nesse momento, se consolidaram como de referência na oferta de educação profissionalizante de nível médio. Nesses locais, havia financiamento e docentes especializados. Além disso, seus currículos não eram restritos a instrumentalização, o que permitia que seus egressos prosseguissem ao Ensino Superior. Ou seja, as Escolas da rede federal de educação profissional tinham tudo o que as escolas médias estaduais não tinham: professores para a educação profissional, laboratórios de ensino e experiência na formação para o trabalho. Esses atributos, além do oferecimento do ensino de segundo grau em horário integral, por muitas das escolas, fez com que as instituições federais de educação profissional alcançassem prestígio com a população, uma vez que seus alunos obtinham êxito nos exames pré-vestibulares.

Através do Decreto nº 83.935/1979, as escolas agrícolas federais passaram a ser chamadas Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas dos nomes de seus respectivos municípios. Já em 1986, com o fim do período militar, a COAGRI foi extinta e o ensino agrotécnico de nível médio passa a ser subordinado à Secretaria de Ensino do 2º Grau (SESG).

Gradualmente, a obrigatoriedade de ensino profissionalizante no 2º grau foi sendo flexibilizada. A Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982) abriu a possibilidade de as escolas fazerem a opção entre a oferta de ensino propedêutico ou técnico profissionalizante. No entanto, essa opção não foi fácil de ser operacionalizada nas escolas públicas estaduais, pois alguns professores oriundos das disciplinas do núcleo geral foram substituídos por outros da educação profissional. Como se sabe, essa substituição nas escolas públicas não é feita em curto prazo.

No entanto, quando a LDB Número 9394/1996 – (BRASIL, 1996) entrou em vigor praticamente não existia o ensino de 2º grau profissionalizante nas escolas estaduais. Eram poucas as escolas que permaneciam como escolas estaduais profissionalizantes, principalmente aquelas que serviram como Centros Interescolares, atendendo a várias unidades de ensino com seus laboratórios e quadras poliesportivas. Aprovada em meio a disputas e embates na sociedade, a LDB consolidou uma distinção e a dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional. Ou seja, com a promulgação da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a educação profissional ganhou um novo alento. No capítulo III, onde a matéria foi



regulamentada, observa-se a relevância dada ao domínio da tecnologia e dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. A promulgação da LDB desencadeia, ainda, um expressivo aparato legal visando subsidiar a oferta e expansão dos cursos superiores de profissional e tecnologia.

Cabe destaque ao Decreto nº formação 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997) que provocou mudanças nessa modalidade de ensino. Primeiramente, ele estabeleceu os níveis da educação profissional: (1) nível básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; (2) nível técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio e (3) nível tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) impossibilitou qualquer perspectiva de integração no ensino médio profissionalizante. Os cursos técnicos passaram a ser ofertados nas modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). A educação à época “como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, e a regulamentação da educação profissional como sistema paralelo [...], concebendo a articulação entre ensino médio e educação profissional como entre dois segmentos distintos [...]” (BRASIL, 2007, p. 21).

Ressalta-se que o referido decreto separou o Ensino Médio do Ensino Técnico, vetando a oferta de cursos na modalidade integrada, cabendo aos estudantes, a partir da conclusão de seus estudos, optar pelo ingresso ao Ensino Superior ou ao Ensino Técnico. Isto impediu a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, assim as escolas agrotécnicas perderam autonomia didática, formando profissionais principalmente para atender aos interesses agroindustriais, desconsiderando por vezes as realidades e necessidades locais.

Críticas foram direcionadas ao Decreto nº 2.208/1997, que era concebido como uma política pública voltada para as necessidades do capital e em detrimento da possibilidade da construção de uma escola que poderia se aproximar dos ideais defendidos pelas organizações dos educadores. Mesmo com distinções entre as pesquisas de Martins (2000) e outros pesquisadores representantes da perspectiva crítica, compartilhavam da ideia de que esta política representava o ajuste da educação profissionalizante ao pensamento neoliberal. O fato de tal decreto retirar a supervisão do seguimento profissionalizante da competência do MEC, e transferi-la para o Ministério do Trabalho (Mtb), parece demonstrar como essa medida adequava-se aos interesses do empresariado. Os estudos de Martins (2000, p. 80), ressaltaram que a forma de apresentação e o conteúdo do decreto 2.208/1997 foram autoritários.

Ou seja, os retrocessos impetrados por esse Decreto no campo educacional residiram na determinação de separar, novamente, educação geral e profissional, na promoção do aligeiramento desta modalidade educacional e na indução que vincula a educação profissional a objetivos estritos do mercado. Todo esse processo acentuou, ainda mais, um quadro de desigualdade social e educacional, sobretudo, para jovens e adultos trabalhadores (LIMA FILHO, 2011) e a dualidade entre uma formação básica, mais plena, e uma formação profissional, rápida e destinada ao atendimento ao mercado de empregos. Como resposta a essa pressão, nova regra é estabelecida, com o Decreto nº 5.154, em 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que revoga o de 1997 e restabelece a possibilidade da organização curricular integrada de educação profissional e educação geral, matéria a ser tratada no próximo subtítulo. Ainda no ano de 2004, todos os Cefets ascenderam à situação de instituições de educação superior, pelo Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004 (BRASIL, 2004a) com autonomia equivalente à das universidades.

Conforme Otranto (2012, p. 202), esta medida “[...] gerou um interesse crescente nas demais instituições de educação profissional, principalmente nas Escolas Agrotécnicas e

Escolas Técnicas [...], de alcançarem esta mesma condição [...]”, clima que se intensificou a partir de 2005, quando o Cefet Paraná foi, de fato, transformado em Universidade Tecnológica do Paraná. Todavia, à revelia da vontade dessas instituições, os planos governamentais encaminham-se em sentido bem diverso e, apesar das pressões, o governo do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva preparava uma Reforma da Educação Profissional que não previa a transformação dessas instituições em universidade, mas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), conforme será discutida a seguir.

## **2.1 A Reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

Novas e profundas mudanças vêm ocorrendo na educação profissional brasileira, especialmente, a partir do segundo mandato do ex-presidente Lula da Silva. No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as discussões apontaram para uma perspectiva de integração das políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. O Decreto 5.154/2004 permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, o que é comumente conhecido como formação integrada. Vários estudos sobre a temática na tentativa de explicá-la a partir de uma concepção teórico-prático e político pedagógico, inclusive materiais e documentos produzidos pelo próprio governo à época e por grupos de intelectuais a seu pedido. Formação esta que vai de encontro a dualidade histórica da educação brasileira, que se consolidou como uma escola para classes mais abastadas que permite o acesso ao ensino superior e os mantém em posições de privilégio econômico e político; e outra para as classes mais pobres, fazendo-nos permanecer em posições subalternas socialmente, sendo centrada na técnica do trabalho, como já explicitada no capítulo anterior.

A partir da eleição presidencial de 2002, acreditava-se em uma nova conjuntura política no Brasil. A ascensão ao poder de um novo grupo político capitaneado pelo presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva, por meio de um projeto político democrático popular, trouxe a expectativa de mudanças nas políticas sociais, dentre elas, as ligadas à educação. Boito (2005) considerava difícil que toda uma estrutura política, econômica e social implementada durante mais de uma década fosse desmontada. Para ele o governo Lula não reproduziu o modelo capitalista neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), mas construiu um novo modelo neoliberal, com pequenas adaptações na política econômica e social que não modificaram as condições de vida dos trabalhadores, nem a dependência econômica e financeira da economia nacional.

O que ocorreu foi um deslocamento do que Poulantzas (apud BOITO, 2005) chama de “bloco no poder” no interior do capital, privilegiando a burguesia interna industrial e agrária por meio do incentivo às exportações, em contraste com a política do governo FHC que concedia vantagens à hegemonia do capital financeiro internacional que, há tempos, vinham causando déficits na balança comercial brasileira. Com essa atitude, Lula agradou aos detentores do capital interno, principalmente àqueles ligados à Federação da Indústria do Estado de São Paulo (FIESP) que há se mostravam descontentes com os rumos da política econômica adotada por FHC. Isso criou espaço para aquilo que se condicionou chamar de “governabilidade”.

Frigotto (2006) assinala que o (des) caminho do governo Lula foi sinalizado antes da eleição com assinatura da Carta aos Brasileiros em que se comprometia a manter a política dos organismos internacionais. Esta atitude provocou um profundo golpe naqueles que lutavam por um projeto de desenvolvimento popular democrático e por uma educação politécnica, esperando que o Decreto 2.208/1997 fosse revogado e a dualidade estrutural superada. Para esses setores, que lutavam por uma concepção de educação integral que superasse a histórica dicotomia do homem pela divisão social do trabalho – entre a ação de executar e a de pensar –, era inconcebível continuar com uma regulamentação desintegradora

da educação profissional, em função dos supostos pretextos do mercado. Por isso, defendiam a proposta de uma educação integrada ao trabalho, que segundo Ciavatta (2005) visa:

superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social e técnica do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Como resultado das pressões desse grupo da sociedade civil frente à sociedade política, iniciou-se, o processo de revogação do Decreto 2.208/1997. Em 2003, o MEC, sob a gestão do Prof. Cristovam Buarque, nesta época era um entusiasta e defensor da escola pública, promoveu vários momentos de discussões – encontros, debates e audiências entre representantes da sociedade e órgãos governamentais – com o intuito de ser subsidiado em uma nova proposta de regulamentação da educação profissional. Em maio de 2003 ocorreu o “Seminário Nacional do Ensino Médio: construção política”, com representantes do governo federal, Secretarias Estaduais de Educação e entidades científicas. Em junho do mesmo ano, aconteceu o “Seminário Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” que resultou na elaboração da “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” e de uma minuta de Decreto que explicitou o que vinha sendo discutidos nos eventos (FIÚZA, 2005).

Segundo Frigotto et al (2005), os debates em torno da revogação do Decreto 2.208/1997 fizeram parte de processo polêmico que não se desenrolou de forma consensual. Afloraram as contradições e disputas teóricas e políticas, mas que, segundo o autor, levaram a um progressivo amadurecimento do tema, resultando em três proposições diferentes: duas ligadas a grupos progressistas da educação e outra, ao grupo conservador.

As duas primeiras defendiam a revogação do decreto, mas discordavam da forma como estavam sendo feitos os de encaminhamento. A proposta do primeiro grupo era a de que o Decreto fosse revogado e a política de ensino médio e educação profissional passasse a ser pautada pela LDB, não sendo necessário outro decreto. Segundo o entendimento desse grupo, adotar uma nova regulamentação balizada em decreto seria dar continuidade à forma impositiva do antigo governo. Para o segundo grupo, a ideia era que o processo de transição ocorresse de forma rápida com a promulgação de um novo decreto que garantisse, em curto espaço de tempo, a reintegração da formação geral com a formação profissional. Tal medida teria caráter transitório, até a construção de um instrumento legal mais adequado. O terceiro grupo defendia a permanência do Decreto nº 2.208/1997 na sua totalidade ou que as possíveis modificações não o alterassem de forma substancial. O encaminhamento escolhido foi a implementação de um novo decreto.

Em 23 de julho de 2004, revogou-se o Decreto 2.208/1997 e foi constituída uma nova regulamentação para educação profissional com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Tal reformulação também ficou conhecida como a reforma da reforma. Segundo Frigotto et al (2005b), a ideia inicial era a de que o dispositivo utilizado para revogar o agora antigo Decreto fosse transitório e provisório, garantido uma concepção emancipatória à formação do trabalhador, mas que, simultaneamente, as instituições de ensino e organizações civis ligadas à educação mobilizassem a sociedade em torno do tema, com objetivo de uma revisão da LDB.

De acordo com os referidos autores, para que esse processo caminhasse, seria necessário que algumas medidas essenciais fossem tomadas pelo MEC: a) encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação de uma proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, em conformidade com a filosofia proposta pelo novo Decreto; b) fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais; c) um plano de implementação acompanhado de discussão, avaliação e sistematização de experiências com o intuito de reunir elementos políticos e pedagógicos, além de força social, para fundamentação de um projeto de revisão da LDB, bem como para a proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, a serem construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores.

Tal fragmentação interna ocorreu por conta de uma nova institucionalização do MEC, em uma reorganização de seus quadros, que dividiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em duas novas secretarias: uma responsável pelo ensino médio, a Secretaria de Educação Básica (SEB), e outra responsável pela educação profissional, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tal reestruturação gerou desconforto para aqueles que lutavam pelo ensino médio integrado à educação profissional, pois, com essa medida, o MEC demonstrava que a integração não era uma prioridade, visto que a dualidade partia do próprio governo. Apesar de se apresentar como inovador, o novo Decreto se mostrou contraditório quanto às expectativas daqueles que ansiavam por mudanças mais profundas na educação profissional. Para Rodrigues (2005), o Decreto 5.154/2004 foi um salto de 40 anos na educação brasileira. Este autor defende que o Decreto 2.208/1997 era a reprodução da Reforma Capanema de 1942, que, por meio das Leis Orgânicas do Ensino, estabeleceu a dualidade do ensino. Por sua vez, o novo Decreto alcança o ano de 1982 inspirando-se na Lei 7.044/1982 que “reformou a reforma” do regime militar, a Lei 5.692/1971.

A primeira contradição que percebemos está logo no primeiro artigo: ao estabelecer o desenvolvimento da educação profissional, em observância aos objetivos das diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, condiciona o seu funcionamento a uma normatização estruturada pelo antigo decreto. Dessa maneira, o Decreto 5.154/2004 está assentado sobre as bases do Decreto 2.208/1997, cujos objetivos permanecem vivos. Tal afirmação está clara no Parecer nº 39/2004 do Conselho Nacional de Educação que tem por finalidade normatizar a aplicação do Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. De acordo com o Parecer, as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004 e não deverão ser substituídas (BRASIL, 2008).

Há que se ressaltar que, no restante, sua estrutura pouco difere do antigo Decreto. Como atesta o Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 39/2004 que atualizando (não substituindo) as Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma contraditória, mantiveram a validade e eficácia dos mesmos instrumentos jurídicos que regulamentavam o Decreto nº 2.208/1997, bem como as mesmas concepções orientadoras da reforma. Segundo Frigotto et al (2005b, p. 1094), na construção do Decreto nº 5.154/2004, o inciso I do artigo 4º, que dispunha da necessidade de observar “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação”, tinha como sentido a perspectiva de uma construção coletiva de novas diretrizes e não a manutenção das atuais.

Desse modo, viu-se frustrada a convicção de que uma nova regulamentação fundamentada em uma base unitária de educação, tendo o trabalho como princípio educativo, seria suficiente para romper com os fundamentos da forma dominante de qualificação profissional materializada nos cursos aligeirados do antigo Decreto. Um exemplo foi a

manutenção, pelo novo Decreto, da articulação entre a educação profissional e o ensino médio nas formas concomitante (interna e externa) e subsequente.

Segundo Rodrigues (2005), o Decreto está adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação: a flexibilização. Para o autor, ao regulamentar toda sorte de cursos, ele amplia as possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional visto que:

prevê a possibilidade de uma formação de nível técnico 'integrada', além daquelas já arroladas no decreto nº 2.208/97, a saber, formação subsequente e formação concomitante. Eis o cerne da flexibilidade que busca conciliar alguns dos interesses em conflito desde a promulgação do decreto nº 2.208, em 1997. Nesse sentido, o novíssimo decreto parece repetir a lógica que formou a lei nº 7.044/82, na medida em que esta reconheceu legalmente a existência, por um lado, de cursos de 2º grau eminentemente propedêuticos ao 3º grau, ou, mais precisamente, 2º grau preparatório para o vestibular, e, por outro, de cursos técnicos de 2º grau, ditos 'integrados'. Cabe lembrar que a lei nº 5.692/71 já previa a possibilidade da "concomitância externa" e mesmo da formação "subsequente". Enfim, caberia perguntar qual é, de fato, a inovação promovida pelo decreto nº 5.154/04. Tudo indica que, na melhor das hipóteses, o decreto apenas reconhece (ou naturaliza) os diferentes projetos político-pedagógicos, clivados pela dualidade estrutural social, presentes na sociedade de classes em que vivemos (RODRIGUES, 2005, p. 267).

Outra questão a ser levantada, em relação à flexibilidade do novo decreto, foi que a implantação da integração entre o ensino médio e a educação profissional possuía caráter não obrigatório, ficando a critério de cada instituição adotá-la ou não como determina o Parecer CNE/CEB nº 39/2004:

A instituição poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004, na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma "concomitante". O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica (BRASIL, MEC, 2008, p. 153).

Assim, o Decreto n. 5.154/2004 não eliminou o caráter legal da dualidade estabelecida pelo antigo Decreto. O que ele possibilita é a liberdade das instituições de ensino de optarem por cursos técnicos, cujo currículo seja integrado ao ensino médio, desde que seja respeitada a carga horária mínima de 2.400 horas para ensino médio e a mínima para o curso técnico a ser definida pela área profissional a qual pertence. Permaneceu, assim, a manutenção dos cursos fragmentados com a visão exclusiva de inserção no mercado de trabalho, visão essa contrária aos objetivos de uma educação integrada. Segundo Ciavatta (2005), a formação integrada foi estimulada com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e aprovação do Decreto nº 5.154/2004, entretanto sua implementação não foi garantida. Para autora, cabe à sociedade avançar na ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira.

No ano de 2006, a educação profissional e tecnológica passou por um novo processo de reestruturação a partir da iniciativa do MEC junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), decorrente do Parecer CNE/Câmara de Educação Superior (CES) nº 277. Haveria, neste contexto, a necessidade de uma reorganização dos cursos superiores de tecnologia, por poucos eixos tecnológicos e mais compactos, diante da organização por áreas profissionais definidas no Parecer CES/ CNE no. 436/2001 encontrar-se superada e não contribuir para o desenvolvimento industrial. No Parecer CNE/CES nº 277/2006, os conselheiros reforçaram a importância da flexibilidade como sendo uma necessidade a ser conseguida a partir da interdisciplinaridade (AZEVEDO; COAN, 2013).

Na data de 24 de abril de 2007, o Decreto nº 6.095/2007 estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Neste, foi delineado que os Institutos Federais (IFs) se caracterizam como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (Art. 01, § 2º). No que diz respeito à implantação dos Institutos Federais, deve-se levar em consideração bases territoriais definidas, como dimensão geográfica e as características históricas, culturais, sociais e econômicas (Art. 01, § 3º).

Segundo este documento, a vocação dos Institutos Federais é formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade (Art. 4, § 1º, I), visando a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais (Art. 4, § 1º, III), bem como estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda (Art. 4, § 1º, IV). Em relação à oferta de educação superior, objetiva-se formar profissionais para os diferentes setores da economia (Art. 4, § 1º, VII, a). Neste sentido, no dia 12 de dezembro de 2007, o MEC emitiu a Chamada Pública MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) 02/2007, objetivando acolher, num prazo de 90 dias, propostas de constituição dos Institutos.

Neste contexto foram elaborados e enviados à SETEC/MEC documentos dos conselhos da Rede: Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCefet) (2007), Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) (2007) e o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) (2007). Em, 31 de março de 2008 a Portaria MEC/SETEC nº 116 apresentou o resultado da Chamada Pública. Em junho de 2008, foi lançado o documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” o qual está descrito a seguir. Em julho de 2008, o Poder Executivo apresenta ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) 3.775/2008 que propõe a instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT) e a criação dos Instituto Federal (IFs). Após o processo legal de discussões e articulações e, tendo em vista os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no dia 29 de dezembro de 2008, via Lei no. 11.892, foi instituída a Rede Federal de EPCT, criando assim os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições são de custos bem mais modestos, fazendo coro à diversificação apregoada pelo Banco Mundial, desde a década de 1990 (OTRANTO, 2012).

A Lei nº 11.892/2008 possibilitou, portanto, a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. É a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Isso significa a ampliação das possibilidades de alguns brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, posto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao ensino médio. Em contrapartida, nesse movimento o governo cunhou nova configuração para a rede federal, criando os Institutos Federais (IF), por meio da lei n. 11.892/2008 (OTRANTO, 2011).

Antes disso, a centralidade das discussões na rede estava voltada à sua função social no contexto da expansão e, principalmente, no significado do ensino médio integrado, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a sociedade brasileira. Posteriormente, deslocaram-se as discussões para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a infraestrutura física e administrativa das novas instituições, para a ocupação dos cargos criados etc. Nesse caminho, marcado pelo imediatismo e improvisação, negligenciou-se a

construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade. Assim, a positividade da expansão foi em certa medida, mitigada. Cabe ressaltar que isso ocorreu em meio ao recrudescimento do discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de mão de obra qualificada e que, portanto, era necessário formá-la rapidamente para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Outros importantes movimentos foram a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e para o ensino médio (DCNEM). Embora a base legal para o ensino médio integrado na perspectiva da politécnica seja o decreto n. 5.154/2004, apenas em 2010 foi retomada a discussão sobre a necessidade do estabelecimento de novas diretrizes, por meio de uma proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE). Paralelamente ao trâmite no CNE, articulou-se um grupo de trabalho na comunidade educacional, formado por pesquisadores em educação, com a participação do MEC e de outros órgãos públicos, produzindo-se dois textos relativos às DCNEPTNM e às DCNEM, com propostas encaminhadas ao CNE (OTRANTO, 2011).

Conforme Antunes e Pinto (2017), ambos apresentavam a concepção tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional, o que incluiu todas as suas modalidades, tendo como base a politécnica e a formação humana integral e como horizonte histórico a superação da dualidade entre formação básica e formação profissional, por meio do currículo centrado na concepção de integração, e tendo como eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Tais documentos tiveram trâmites diferenciados no CNE: enquanto o documento sobre as DCNEM foi praticamente incorporado em sua totalidade pelo relator, sendo a base das novas diretrizes curriculares aprovadas – parecer Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 05/2011 -, a proposta de DCNEPTNM aprovada pelo CNE retoma concepções concernentes à perspectiva de fragmentação e de competências para a empregabilidade.

É possível verificar, portanto, que esse contexto de reforma, apesar ainda estar presente à perspectiva de uma educação fragmentada, trouxe à tona, conceitos importantes para se pensar a educação profissional e tecnológica, como o de educação politécnica, omnilateral e formação integrada, parte de uma concepção de educação que contempla todas as dimensões da vida humana e entende como histórica seus processos. Esta concepção ainda se centra no trabalho como princípio educativo é conhecida como ontológica, como já explicitado anteriormente (CIAVATTA, 2021).

No entanto, para Moura (2007), as características da sociedade brasileira não permitiam a concretização de uma educação politécnica, o que levou a uma solução que o autor chama de transitória, para garantir a integralidade da Educação Básica de modo a integrar os conhecimentos científicos com a formação profissional.

Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (MOURA, 2007, p. 19).

Foi com esse pensamento de convergência entre os sujeitos envolvidos nas discussões sobre Ensino Médio e Educação Profissional que se concretizou o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que possibilita a integração do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio. Uma tentativa de “superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica.” (BRASIL, 2007, p. 6), bem como ultrapassar a dicotomia entre formação geral e específica, tendo como eixos centrais as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Em 2008, com a integração em caráter de Lei, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio passa a fazer parte da Educação Profissional, de forma integrada, concomitante e subsequente. A integração, então estava garantida legalmente e passou a ser priorizada nas instituições profissionais. Esta mesma Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) deu uma nova configuração à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Antes de 2008, a Rede Federal era composta por Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, Universidade Tecnológica e Escola Técnica Federal. A partir da sanção da Lei supracitada, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que passaram a fazer parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica juntamente com os Cefets RJ e MG, a Universidade Tecnológica do Paraná e as Escolas Técnicas Universitárias. Posteriormente, houve a integração também do Colégio Pedro II. Os demais Cefets que compunham a Rede antes de 2008, assim como as Escolas Agrotécnicas e algumas Escolas vinculadas a Universidades Federais, aderiram à proposta de governo de se transformar em IF (OTRANTO, 2011).

Mas, mesmo com essa mudança, e com a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, não foi possível superar a dualidade existente na Educação Básica brasileira. A oferta desse tipo de ensino ainda é pequena e algumas das instituições que a ofertam ainda não conseguiram de fato fazer a integração da Educação Básica com a Educação Profissional. Alguns currículos se caracterizam mais pela sobreposição do que pela integração dos conhecimentos.

Nesse contexto dual, é possível reconhecer que o Ensino Médio ainda não possui identidade e sentido; há uma crise de entendimento sobre o teor do Ensino Médio. Tem sido utilizado em alguns casos como trampolim para o Ensino Superior ou para formação profissional. Não proporciona a superação da dualidade existente. De um lado, há algumas escolas privadas com oferta de uma formação acadêmica, que se configura como parcial, pois é utilizada para aprovação em vestibulares e acesso às universidades públicas. Do outro lado, existem as escolas públicas que por falta de financiamento e condições materiais e humanas não conseguem ofertar um ensino acadêmico e nem superar a dualidade da formação de cultura geral versus formação técnica. Ou seja, a escola pública de nível médio também “nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior.” (MOURA, 2007, p. 20).

Continuamos a ter uma formação para classes mais pobres e outra para as classes mais abastadas financeiramente. Ademais, a classe trabalhadora tem como possibilidade ingressar nas Instituições Federais de Educação Profissional, que são referências, no entanto, tal ingresso e permanência não tem sido fáceis na maioria dessas instituições.

## **2.2 Aproximação entre educação e trabalho: os vieses contextuais da reforma na educação profissional**

Conforme explicitado no primeiro capítulo, resumidamente, “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152). A existência histórica dos sujeitos demonstra, que “se adaptam à natureza” e “têm de adaptar à natureza a si”, desta forma transformando a natureza, ajustando-a as próprias necessidades, se pode entender este processo como trabalho. Nas comunidades mais primitivas, trabalho e educação aconteciam em “uma relação de identidade”, uma vez que os sujeitos humanos aprendiam a produzir sua existência, aprendiam a trabalhar trabalhando, se apropriavam de maneira coletiva dos meios de produção da existência e neste movimento, acontecia uma educação em processo.



No entanto, a partir do momento em que, no desenvolvimento da produção, persistiu o modelo capitalista, acarretou a apropriação privada da terra e com isso a divisão do trabalho. Desse modo, a sociedade moderna sofreu a divisão dos seres humanos em classes, como Marx (2012) no séc. XIX anunciava: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Este acontecimento impactou na história da humanidade e, por conseguinte, nas relações sociais e de produção, coexistindo uma sociedade formada por dominados e dominantes, possibilitando a existência de uma classe que “vive” do trabalho alheio, daqueles que vendem sua força de trabalho, “do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.” (MARX, 2012, p.155). Este contexto vem se perpetuando até os dias de hoje, intensificado pelo avanço do capitalismo, o que gerou antagonismos em todos os processos da sociedade de uma maneira geral. Com implicações nas dimensões da economia, da cultura, das formas de produção, da educação e, o mundo do trabalho é profundamente modificado.

A compreensão sobre classe social a partir do anúncio de Marx (2012), também é acometida. A partir dos anos de 1980 pôde-se perceber os impactos dessas modificações, até mesmo no próprio sentido de trabalho, com o avanço tecnológico, modelos de produção transitórios e flexibilizados etc. Segundo Antunes (2011) surgem novos processos de trabalho, que se desdobram em diversas facetas da atividade trabalho, composta por uma classe trabalhadora mais heterogênea, complexa e fragmentada. O desemprego estrutural é relevante, decorrente da redução do operariado industrial, fabril e manual nos países com capitalismo avançado. Simultaneamente, o trabalho assalariado, precarizado, desregulamentado, parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, é uma crescente, configurando o que se chama de economia informal. Neste cenário, inicia-se a entrada das mulheres no mercado de trabalho, ao passo que também começa a absorver mais jovens e a excluir pessoas mais velhas.

Também a educação sofre influência desse movimento, e, da mesma forma que se estabelece a divisão do trabalho, também neste espaço percebe-se uma dicotomia, fragmentando-a das dimensões do trabalho. Sobre isso, Saviani (2007, p. 155) expõe que o “processo de institucionalização da educação, [é] correlato do processo de surgimento da sociedade de classes, que por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho”. A partir da segunda metade do século XX, seguindo princípios da racionalidade e tecnicismo, atribui-se valor econômico à educação, que se torna um bem de produção capaz de qualificar recursos humanos. Este movimento provocou consecutivas reformas educativas fundamentadas em princípios neoliberais, que, em congruência com os interesses das classes dominantes, direcionaram a ação do Estado para o alcance de resultados cada vez maiores e com menores custos (SAVIANI, 2005).

Ao relacionar os processos sociais aos educacionais, Mézaros (2008) defende a ideia de que a educação só poderá ser reformulada de forma significativa se houver uma transformação no espaço social em que se dão as práticas educacionais. Assim, o autor expõe a contradição existente ao se pensar em reformas educacionais quando a lógica dominante é a lógica do sistema capitalista. Isso nos remete ao conceito de instituição, que para Saviani (2007) diz respeito à uma estrutura material, social, uma unidade de ação, organizada e construída pelos indivíduos para atender às necessidades humanas de caráter perdurável. No entanto, as instituições, como produto humano que são, têm caráter histórico, mas também transitório. “Mas sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, menos, pelo tempo psicológico”. (SAVIANI, 2007, p. 5). Desse modo, as instituições de Educação Profissional são produto de um processo histórico e social de caráter transitório que vai se transformando a medida que novas relações se configuram, seja de ordem econômica, produtiva, política, cultural (MÉSZAROS, 2008).

Por conseguinte, a educação está diretamente implicada ao trabalho e pela lógica política e econômica que delinea a sociedade, atualmente respaldada por preceitos neoliberais

que assumem protagonismo na elaboração e implementação de políticas públicas, principalmente com o crescimento econômico ocorrido a partir de meados de 1980 e 1990, em que foi dada à escola função econômica de destaque. Neste cenário, cabe frisar que estas políticas são desenvolvidas em decorrência de determinadas demandas, que dão origem à novas estruturas e configurações sociais e pedagógicas nestas instituições, e, conseqüentemente, geram necessidades transitórias em uma estrutura permanente. Assim, desde 1909, quando se estabeleceu a primeira estrutura escolar pública de Educação Profissional até a estrutura atual, foram operadas diversas transformações em sua institucionalidade e na oficialização da Rede de Educação Profissional e Tecnológica enquanto um sistema de ensino nacional (GENTILI, 2005).

Kuenzer (2006) ao analisar as políticas de Educação Profissional entre os anos de 1995 e 2005 - referentes ao governo de FHC e Lula - comenta que as demandas da classe trabalhadora quanto à qualificação profissional não foram incluídas e destaca que a Educação Profissional, ao possuir o papel de organizadora nacional do preparo para o trabalho, é historicamente negligenciada enquanto nível integrante da educação pública brasileira. Já Manfredi (2012) ao discutir a relação trabalho x educação e fazer um resgate histórico-crítico da Educação Profissional brasileira a partir da revisão de conceitos implicados à educação como trabalho, profissão e escolarização, defende que a fundação da escola não se relaciona à formação para o trabalho.

A educação escolar institucionalizada dedicava-se à classe dominante, a formar aqueles que detiam o poder, enquanto que a formação para o trabalho ocorria nos movimentos da vida social e comunitária, de modo não institucionalizado e informal. Tem-se, então, histórica, política e culturalmente, estabelecida a separação entre escola e sociedade, as práticas do mundo concreto do trabalho e aquelas da instituição escolar. Assim, há de se considerar a complexidade que envolve o movimento de reordenamento institucional que atravessa o cotidiano das atuais instituições de Educação Profissional, e que agora também são, tecnológica. Cezar e Ferreira (2016) comentam que, embora a inclusão da dimensão tecnológica ter sido incorporada ao termo Educação Profissional, não foram considerados as novas necessidades provenientes da globalização, da divisão social do trabalho e modernização tecnológica.

Os mesmos autores destacam que a legislação vigente referente à institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica parece caminhar opostamente a práticas pedagógicas que solidificam a relação entre educação e trabalho. Além disso, é possível verificar, nesse cenário, a diversificação de propósitos políticos e pedagógicos presentes nos últimos anos nas políticas educacionais e nos programas de Educação Profissional e de Educação de Jovens e Adultos referentes ao mercado de trabalho através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC. Essa diversificação está nítida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), uma vez que há projetos de ensino que vão desde cursos de curta duração, passando por cursos de educação básica e superior, até pós-graduação.

Os IF foram criados a partir da junção e alterações de antigas instituições de educação profissional como CEFET, Escolas Técnicas Industriais, Escolas Agrotécnicas, dentre outras, com a intenção de se tornarem um novo modelo político-pedagógico de instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Com estrutura multicampi e pluricurricular e constituídos levando em conta a localização territorial, aparentaram surgir com a proposta de ruptura com o caráter pragmático e circunstancial da Educação Profissional realizada até então, com uma perspectiva pedagógica que se organiza a partir da interrelação de diferentes níveis de ensino e cursos, desde a educação básica até a pós-graduação (PACHECO, 2011).

Ao explorar as diretrizes publicadas pelo Mec referente aos IF, percebemos, assim como Cezar e Ferreira (2016) que as ideias que embasam a institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica, inicialmente, são ousadas e otimista, pois possuem o intuito de

construir uma educação que seja elemento transformador da sociedade. Porém, vale refletir se, no modo como vem se materializando, essa educação pretendida dirige-se à superação ou à consolidação da ordem econômica e social vigente. Ao analisarem as finalidades e características da Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os institutos federais, as autoras dão ênfase aos componentes relativos às categorias trabalho e educação a partir da perspectiva do materialismo histórico - dialético, visto que estas categorias, historicamente, se fundem na legitimação das políticas públicas.

Porém, as autoras supracitados enfatizam a dificuldade em analisar, por exemplo, a categoria trabalho, que, de acordo com os mesmos, aparece implícita em alguns trechos de textos acessórios que fundamentam a legislação como organizador do processo educativo. Pensamento este proveniente da teoria marxiana, que preconiza a introdução de um novo tipo de ensino que reúne trabalho manual ao intelectual (CEZAR; FERREIRA, 2016). Ciavatta (2005) ao refletir criticamente sobre o trabalho como princípio educativo, a partir da compreensão das relações e impactos das transformações da sociedade capitalista no trabalho e nos processos de formação, aponta que não há unicidade no conceito “escola do trabalho”, pois a cada momento histórico se apropria de uma função, que se materializa no espaço educacional como uma das diversas dimensões do trabalho na vida humana.

Ainda de acordo com Cezar e Ferreira (2016), o IF pretende uma profissionalização na esfera da ciência e da tecnologia, pois assume um compromisso com o desenvolvimento destas. Além disso, o termo “desenvolvimento” aparece em diversos momentos da Lei relacionado à inovação tecnológica e aos contextos socioeconômicos locais, regionais e nacional.

São objetivos dos Institutos Federais segundo o Art. 7º da Lei 11.892/2008:

I - Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

Como finalidade da Educação Profissional e Tecnológica, a Lei nº 11.892/2008 destaca que sua oferta deve se alinhar à geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas direcionadas à otimização dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e ocorrerá através do mapeamento de potencialidades. Para isso, tem-se estabelecido que estas instituições desenvolvam e incentivem a elaboração de pesquisas aplicadas, a produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo, desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Possui, também, a função de formar professores, considerando que deve ofertar, no mínimo, 20% de licenciaturas na área de Ciências da Natureza e Matemática e para a educação profissional, além da oferta de capacitação técnica e atualização pedagógica para docentes da rede pública (BRASIL, 2008; CEZAR; FERREIRA, 2016).

Destacamos ainda na referida Lei, em seu artigo 8º, que os Institutos Federais têm obrigação legal de destinar 50% das suas vagas para cursos de “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

Pacheco (2011), ao fazer análise da Lei, discute sobre a importância da formação continuada de trabalhadores para que os sujeitos possam desenvolver sua autonomia, criticidade, na interação com o mundo. Nesse sentido, os Institutos Federais tem papel crucial em democratizar o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a todos, favorecendo que trabalhadores se qualifiquem, além de que se coloquem e permanecerem no mercado de trabalho.

Os laços existentes entre inovação tecnológica, educação e qualificação foram reforçados desde a década de 1970 devido ao processo de industrialização, que fez surgir novos perfis ocupacionais, e conseqüentemente, a necessidade de formação escolar que se adequasse a esses perfis. Neste contexto, a qualificação profissional que prepararia as pessoas para este novo cenário, é assumida como papel da escola (FOGAÇA, 2003). Lucena (2008) aborda as relações contraditórias e ideológicas existentes entre modos de produção e formação de trabalhadores, pois o processo de industrialização levou a uma aceleração no tempo de produção, o que também demandou por uma aceleração no tempo de formação daqueles que produzirão. O atual contexto socioeconômico baseado nos modos de produção capitalista exige qualificação profissional continuada.

Todavia, é possível, levando em consideração o histórico de políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil, questionar o papel das instituições federais: será eles uma instituição que veio para superar a ordem econômica e social atual ou mantê-la?

Para as finalidades deste estudo, vale destacar que Centro Federal De Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – O Cefet/RJ (lôcus deste estudo) não aderiu à transformação de sua organização administrativa em ‘Instituto Federal’, permanecendo sua estrutura e funcionamento conforme disposto em 2008, como Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), a exemplo também do Cefet MG, ambos pertencendo à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (Art. 1º-Inciso III, da Lei 11.892/2008).

No próximo capítulo analisamos a perspectiva da formação profissional no ensino médio, com foco nos Cefets como instituições peculiares e posteriormente a discussão do Cefet /RJ, Campus Valença- RJ.

### **3 A REESTRUTURAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: COMPREENDENDO MOTIVOS, CONCEPÇÕES E CONTEXTO EM JOGO**

O objetivo deste capítulo foi apresentar a retrospectiva histórica das Políticas de Educação Profissional no Brasil com foco a Reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A base desta fundamentação teórica auxiliou a compreensão da relação educação-trabalho e no capítulo quatro, apoiou a contextualização da reforma educacional do Ensino Médio ao Campus Valença do Cefet RJ.

O trabalho, neste estudo, é considerado conforme o pensamento marxiano, a saber: uma atividade de criação e transformação da natureza. O homem, em uma relação de mediação, integra a natureza e pela via do trabalho, transforma-a de modo a atender suas necessidades. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2013, p.120).

O homem é antes de mais nada uma criatura material, natural, um elemento da natureza, que só é capaz de prover suas necessidades pela interação material com os objetos naturais, os objetos de suas necessidades e que, por outro lado, dispõe de um número finito de potencialidades, de capacidades naturais, inscritas em sua estrutura orgânica [...] o que diferencia o homem do animal deve ser procurado, em primeiro lugar, no que diferencia as atividades vitais de ambos. A atividade vital específica do homem é o trabalho, enquanto a atividade do animal se limita à aquisição direta e, em geral, ao simples consumo dos objetos que lhes são necessários- (MARKUS, 1974, p. 82).

Por conseguinte, Antunes (2011) afirma a existência humana como processo formativo e educativo e, como tal, um ato coletivo. Neste sentido, Neves e Andrade (2019), fazendo uso da perspectiva marxiana, anunciam a dimensão humana e social do trabalho ao apresentar sua finalidade de produção de valores de uso pela transformação criativa da natureza. Nesse movimento, há a valorização do trabalho pelo capital por possibilitar a geração de riquezas com a intenção de manter as atividades produtivas de existência material da sociedade. Simultaneamente, o trabalho é humanizador e desumanizador, pois é formador de habilidades humanas e alienador do homem, visto que o capital de forma alienante explora ilimitadamente a força de trabalho dos trabalhadores e não permite que estes participem dos resultados de sua própria força produtiva.

Assim, os modos de produção capitalista exploram a mão-de-obra do trabalhador, intensifica o tempo de trabalho para gerar mais riquezas e, com isso, induz um processo de desgaste que leva a redução de sua energia vital, em um processo de liquidação da capacidade do homem de se humanizar, ou seja, torna-o alienado de sua própria natureza ontológica humana de se humanizar. O trabalhador, desse modo, não se percebe em seu trabalho, e, nesta relação dual e antagonica com o capital, o trabalho torna-se um produto externo a ele e acaba por se configurar em irrealização do homem - que não goza daquilo que produz. Daí a alienação instaurada pelo trabalho na desumanização do homem e destruição de sua capacidade de criação e pensamento livre. Conforme Marx (2004, p. 83) “o trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação”.

À vista disso, ao apontarmos a relação entre trabalho e educação, entendemos como Frigotto (2009a) que o trabalho é formativo em seu cerne e estrutura a formação do ser social.

Esse princípio educativo do trabalho se encontra na capacidade do homem de produzir a si mesmo pela satisfação de suas necessidades básicas como também de necessidades cognitivas, sociais, afetivas, artísticas, culturais. No entanto, as mudanças no mundo do trabalho impostas pelo capital nos impeliu para “[...] a destruição das potencialidades humanas que são reduzidas à reprodução das relações sociais desiguais impostas por um modo de produção que visa o superlucro, o que leva a humanidade não reconhecer em si a sua vocação ontológica de ser mais humana “(NEVES; ANDRADE, 2019, p. 217).

Ainda de acordo com estes autores, as mudanças não se restringiram ao setor produtivo, mas atingiram a sociedade como um todo. Nesse contexto, houve uma reestruturação também da Educação Profissional para atender aos interesses do mercado, orientada pelas regras de mercantilização vigente, fundamentada em uma formação multifuncional, veloz e de baixo custo, de conteúdo teórico básico e frágil, que reafirmava a educação não mais como direito, mas como serviço-mercadoria. Podemos observar os impactos da mercantilização na Educação Superior e também na Educação Profissional frente ao novo perfil de trabalhador com qualificação polivalente e flexível para atender à intensificação do trabalho estruturada, o que gerou, consequentemente, maior exploração. Além disso, podemos observá-los nas noções de empregabilidade e competências presentes nos projetos pedagógicos dos cursos superiores oferecidos pelas universidades e nos cursos técnicos ofertados, em grande maioria, pelo Sistema S.

As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. O capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregado. Uma pedagogia que apaga a memória de organização, de coletividade e também de direito ao trabalho. (FRIGOTTO, 2009, p. 75)

Neste cenário de estabelecimento de uma formação multifuncional ditada pelos interesses do capital, eclode a necessidade de pensar uma educação humana que superasse a unilateralidade. Ainda que se afirme a função de formação de profissionais para o mercado de trabalho das instituições de educação profissional e tecnológica e universidades, pensava-se nas possibilidades de conceber a formação a partir de um viés contra-hegemônico. A partir da leitura de Marx (1985), viu-se ser possível a construção de uma formação integral humana – omnilateral – que propõe pensar a formação de modo articulado, vinculando formação profissional e humana (FRIGOTTO, 2009; NEVES; ANDRADE, 2019; FRIGOTTO, 2020).

É pelo exposto acima que defendemos a formação integrada oferecida pelas instituições federais de ensino profissional e tecnológica, pois compreendemos que é a que mais se aproxima desta formação integral humana preconizada. Do mesmo modo rejeita-se a reforma do Ensino Médio por se apresentar regida pela hegemonia do capital.

Para fundamentar nossas discussões sobre formação humana, partimos das concepções de homem, educação e currículo presentes na perspectiva dialética e materialista da pedagogia histórico-crítica, admitindo, conforme Saviani (2005, p. 224) “é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação”.

Se admitimos que é pelo trabalho que o homem retira da natureza todos os elementos para a sua subsistência, modificando- o conforme interesses e necessidades, e, a partir daí cria o mundo, sua cultura e a si próprio, é importante pensar que toda a produção material desenvolvida precisa da elaboração a partir do campo das ideias, conceitos e valores, o que nos remete ao trabalho não material, e aqui destacamos a educação como necessidade histórica para o desenvolvimento da humanidade através do trabalho (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021)

Por conseguinte, este desenvolvimento está atrelado à educação, em um processo de humanização, ao considerarmos que, conforme Leontiev (1978, p. 264), “as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano e da humanidade”, mas é a “apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” (LEONTIEV, 1978, p. 266). Ou seja, é através da educação que se dá o processo de apropriação do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade em que os homens adquirem aptidões motoras e intelectuais.

Conforme enfoca Saviani (2005, p. 246):

(...) se o homem não tem sua exigência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la, ele necessita aprender a agir sobre a natureza. Isso quer dizer, pois, que ele necessita ser educado. Eis porque também se diz que a educação é uma atividade especificamente humana sendo, o homem, produto da educação.

Saviani (2013) indo ao encontro desta concepção de educação, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, destaca uma noção de currículo escolar engajada com a superação da sociedade de classes, que possui a função de organizar de forma sistemática os conteúdos considerados primordiais ao desenvolvimento, a serem assimilados a partir de formas adequadas de transmissão e apropriação. Segundo o autor, o currículo é o “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (p. 57), atividades consideradas essenciais para que os indivíduos possam enfrentar as situações problemas apresentadas pela realidade e que pode conduzir à transformação.

À escola é reservada a responsabilidade pela escolha dos melhores trajetos para essa transmissão, seja em termos de disciplinas, faixa etárias, tempos escolares, na direção de promover aproveitamento e crescimento intelectual, assegurar a inserção social ativa e consciente dos indivíduos, a promoção da autonomia e, conseqüentemente, a formação humana e da sociedade. Portanto, para que haja formação humana, é mister a organização sistemática dos conteúdos (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021).

Segundo Duarte e Saviani (2010), o conhecimento científico conduz a condições objetivas de análises e modificações a respeito dos modos de compreender o mundo, principalmente ao transpor o senso comum. Esta é a proposta de currículo ligada à formação humana em sua integralidade defendida Saviani (2013), outros autores (DUARTE; SAVIANI, 2010; MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021) e também por nós.

No entanto, histórica e mundialmente diversas reformas na educação foram observadas, em um movimento formulação e resgate de políticas que atendem ao capital e de degradação dos serviços públicos. No contexto brasileiro, evidências neoliberais na educação foram se materializando para saciar os interesses e lógica do mercado globalizado, imperando a razão do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2011; MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021).

A memória histórica referente ao ensino médio brasileiro mostra que esta etapa de ensino continua em busca de sua identidade. Desde o período imperial, em que se iniciou no Brasil a proposta de institucionalização do ensino, observa-se constantes mudanças na estrutura curricular bem como na forma de se oferecer e de efetivar-se junto aos estudantes. São perceptíveis também as influências culturais, políticas e econômicas em cada tentativa de mudança e de reforma. Essas influências, na maioria das vezes, se efetivam a partir das concepções de mundo vigentes e agem desde a nomenclatura dada, ou seja, educação secundária, ensino secundário, segundo grau e, por último ensino médio, até a formatação do ensino e aprendizagem em sala de aula.

De acordo com Thompson (1981, p. 46) “Este é um tempo em que a razão deve ranger os dentes. À medida que o mundo se modifica, deve-se aprender a modificar nossa linguagem

e nossos termos”. Com essa afirmação, o autor propõe uma atualização das categorias de análise do materialismo histórico-dialético com os conceitos atuais que auxiliem na relação entre teoria e prática. E continua: “[...] temos que romper as velhas categorias e criar outras, novas, antes de podermos ‘explicar’ as evidências que sempre estiveram ali” (THOMPSON, 1981, p. 46). Partindo do pressuposto de que, na lógica histórica, os fatos compreendem o conhecimento histórico e que esse conhecimento histórico pode ser limitado e seletivo, (THOMPSON, 1981), considera-se que a década de 1960 foi marcada pelos acontecimentos provenientes das tensões da Guerra Fria, entre outros fatores externos, como a experiência da Segunda Guerra Mundial, a expansão dos meios de comunicação de massa e o avanço tecnológico.

No período do presidente Kubitschek (1956-1961), o Brasil ampliou a produção industrial, que já vinha crescendo, e houve um crescimento expressivo na renda per capita, resultado da política nacional desenvolvimentista adotada pelo governo. Com uma certa motivação entusiástica, o presidente prometeu “cinquenta anos de progresso em cinco de governo” (SKIDMORE, 2010, p. 203). Nessa explosão do capital econômico, surgiram contradições próprias de uma sociedade em desenvolvimento, e a população encontrava-se despreparada enquanto mão de obra, para essas mudanças. Para Romanelli (1986, p.104), “A modernização impede um desenvolvimento autônomo e transforma-se em mecanismo de dominação ou de controle no setor interno pelo externo”. De acordo com Romanelli (1986), embora o presidente Kubitschek tenha, motivação suficiente para expandir o progresso brasileiro, não contava com as estruturas suficientes para garantir tal modernização, tornando o país dependente do mercado estrangeiro, mais precisamente dos Estados Unidos; desse modo, estimulou-se a entrada livremente de indústrias internacionais a competirem com o mercado nacional.

Os militares e a burguesia do Brasil foram os principais aliados nas discussões e acordos para se transformar o país a partir da industrialização. A afirmação de Gonçalves (2012, p. 18), nos leva a observar que “a partir de 1964, a ESG – Escola Superior de Guerra, instituída no Brasil em 1949, visando dirigir e planejar a Segurança Nacional, associada ao desenvolvimento do país, assume papel estratégico no governo”. Para essa autora, mediante uma política social como forma de disfarçar o autoritarismo e a política do capital internacionalizado, justificava-se o intervencionismo como um modo de favorecer a empresa nacional e ir contra os movimentos defensores de uma sociedade com maior justiça social. De acordo com Gonçalves (2012, p.7) “A maioria da população, por diversas razões, não percebeu, ou não se incomodou, ou percebeu e se omitiu, ou concordava com as ações do governo, ao menos em relação àquilo que as atingia, os efeitos, por exemplo, do milagre econômico”.

A promessa do milagre econômico levou boa parte da população a aderir ao projeto desenvolvimentista do governo. Favorável à dominação do elemento militar na vida política e administrativa da nação, a ditadura militar brasileira (1964-1985) foi alicerçada na concepção filosófica da doutrina de Segurança Nacional. Nessa perspectiva, houve a tendência em desaparecer os direitos sociais já adquiridos e, por conseguinte, perderam forças os grupos de resistência, intelectuais, operários, camponeses e estudantes. Com a implantação do novo regime a partir do golpe de 1964, foi percebida a educação como fator de desenvolvimento, haja vista que a aceleração da economia ocasionou mudanças mais profundas na vida em sociedade. Nesse período, a educação passou por dois momentos, o primeiro observado no momento da implantação do regime (GONÇALVES, 2012).

Essas evidências justificam as assinaturas dos convênios e os acordos firmados entre o MEC e a Agency for International Development (AID), negociação conhecida como os “Acordos MEC-USAID”. No segundo momento ocorreram as medidas, bem como as reformas educacionais realizadas pelo governo com os objetivos de enfrentar a crise e alinhar



a educação ao modelo de desenvolvimento econômico por influência da USAID. Em razão disso, foram limitadas as vagas para a entrada no ensino superior, fator principal que antecedeu as manifestações dos estudantes secundaristas de todo o Brasil que reivindicavam vagas nas universidades, dando início também aos primeiros passos para a reforma no ensino superior

Com o novo modelo de sociedade que vinha sendo desenhado e que foi assumido por vários países desde a década de 1970, introduziu-se uma nova concepção de mundo, o neoliberalismo. A partir disso, retorna-se ao que afirma Thompson (1981, p. 58) “Qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro”. Como resultado dos movimentos de redemocratização ocorridos em vários Estados brasileiros, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal que define a educação como: “[...]direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A Educação passa a ser um direito de todos, no entanto, em contexto neoliberal ao qual o Brasil se inclui após o Consenso de Washington (1989), o direito público subjetivo, determinado pela Constituinte de 1988, passa a ter influências na materialização no contexto escolar.

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Nessa conferência, o Brasil assinou o compromisso com esses organismos internacionais de que a resposta seria a reformulação da educação brasileira. Entre outros tratados firmados na referida reunião, foram estabelecidas as prioridades para a educação nos países do terceiro mundo.

Com as determinações desta reunião, intensificou-se o processo de discussão para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação. Para Saviani (2004, p. 58), “[...] iniciaram-se no ano de 1989 audiências públicas, e manifestações de instituições educacionais, bem como seminários temáticos com especialistas para discutir temas pontuais”. Essas discussões deram-se na perspectiva de se ouvir quem pudesse contribuir com sugestões para o projeto original das diretrizes educacionais, bem como uma forma de desencadear sua votação na Câmara.

Esse processo acelerou as discussões sobre educação, com prioridade a um projeto de lei educacional apresentado pela Câmara dos Deputados e outro projeto que fora apresentado pelo Senado Federal, que, após ser regado por debates e emendas no Senado e na Câmara dos Deputados, foi aprovado e instituiu a nova LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, conceituando assim a educação: “[...] A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Esse conceito alargado de educação possibilitou uma abrangência maior ao trazer como processos formativos, além das instituições, família e escola, a convivência humana e os movimentos sociais como alternativas para a construção do conhecimento. Nota-se uma visão bastante democrática em relação à educação.

Para o ensino secundário, a LDB número 9.394/1996 anunciou nova nomenclatura, o qual passou a se denominar de ensino médio, definindo-o ainda como etapa final da educação básica, com as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a

ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Entre as determinações da LDB, estava a elaboração do currículo, definido como Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovado em 1998. Esses documentos serviram de norte para a proposta curricular escolar bem como para o fazer pedagógico em sala de aula. A LDB – Lei nº 9.394/1996 sofreu várias modificações. Em relação ao ensino médio, a partir da Emenda Constitucional 59, de 2012 (BRASIL, 2012), tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Em 2017, com a Lei nº 13.415/2017 essa etapa de ensino sofreu nova reforma (BRASIL, 2017).

Os objetivos centrais para essas modificações trazem em seu bojo preocupações com os direitos das pessoas, e, mesmo que frágil, uma tentativa de acerto na educação. De acordo com Thompson (1997, p. 354). “Não é irrelevante que a legitimação do poder de classe se dê nas formas da lei. Remetendo a noções de universalidade e igualdade, que não apenas precisam manter a aparência de justiça (o que em si só coloca certos limites à dominação) como às vezes realmente deve ser justa”. Após a aprovação da nova LDB, foram elaborados dois Planos Nacionais de Educação: o PNE (2001-2011) e o PNE (2014-2024).

O PNE 2014 (BRASIL, 2014) estipulou metas para a educação que exigem recursos e investimento por parte do governo. Este PNE foi discutido nas conferências de educação (CONAE) que ocorreram em todos os municípios e Estados e culminou com a realização da Conferência Nacional de Educação.

Para o ensino médio o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) determinou quatro metas, se colocadas em prática, seriam um avanço para a educação, porém é repreensível que o congelamento por 20 anos no investimento público, nas áreas sociais, estabelecido pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, quando em tramitação na Câmara dos Deputados e PEC, 55/2016 em tramitação no Senado Federal, tenha tornado difícil a concretização desse plano.

Segundo Amaral (2016, p. 654). “Esses vinte anos que se estenderão até 2036, abrange o período do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024), e o período do próximo PNE que deverá ser o de 2025-2035”. Para esse autor, a PEC representa o desmonte do atual e dos próximos Planos Nacionais de Educação, pois a efetivação de um plano depende de verbas bem definidas, estipuladas para tal ação. A reforma do ensino médio, contemplada no PNE de 2014, na meta 6, ao estabelecer a oferta de educação em tempo e ensino integral, desencadeou-se logo após a aprovação da medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a qual instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa Medida Provisória alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. A reforma efetivou-se pela medida provisória nº 476/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que instituiu o novo ensino médio.

O governo de Michel Temer, utilizando-se do discurso da falta de sentido, dos altos índices de evasão e dos resultados desta etapa nas avaliações em larga escala, impôs de maneira autoritária e unilateral a Reforma do Ensino Médio por Medida Provisória 746, consolidada na forma da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Estabelece, entre outras decisões que: a carga horária mínima anual de 800 horas deverá ser ampliada de forma progressiva para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco

anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os conteúdos mínimos e as disciplinas obrigatórias, além disso, incluirá obrigatoriamente os estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; a língua portuguesa e a matemática serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio; os currículos do Ensino Médio incluirão obrigatoriamente a língua inglesa e a carga horária máxima destinada ao cumprimento da BNCC será de 1800 horas do total (BRASIL, 2017).

Outrossim, a BNCC define direitos e objetivos de aprendizagem nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Além disso, o currículo será composto pela BNCC e por cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e a formação técnica e profissional. A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. O aluno concluinte do Ensino Médio poderá cursar mais um itinerário formativo. (BRASIL, 2017)

A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições; deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação; deverá ser homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

A proposta implementada do Novo Ensino Médio tem como diretriz a aprendizagem por competências e habilidades, e o estudante pode cursar até dois itinerários, de acordo com a oferta de sua escola. Intelectuais e pesquisadores dessa etapa de ensino discordam dessa forma de organização do currículo, pois a flexibilização do ensino pode limitar as possibilidades intelectuais de entrada no curso superior e o esvazia teoricamente, restringindo ainda mais a formação integral e humanista do aluno. As competências dadas como foco principal do currículo do ensino médio carecem de discussão e reflexão com as escolas e professores, tendo em vista que esse assunto ainda não é familiar na prática educativa.

Silva (2017) chama a atenção para uma diversidade de significados e origens encontrados nos dispositivos normativos para o termo competências, o que, segundo a autora, permite verificar uma fragmentação entre eles. No entanto, denota que, embora essa característica de fragmentação, o discurso não é desarticulado, já que se vincula à lógica do incremento tecnológico encontrada nas normativas e que acarreta na homogeneização dos requisitos de formação.

De acordo com essa autora, a legislação brasileira, desde a aprovação da LDB nº 9394/1996, vem preconizando o ensino por competências. Esses termos também estão presentes nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - e nas DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais -, portanto, articulados e bem amarrados legalmente. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - (BNCC) para o ensino médio concretizou-se o ciclo de influência e normatização em torno das competências e restabeleceu-se a obrigatoriedade delas, no currículo nacional. A promulgação da Lei nº 13.415/2017 resultou dessas discussões que vinham sendo formuladas na década de 1990, por influência dos organismos internacionais sob a lógica de mercado, seguindo a cartilha neoliberal de educação. De acordo com Thompson (1997, p. 353). “Assim, a lei pode ser vista instrumentalmente como mediação e reforço das relações de classe existentes e, ideologicamente, como legitimadora”.

O Ensino Médio tem sido em geral espaço de disputas, usado para a implantação de projetos e concepções de Estado e sociedade. As reformas na educação das décadas de 1970 e 1990 foram fundamentadas no discurso do suposto enfrentamento de problemas educacionais e acabaram se concretizando “em [novas] concepções educacionais, mudanças na organização

curricular, no conteúdo, na forma de organização e nos métodos pedagógicos” (FRIGOTTO, 2011, p. 19). Assim, produziram e produzem efeitos diretos e diversos “sobre a vida escolar, o trabalho docente e, sobretudo, o tipo de formação humana – colonizadora e alienadora ou emancipadora” (p. 19).

O que se pretende com essas ações, segundo Frigotto (2011), é adequar os sistemas educacionais à nova ordem econômica. Algumas consequências já são visíveis há algum tempo, como nos alerta Ramos (2011), quando nos adverte que o Ensino Médio passou a ser voltado para a empregabilidade, a partir da noção de *competências* e habilidades desenvolvidas pela escola.

Novas formas de gerir a educação foram adotadas, seus objetivos, funções, sua estrutura física e sua organização foram modificadas para se adequar às novas demandas ou atender à *nova (des)ordem mundial* (FRIGOTTO, 2011). Para atender às demandas dos empresários, foram criadas várias parcerias público-privado, fundamentadas no discurso de que a esfera pública é ineficiente, e, portanto, há a necessidade dessas parcerias, a fim de que o setor privado possa “suprir essas deficiências” na oferta do conhecimento (FRIGOTTO, 2011; RAMOS, 2011).

Uma das preocupações em torno dessa reforma refere-se aos possíveis retrocessos no conhecimento do estudante, pois a lei retira a obrigatoriedade de algumas disciplinas teóricas e necessárias para a aprendizagem integral e, por outro lado, dá ênfase às competências e habilidades, evidenciando, com mais nitidez, a preocupação com o mercado de trabalho e não com o conceito crítico de formação para o mundo do trabalho e para vida (FRIGOTTO, 2011; RAMOS, 2011; SILVA, 2017).

É possível perceber, portanto, a redução de conteúdos nos currículos do ensino médio. Nesse caso, podemos inferir, apoiados em Saviani (2007) que os conteúdos e o currículo se colocam como espaços de dominação de poder e de um aprofundamento da dualidade na educação. Para Saviani, os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes e significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela passa a ser uma cópia, transformando-se numa farsa. Por isso, é fundamental buscar a compreensão da importância e da prioridade dos conteúdos como uma forma de luta contra a farsa do ensino, justamente porque o domínio da cultura se torna um poderoso instrumento indispensável para a participação política das massas. Dessa forma, Saviani (2007, p. 55) afirma que:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Ao reduzir a formação básica, científica, artística, filosófica e humanística, como propõe a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, as classes dominadas, provenientes das camadas populares, serão as mais prejudicadas, pois não têm a facilidade de complementar informações com outras fontes. Dessa forma, se mantêm aprisionadas em seus espaços, onde permanecem dominadas. Saviani (2005, s/p) nos ensina que “a participação do trabalho educativo escolar no processo de superação da sociedade burguesa dá-se por meio da luta permanente pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos” (SAVIANI, 2005, s/p.).

Outro fator, que se julga ser de difícil compreensão e materialização no contexto escolar, é o trabalho por área do conhecimento, os professores não foram preparados, em sua formação inicial, para atuarem integrados por áreas. As formações continuadas realizadas de forma online, no período da pandemia, pouco contribuíram para essa compreensão. Junta-se a

isso a impossibilidade de encontros por área do conhecimento, em cada uma das unidades escolares (MALANCHEN; TRINDADE, JOHANN, 2021).

Evidencia-se na BNCC a perspectiva empresarial através de um posicionamento cuja finalidade educativa está envolta a implicações tecnicistas que desestabiliza os direitos da classe trabalhadora. Sua aprovação para a Educação Infantil e Ensino Fundamental ocorreu em 2017 e a parte aplicada ao Ensino Médio somente em 2018, pois aguardou-se a aprovação da Reforma do Ensino Médio (MALANCHEN; TRINDADE, JOHANN, 2021).

Malanchen, Trindade e Johann (2021) consideram esta Reforma como a ponta de lanças das políticas curriculares que orientam o processo de ensino escolar, e assim, o currículo torna-se um privilegiado instrumento para a formação dos trabalhadores que proporciona a realização dos interesses do capital. Já que é dado ao currículo este lugar de importância no projeto empresarial de controle sobre o ensino das classes trabalhadoras, o currículo vira tema de debates e projetos de instâncias associadas à extensão econômica empresarial.

Ainda de acordo com estes autores, é possível observar, desde o início, participação ativa e investimentos de grupos privados no processo de elaboração da BNCC. Sua primeira versão foi divulgada em 2015 no governo de Dilma Rousseff, encaminhada a profissionais da educação e consulta pública e focada em direitos e objetivos de aprendizagens, direcionando o que os alunos da educação básica deveriam aprender.

Em 2016, concomitante ao impeachment de Dilma e após consulta pública, divulgou-se a segunda versão do documento em discussões promovidas em audiências públicas nas cinco regiões do país realizadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Com a presidência sendo assumida por Michel Temer, houve uma intensificação da representatividade de setores privados nas discussões e mudanças nos cargos do Conselho Nacional de Educação, o que acelerou a análise e aprovação da BNCC. O documento, manteve em grande parte as recomendações do próprio Ministério da Educação, sob o comando de José Mendonça Bezerra Filho (MALANCHEN; TRINDADE, JOHANN, 2021).

Ao descrever habilidades e “competências gerais a serem desenvolvidas durante a educação básica, “articulando-se na construção dos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 9), o BNCC está alicerçado na Pedagogia das competências, que direciona a formação para atender aos interesses econômicos a partir do vínculo estrito entre o setor educacional e o mercado de trabalho privado na elaboração dos currículos para intensificar o processo produtivo.

Segundo Malanchen, Trindade e Johann (2021) neste direcionamento está presente mecanismos de controle sobre a subjetividade advindos da ideologia mercadológica que irá lançar mão de indivíduos treinados por uma formação técnica para manter o sistema de exploração do capital, ao passo que idealizam a formação humana em polivalente, eficiente, ágil e flexível. A formação dos trabalhadores passa a ser controlada pelas elites que ditam as aptidões pessoais e profissionais através de competências e habilidades, como manusear instrumentos de trabalho e facilidade para se adequar a situações impostas. As habilidades requeridas serão adquiridas através da transmissão de conhecimentos para estimular competências de modo prático, não por acaso. Ao fazer uso da estratégia de competências, a BNCC fomenta valores meritocráticos, processos de competitividade tanto entre empresas quanto entre trabalhadores e atua desestabilizando direitos e interesses da classe trabalhadora. E, assim sendo, vai de encontro a uma formação crítica e de superação da sociedade capitalista.

A necessidade da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) foi reforçada pelo baixo desempenho nas avaliações do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Língua Portuguesa e Matemática e também baixo índice de acesso ao ensino superior comparado ao

número crescente de matrículas na educação profissional; na organização de apenas uma trajetória com o exacerbado número de treze disciplinas e da necessidade da diversificação. Como destaques da Lei podemos assinalar a formação em tempo integral, confundida embora diferente à formação integral; a organização de itinerários formativos; a obrigatoriedade de oferecimento somente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; a admissão de professores sem formação específica, apenas com o reconhecimento de notório saber; e a parceria entre público e privado. Quanto à formação integral, a Lei estabelece aumento da carga horária de 800 para 1000 horas anuais, em um prazo de cinco anos para seu cumprimento, podendo atingir até 1400 horas, mas sem prazo para isso. Assim, não se constitui em uma formação em tempo integral, visto que propõe um aumento mínimo do tempo escolar, menos ainda em educação integral.

Esta Lei inclui o § 7º no Art. 35 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que institui a “formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017), e em uma primeira leitura pode ser interpretada como a necessidade de formação múltipla e integral, porém, relacionando à Reforma do currículo nos remete à tentativa de adaptar os indivíduos às demandas do mercado no que se refere ao desenvolvimento de competências e comportamentos específicos. Além disso, a Reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 não favorece a escolha de percurso formativo, pois as escolas não são obrigadas a ofertar de mais de uma possibilidade de percurso. Logo, dependerá da organização dos sistemas de ensino essa possibilidade de escolha.

Também é destacado por Malanchen, Trindade e Johann (2021) a problemática da obrigatoriedade apenas da Matemática e Língua Portuguesa no Ensino Médio, orientando a realização dos estudos de Sociologia e Filosofia através de estudos e práticas (BRASIL, 2017), o que pode ocasionar que seus estudos sejam reduzidos a oficinas e módulos ou sejam reconhecidos como comprovação de aprendizagem certificados ou carga horária extraclasse. Ademais, a permissão para que indivíduos sem licenciatura possam lecionar através do reconhecimento do notório saber pode gerar uma diminuição da contratação de professores com formação específica não apenas na formação profissional, dentre outras mudanças poderão ser observadas na carreira docente. Outro ponto a ser destacado é a explicitação de parcerias com instituições privadas na oferta de formação técnica e à distância no §8º do Art. 36 da Lei (BRASIL, 2017).

Dá-se ênfase à educação à distância enquanto modelo de modernização e inovação tecnológica fundamental para atender às novas exigências da educação, no entanto, vale lembrar que ela garante vantagens econômicas ao diminuir despesas e permitir maior lucratividade, além de favorecer a rápida expansão do ensino em um curto período de tempo. Contudo, a educação à distância denuncia as desigualdades sociais do país ao mostrar que nem todos têm acesso às tecnologias e que alunos e professores necessitam de conhecimento e formação para utilizar recursos tecnológicos (MALANCHEN; TRINDADE, JOHANN, 2021).

Ainda, havia tanto na BNCC como na Reforma do Ensino Médio o desejo de ajuste da educação brasileira a parâmetros de avaliações padronizadas, a fim de que a organização dos conteúdos e o trabalho escolar atendam às demandas de resultados cada vez melhores nas provas de avaliação externa (MALANCHEN; TRINDADE, JOHANN, 2021).

Com essa política de regulação pela avaliação, tem-se como consequências o esvaziamento de conteúdos, o controle do trabalho do professor e, de modo a acrescentar, a ampliação das desigualdades sociais. Em outras palavras, ao

selecionar os conhecimentos históricos que foram desenvolvidos pela humanidade a serem trabalhados na escola, controlando o trabalho do professor e a formação social, a escola passa a se transformar em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno, objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista e, portanto, de desigualdade social (MALANCHEN; TRINDADE, JOHANN, 2021, p. 35-36).

Outra crítica direcionada à BNCC é o enfraquecimento dos conteúdos científicos, conduzindo à negação do compromisso com a ciência e com a formação de sujeitos históricos, formação esta capaz de desenvolver a autonomia e pensamento crítico na direção da conquista de direitos. Portanto, com a Lei nº13. 415/2017 (BRASIL, 2017) a educação atende ao sistema produtivo, pois prioriza-se o investimento em capital humano no sentido de privilegiar os conteúdos úteis ao sistema produtivo, para o aumento da produtividade (FRIGOTTO, 2011), a flexibilização do currículo através da designação de áreas do conhecimento, além da otimização dos resultados do desempenho escolar. Em síntese, a formação é direcionada à empregabilidade e para o crescimento dos setores econômicos.

Entretanto, há aqueles que pensam diferente e defendem tal reforma vem superar os problemas existentes no Ensino Médio e um currículo já defasado. Essa opinião fica bem evidente na fala da professora Cláudia Costin, que dentre outros cargos, assumiu a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, de 2003 a 2005; a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 2012; e foi Diretora Sênior para Educação no Banco Mundial de julho de 2014 a junho de 2016, publicada na Gazeta do Povo, de 22 de setembro de 2016:

o Brasil oferece 13 disciplinas no ensino médio e essa não é a experiência internacional. O nosso modelo é da época da ditadura e, aos poucos, foram introduzidas mais e mais disciplinas em uma carga horária pequena. Não tem como cobrir um currículo enciclopédico com um número de horas tão restrito. (GAZETA DO POVO, 2016).

O gerente de conteúdo do movimento Todos pela Educação, Ricardo Falzetta, também tem uma opinião parecida, como demonstrado na mesma reportagem supracitada:

Para ele, a estrutura curricular do ensino médio está muito engessada, o que faz com que os alunos vejam superficialmente todos os conteúdos e não se aprofundem em nenhum deles. Isso faz com que não se preparem nem para o mercado de trabalho e nem para a educação superior. “É um ensino que não dá base para o aluno seguir adiante” (GAZETA DO POVO, 2016).

Em contrapartida há aqueles que discordam. Na mesma reportagem da Gazeta do Povo de 2016, o professor da Universidade de São Paulo (USP), Ricardo Alavarse avalia que

oferecer a possibilidade de o jovem direcionar sua formação para uma área específica é uma forma de aprofundar as desigualdades sociais e desviar a atenção da resolução de outras carências desta e de outras etapas do ensino, como a falta de infraestrutura e a valorização dos professores. “Temos que garantir boas escolas, instalações e professores com salários adequados, não criar a flexibilidade. Vamos garantir o básico, isso sim seria a melhor decisão a ser tomada para garantir o direito da juventude [à educação]”, defende.

O professor Carlos Artexes Simões, professor do Cefet/RJ, em entrevista à Revista Educação (2016) se posicionou contrário à Reforma do Ensino Médio, à época que foi imposta por Medida Provisória, com argumentos que mostram um acirramento das desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro e o engessamento do currículo e das propostas educacionais, discordando, portanto, da opinião de Ricardo Falzetta e Claudia Costin.

De acordo com Artexes, ainda não sabemos e não temos como analisar a implantação e o curso dessa Reforma, mas podemos, a partir das análises conceituais e legais, levantar hipóteses das possíveis consequências que a Lei 13.415/2017 pode ocasionar na Educação Profissional Tecnológica, mais especificamente. O mesmo docente destaca na reportagem que, em defesa pelos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, no ano de 2017, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica organizou o I Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado. Neste Seminário, os participantes construíram um documento pelo fortalecimento do Ensino Médio, colocando-se contrários à adesão da Reforma do Ensino Médio nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Foi anunciada ainda a formulação de uma agenda para defender o projeto proposto de ensino médio integrado. No entanto, ainda não sabemos como será o desfecho desta adesão, se as instituições serão ou não obrigadas a aderirem (REVISTA EDUCAÇÃO, 2016).

Saviani (2013) defende o conhecimento científico como meio fundamental de ação escolar e, desse modo, o currículo orienta o trabalho com o saber objetivo, sistematizado científico. Esse pensamento engloba a concepção de escola como espaço de produção, pesquisa e conhecimento em níveis elevados. Partimos do pressuposto de que o homem é definido pelo trabalho, e precisa do conhecimento histórico da humanidade para que possa ser inserido na sociedade e na cultura humana o que só pode acontecer pelas interações sociais de forma indireta e pelo trabalho escolar de forma intencional e direta.

Reconhecemos os limites do currículo disciplinar, deve-se entender a fragilidade da organização interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar, muitas vezes baseadas nos interesses utilitários e na realidade imediata dos indivíduos. Nossa crítica está na condição em como essas concepções colocam o conhecimento, extremamente utilitarista e imediatista. Uma das questões que se afirma não perder de vista é de que os limites do estudo disciplinar são dados pelo próprio processo histórico do conhecimento e a sua superação está alicerçada na superação do capitalismo. (MALANCHEN; TRINDADE, JOHANN, 2021, p. 38-39)

De acordo com a Pedagogia Histórico-crítica, a organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no currículo escolar se faz necessária para a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Contudo, deve atender aos interesses das classes populares, com um currículo escolar que, de forma objetiva e intencional promova a aprendizagem de conteúdos que integrem o domínio dos sujeitos e contribua para o seu desenvolvimento (SAVIANI, 2013).

Assim sendo, a distribuição dos conteúdos em uma dentre quatro direções escolhida pelo estudante conforme sua finalidade, resulta na fragmentação cultural. É um unidirecionamento da educação escolar dos jovens, impossibilitando de vez as condições de formação de uma personalidade vigorosamente formada<sup>2</sup>, asfixiando inclinações que existem

---

<sup>2</sup> Quanto à personalidade vigorosamente formada, o ser humano tem que ser entendido de forma integral, assim, o ser humano não se restringe ao indivíduo, entretanto, também não se reduz às relações sociais. Não é suficiente exigir condições objetivas de existência, é preciso também querer usufruir delas. Para Gramsci a personalidade se forma dando uma direção determinada e concreta ao impulso vital, ou à vontade, identificando os meios que tornam a vontade concreta e indeterminada e não arbitrária, contribuindo para mudar as condições concretas a fim de realizar essa vontade na medida de suas próprias forças e de maneira mais frutífera. Há, portanto, interação entre o homem coletivo e o âmbito individual, donde se conclui que a noção de personalidade vigorosamente formada quando tomada no seu todo é também a de personalidade coletiva em que todos os dias a pessoa elabora e desenvolve a própria personalidade, o próprio caráter, a luta com instintos e impulsos, tendências negativas e antissociais e se adapta à coletividade. A relação entre os sujeitos é oportunidade para



em um sujeito e desequilibrando o ajuste dos caracteres intelectivos e práticos, limitando a experiência formativa, desencorajando a autonomia e comprometendo a capacidade de compreensão e intervenção na realidade (OLIVEIRA, 2016). Apesar de todas as críticas ao projeto de reestruturação do ensino médio, a existência de audiências públicas e manifestações contrárias, e não obstante disso, sabemos que houve a aprovação da Lei nº 13.415/2017, acarretando a reestruturação do ensino médio brasileiro nos exatos termos criticados, itinerários formativos focalizados em determinada área do saber, modelo contraposto à ideia de personalidade vigorosamente formada.

Oliveira (2006) também aponta para alguns corolários:

1º) é relevante extrair o máximo do Estado, sobretudo a Educação pública para todos, a fim de aflorar as contradições capazes de impulsionar novas conquistas sociais; 2º) é fundamental a autoanálise crítica, identificando os fragmentos das diversas concepções de mundo e reconhecendo a própria personalidade como condensação de inúmeros traços do processo histórico; 3º) é necessário comprometer-se com ideias e práticas educativas que promovam o senso de coletividade; 4º) é preciso estender a consciência da personalidade histórica às classes potencialmente aliadas por meio de intenso e complexo trabalho ideológico, do qual participem os professores, na condição de intelectuais orgânicos visando à remoção dos obstáculos à “personalidade vigorosamente formada”! (2016, p. 186-187)

Nesse interim, compreendemos que a escola tem objetivos específicos e deve contar com um currículo que tenha como finalidade essa apropriação, delineando basicamente o domínio das ciências naturais e sociais, da linguagem escrita e da matemática. Desse modo, entende-se a politecnicidade para o ensino médio como a “formação necessária para todos independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade” (SAVIANI, 2014b, p. 120). Ainda segundo o autor, e buscando contextualizar a leitura, entende-se que o verdadeiro sentido de escola ativa, apta a desenvolver a autonomia nos estudantes e as mais diversas capacidades criativas, está em caminho absolutamente oposto do que explicita o “novo” ensino médio e a sua reorganização do currículo via a pedagogia das competências. A formação que se busca está fundamentada nos conhecimentos históricos e a sua relação necessária com a atividade prática do trabalho humano, enquanto ponto de partida e como ponto de chegada.

Isto posto, essa investigação vai analisar a temática deste estudo com foco no Cefet/RJ, Campus Valença.

---

crescimento e amadurecimento individual, sendo certo que a formação desta personalidade se remete a coletividade (OLIVEIRA, 2016).

#### **4 APRESENTAÇÃO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA - O CEFET/RJ: O PERCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O objetivo deste capítulo foi examinar a proposta legal da Reforma do Ensino Médio de 2017 do MEC, destacando sua concepção, contexto e proposta educacional, caracterizando o campus Valença do Cefet/RJ e destacando as interferências da reforma na educação integrada de nível médio.

A história dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) inicia-se a partir da criação e expansão das Escolas de Aprendizes Artífices. Durante o Brasil Império, já se desenvolvia o ensino de ofícios em diversas instituições particulares e, mais tarde, na Primeira República, foram inaugurados pela União diversos institutos e escolas profissionalizantes. No contexto do crescimento industrial, urbano e populacional brasileiro, demandou-se pela qualificação da mão de obra de negros e imigrantes. Somava-se a isso o projeto de construção de uma nação civilizada que perpassava pelas ideias de uma sociedade que possui saúde e educação (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2017c).

Consequentemente, urge a necessidade de expansão do ensino profissionalizante, o que ocorreu através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 do presidente Nilo Peçanha, que, durante o ano de 1910, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, sob a jurisdição da União. A proposta era a de ofertar ensino profissional, primário e gratuito que atendia tanto aos anseios de controle social dos conservadores, quanto aos anseios de desenvolvimento industrial e econômico dos progressistas brasileiros. No entanto, embora o contexto favorecesse a expansão do sistema de educação profissional, eram escassos os recursos humanos qualificados para capacitar a população. O poder público chegou a escalar professores do ensino primário que não possuíam habilitação, bem como mestres de ofícios de fábricas e oficinas que possuíam apenas conhecimento prático, tentativas que fracassaram em seu objetivo (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2017c).

Neste cenário, a então capital da República - Rio de Janeiro - recebe da Prefeitura do Distrito Federal a instalação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás em 1917 através do Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917, com a proposta de formação de professores, mestres e contramestres para o ensino profissional, baseada em um projeto importado dos Estados Unidos. Em 27 de junho de 1919, após manifestação do então prefeito do Distrito Federal, Paulo de Frontin, de fechamento da escola, que suscitou protestos populares, o governo federal assume sua jurisdição (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2017c).

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás é um marco na história da educação profissional, pois, até então, era a única escola pública de formação de docentes habilitados para ministração de aula em escolas de aprendizes e artífices, atendendo às demandas de formação de professores principalmente para a rede federal de formação profissional e também demandas provenientes do desenvolvimento industrial da época. Suas atividades se iniciam em 11 de agosto de 1919, com a oferta do Curso Técnico Profissional direcionado a formação de profissionais para trabalhos em madeira e metal, como carpintaria, marcenaria, serralheria, eletricidade e o Curso de Trabalhos Manuais, composto por oficinas de chapéus, costura e economia doméstica. Estes cursos tinham disciplinas comuns, como Português, Matemática, Física e Modelagem e desenho, mas com conteúdos diversificados. Durante sua existência, a escola modificou seu currículo por diversas vezes para atender às reformas administrativas e pedagógicas impostas pelo governo e contexto histórico (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2017c).

Neste momento, o país vivenciava um acelerado crescimento econômico e aumento do mercado consumidor, impulsionado pelo modelo nacional desenvolvimentista, que convocava

a educação profissional a se aprimorar de modo a atender aos objetivos de formação e qualificação de trabalhadores. Ademais, encontrava-se no período de ditadura do Estado Novo (1937-1945), com forte intervenção do estado e com uma nova Constituição, que mantinha o ensino profissional “destinado às classes menos favorecidas” (artigo 129) e responsabilizava o Estado por “dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa privada dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais” (BRASIL, 1937).

Assim, o modo como a Escola Normal operava na época não se alinhava completamente às exigências do contexto, e, por isso, em 1937, com o ensino técnico profissionalizante já vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, é transformada em liceu direcionado ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Porém, antes de sua inauguração, seu nome foi modificado para Escola Técnica Nacional, alinhando-se às ideias da Lei Orgânica do Ensino Industrial promulgada em 30 de janeiro de 1942, com o intento de formar artífices, mestres e técnicos para a indústria brasileira, abandonando sua vocação de formar docentes para o ensino técnico (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2017c).

Instituída pelo Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, e inaugurada em 7 de outubro de 1944, a Escola Técnica Nacional (ETN) era responsável pela ministração de cursos de 1º ciclo - industriais e de mestria - e de 2º ciclo - técnicos e pedagógicos.

Nessa conjuntura, o Estado buscou valorizar o ensino profissional com a promulgação da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953 - que estabeleceu que os egressos dos cursos técnicos industriais acessariam os cursos superiores de Engenharia, Química Industrial, Arquitetura, Matemática, Física, Química e Desenho - e com maior autonomia administrativa dada à ETN com o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que possibilitou a seus alunos o registro de diplomas dos cursos técnicos industriais no Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura Agronomia e a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1958 que, oportunizou, paulatinamente, sua decisão pela extinção dos cursos de 1º ciclo e pela atuação exclusiva na formação de técnicos (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2017c).

Em 1965, com a Lei nº 4.795, a ETN passa a ser denominada Escola Técnica Federal da Guanabara, visto que houve a mudança do Distrito Federal para Brasília e o Rio de Janeiro transformado em Estado da Guanabara. A formação de profissionais para a indústria iniciou-se em 1966, quando foram implantados os cursos de nível superior de curta duração de Engenharia de Operação em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que cooperava com a oferta de seu corpo docente e na emissão de diplomas (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2017c).

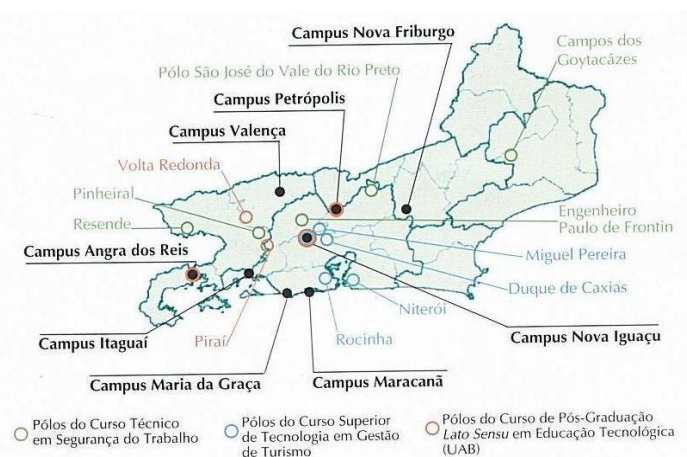
Em 1967, foi designada Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca - uma homenagem póstuma ao primeiro diretor escolhido de uma lista tríplice através dos votos dos docentes em 1960, mandato que durou até 1963 e que também foi diretor da ETN entre 1943 e 1951 e 1963 a 1966. Celso Suckow da Fonseca também foi docente concursado da ETN, no curso de Desenho Técnico, entre 1951 e 1960 (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2017c).

Em 1971, com a implantação do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Engenharia de Operação na escola e consequente urgência em capacitar professores para disciplinas específicas dos cursos técnicos e dos cursos de Engenharia de Operação, cria-se, em convênio com o Centro de Treinamento do Estado da Guanabara (CETEG) e o Centro Nacional de Formação Profissional (CENAFOR) (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2017c).

Por fim, em 30 de junho de 1978, através da Lei nº 6.545, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. A partir dessa Lei, o Cefet assume autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar com os mesmos objetivos de instituições de educação superior, atuando como autarquia de regime

especial do Ministério da Educação e Cultura na oferta de cursos de nível médio, graduação e pós-graduação, ações de extensão e pesquisas em tecnologias (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2017c).

Posteriormente, já reconhecida socialmente desde a Escola Técnica Nacional, o Cefet/RJ iniciou um processo de expansão acadêmica e estrutural. Em 2022 a instituição é composta por um campus-sede - o Maracanã (no bairro de mesmo nome na cidade do Rio de Janeiro) que se prolonga ao Campus da rua General Canabarro e mais sete campi descentralizados nos municípios de Nova Iguaçu, Petrópolis, Nova Friburgo, Itaguaí, Valença e Angra dos Reis, além de um campus no bairro Maria da Graça, na cidade do Rio de Janeiro (CEFET/RJ, 2022), conforme pode ser visto suas localizações no estado do Rio de Janeiro na imagem a seguir:



**Figura 1** - Mapa de localização dos campi do Cefet/RJ

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Alimentos do Cefet/RJ

Nestes campi se oferta regularmente cursos de ensino médio e de educação profissional técnica de nível médio, graduação nas áreas de tecnologia, licenciaturas e bacharelados, pós-graduação lato sensu e stricto sensu a nível de mestrado e doutorado, além de atividades de pesquisa e extensão.

Em 2016 foram ofertadas, ao todo, 9 áreas profissionais na educação profissional técnica de nível médio, que geram 24 habilitações e resultam em vários cursos técnicos. Possui, ainda, 33 cursos superiores de nível graduação que geram 20 habilitações.

No Quadro 1 foi possível verificar os cursos técnicos integrados oferecidos no Cefet/RJ em 2022 por campus e suas modalidades de oferta. O curso com maior oferta de vagas foi o curso de Mecânica do Campus Itaguaí. No campus Valença, locus deste estudo foram ofertados os cursos técnicos integrados de Alimentos e Química.

**Quadro 1 - Oferta de Cursos Técnicos Integrado do Cefet/ RJ em 2022 por Campus**

| <b>Unidade</b> | <b>Curso</b>          | <b>Turno</b> | <b>Total de Vagas</b> |
|----------------|-----------------------|--------------|-----------------------|
| Valença        | Alimentos             | Manhã/Tarde  | 30                    |
| Valença        | Química               | Manhã/Tarde  | 30                    |
| Itaguaí        | Mecânica              | Manhã        | 40                    |
| Itaguaí        | Mecânica              | Tarde        | 40                    |
| Maracanã       | Edificações           | Manhã        | 32                    |
| Maracanã       | Edificações           | Tarde        | 32                    |
| Maracanã       | Estradas              | Manhã        | 32                    |
| Maracanã       | Meteorologia          | Manhã        | 32                    |
| Maracanã       | Eletrônica            | Manhã        | 32                    |
| Maracanã       | Eletrônica            | Tarde        | 32                    |
| Maracanã       | Eletrotécnica         | Manhã        | 32                    |
| Maracanã       | Eletrotécnica         | Tarde        | 32                    |
| Maracanã       | Mecânica              | Manhã        | 32                    |
| Maracanã       | Mecânica              | Tarde        | 32                    |
| Maracanã       | Informática           | Manhã        | 32                    |
| Maracanã       | Informática           | Tarde        | 32                    |
| Maracanã       | Segurança do Trabalho | Tarde        | 32                    |
| Maracanã       | Administração         | Tarde        | 32                    |
| Maracanã       | Telecomunicações      | Tarde        | 32                    |
| Maracanã       | Eventos               | Manhã        | 32                    |
| Maria da Graça | Automação Industrial  | Manhã        | 30                    |
| Maria da Graça | Manutenção Automotiva | Tarde        | 30                    |
| Maria da Graça | Segurança do Trabalho | Tarde        | 30                    |
| Nova Friburgo  | Administração         | Manhã/Tarde  | 20                    |
| Nova Friburgo  | Informática           | Manhã/Tarde  | 20                    |
| Nova Iguaçu    | Automação Industrial  | Manhã/tarde  | 20                    |
| Nova Iguaçu    | Informática           | Manhã/tarde  | 20                    |
| Nova Iguaçu    | Enfermagem            | Manhã/tarde  | 20                    |
| Nova Iguaçu    | Telecomunicações      | Manhã/tarde  | 20                    |
| Petrópolis     | Telecomunicações      | Manhã/tarde  | 36                    |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Edital 15/2021 do Processo Seletivo dos Cursos Técnicos de Nível Médio do Cefet/RJ, 2021.

**Quadro 2 – Oferta de Cursos Técnicos Concomitante/ Subsequente do Cefet/ RJ em 2022 por Campus**

| Unidade        | Curso    | Turno | Semestre | Total de vagas ofertadas |
|----------------|----------|-------|----------|--------------------------|
| Angra dos Reis | Mecânica | Tarde | 1º       | 40                       |
| Angra dos Reis | Mecânica | Tarde | 2º       | 40                       |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Edital 15/2021 do Processo Seletivo dos Cursos Técnicos de Nível Médio do Cefet/RJ, 2021.

O Cefet/RJ possui Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES), sendo composto por cursos de doutorado, de mestrado acadêmico e de mestrado profissional. Oferta também cursos de pós-graduação *lato sensu*.

O Cefet/RJ no desenvolvimento de sua missão e finalidades educacionais, possui o compromisso de contribuir para o desenvolvimento do estado do Rio de Janeiro e atender às demandas do mercado regional considerando os arranjos produtivos locais dos Polos do Consórcio CEDERJ do Estado do Rio de Janeiro, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia 2016. O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia é um guia norteador para estudantes, educadores e instituições de ensino tecnológico que contém informações sobre o perfil de competências do egresso, carga horária mínima dos cursos e orientações quanto a infraestrutura para cada curso de tecnologia. Ele também é referência para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e para regularização e supervisão da educação tecnológica, por se basear nas diretrizes curriculares nacionais e considerar as características e demandas do setor produtivo e sociedade (BRASIL, 2016).

Desde 2011, o Cefet/RJ, junto a diversas universidades do Rio de Janeiro, faz parte de consórcio com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Fundação Cecierj. Através desse consórcio, oferta cursos de graduação à distância na modalidade semipresencial para todo o Estado (CEFET/RJ, 2017).

Configura-se como uma agência educativa voltada à formação de profissionais qualificados para a aplicação de conhecimentos técnicos e científicos nas mais diversas áreas de produção e serviços, tendo em vista a inovação, desenvolvimento tecnológico, modernização industrial e a otimização da capacidade e produtividade das empresas situadas no estado do Rio de Janeiro. Busca, ainda, a inserção externa e alternativas estratégicas de investimento, sem perder de vista a dimensão social do desenvolvimento, oportunizando a aquisição de habilidades criativas que potencialize a formação de sujeitos autônomos e críticos capazes de refletir e responder às necessidades do mundo do trabalho (CEFET/RJ, 2017).

A seguir, nos dedicaremos à aprofundar na história e experiência do Campus Valença, *lócus* deste estudo.

#### **4.1 O Campus Valença do Cefet/RJ – Lócus deste estudo**

Originado da federalização e integração do Instituto Técnico e Profissionalizante do Vale do Rio Preto (ITERP), no município de Valença, ao Cefet/ RJ, o campus Valença foi criado com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, através de convênio celebrado entre o Ministério da Educação e a Fundação Educacional Dom André Arcoverde em 23 de julho de 2009 (CEFET/RJ, 2017; CEFET/RJ, 2022).

Inaugurado como Núcleo avançado do Cefet/RJ em 01 de fevereiro de 2010, transformou-se em campus em 2014, diante do processo de expansão e crescimento da instituição com a admissão de servidores e crescente oferta de ações institucionais (CEFET/RJ, 2017; CEFET/RJ, 2022).

Valença é um município localizado no Sul do Estado do Rio de Janeiro, pertencente a região do Médio Paraíba Fluminense. Possui cinco distritos, a saber: Conservatória, Barão de Juparanã, Parapeúna, Santa Isabel do Rio Preto e Pentagna. De acordo com dados do sítio virtual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, estima-se que em 2021 sua população seja de 77.202 pessoas. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Valença é de 0,738, o que credencia o município como sendo uma área de médio desenvolvimento, com importantes desigualdades na distribuição de riquezas e rendas (IBGE, 2022).

Durante o período imperial brasileiro, Valença tinha uma forte expressão econômica com a produção cafeeira que se tornou decadente após abolição da escravatura. A pecuária tomou o lugar do café. Assim, tornou-se um dos maiores produtores de leite e exportador de laticínio do estado (SILVA, 2007), o que justifica a implementação de cursos do eixo de produção alimentícia.

Desse modo, em 2010, o Cefet/RJ, inicia suas atividades no município de Valença com a oferta do curso técnico de Agroindústria de Alimentos na modalidade concomitante/sequencial, para formar técnicos que atendessem às demandas e características da região de Valença, que é produtora de alimentos derivados da agricultura familiar e pecuária (CEFET/RJ, 2017).

Com esse curso, o campus se torna um centro de excelência de ensino, pesquisa e extensão na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos no Estado do Rio de Janeiro e a cidade toma destaque na expansão do Cefet/ RJ, considerando sua localização estratégica entre São Paulo e Minas Gerais, grandes parques industriais brasileiros que abrigam os maiores centros de pesquisa e universidades na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos (FREITAS, 2016).

Em 2014, iniciou-se a oferta de curso superior de Engenharia de Alimentos e em 2015, o bacharelado em Administração. Com a crescente evasão de alunos do curso de agroindústria e a mudança na política da instituição que passara a oferecer cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, foi necessário repensar a oferta deste curso. Tendo em visto o potencial regional para o eixo alimentício, a necessidade de verticalização do ensino, conforme determina a Lei nº 11.892/2008 e o aproveitamento dos docentes da área técnica, decidiu por oferecer o curso técnico em Alimentos integrado ao ensino Médio (CEFET/RJ, 2017).

Ademais, há um número considerável de indústrias de alimentos no município, de acordo com o sítio virtual da prefeitura de Valença (<https://www.valenca.rj.gov.br/>), tais como a Cooperativa Mista de Valença - Laticínio, EMA Indústria de Alimentos (Chinezinho), Ferreira Landim - Carnes / Embutidos, J S Ferreira Frigorífico, Laticínio São Fernando, Vitalat – Laticínios (Valença, 2015). Também tem várias agroindústrias familiares e de pequeno porte que geram renda para suas famílias (laticínios, alambiques, processadoras de frutas e hortaliças, produção de embutidos). Além disso, existem indústrias na área de alimentos no entorno de Valença, como exemplo, em Barra de Piraí: Vigor Alimentos S/A – Laticínios, Landim Ferreira Industria e Comercio Ltda – Linguiças / Salames / Outras carnes preparadas, Laticínio Ibitira, em Piraí: Ambev- Bebidas, em Vassouras: CRAC – Batata palha. Todas essas indústrias demandam por profissionais qualificados na área de alimentos e dessa forma, faz-se importante ter uma escola que ofereça tal curso (CEFET/RJ, 2018).

Ainda em 2014, ao se realizar uma pesquisa para implantação de mais um curso técnico integrado, verificou-se que 40% das indústrias existentes na cidade colocavam-se como possibilidade de empregabilidade para os egressos do curso técnico em química integrado ao ensino médio. Podemos citar dentre essas indústrias, AURANTIS Indústria

Farmacêutica, Concreforte (do segmento de cimento), Cooperativa Mista de Valença (do segmento de laticínios), EMA Indústria de Alimentos (Chinezinho), Gesso Valença (do segmento de gesso e concreto), Indústria de plásticos Valença LTDA (do segmento de plásticos), Polimar Indústria e Comércio (do segmento de plásticos), Vitalat (do segmento de laticínios), entre outras (CEFET/RJ, 2017b).

Nesta análise foram consideradas também as indústrias dos municípios vizinhos, tais como: AMBEV, Novartis, Coca-Cola (Companhia Fluminense de Refrigerantes), Indústria Nuclear do Brasil, Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Basf S. A., Du Pont do Brasil S. A., White Martins gases industriais Ltda., Cesbra Química, Quimbarra – Santanesia, Indústrias químicas Duprat Ltda, GDTECH Indústria química, Clariant S. A., Master química, *Retecpin powder coatings* (CEFET/RJ, 2017b).

Deste modo, optou-se pelos cursos técnicos em Alimentos e em Química, ambos integrados ao ensino médio, inaugurados em 2015 no Cefet/RJ, Campus Valença. Em 2014 já não ocorreu mais processo seletivo para Agroindústria, tendo extinguido o curso do campus (CEFET/RJ, 2017b).

Em 2015 foi criado o curso de pós-graduação *lato sensu* em Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino, que recebeu, em sua maioria, matrículas de profissionais de educação da rede pública de ensino, e trouxe a proposta de ofertar formação continuada de docentes, pedagogos e demais profissionais da Educação Básica a fim de promover o conhecimento de teorias e o debate de políticas públicas e práticas pedagógicas contemporâneas.

Após, em 2018, é implantada a pós-graduação *lato sensu* em Ciência e Tecnologia Cervejeira, com a proposta de estudar a produção e o controle de qualidade na indústria cervejeira. No momento, essa pós foi descontinuada. Com o resgate dessa trajetória, observa-se que o campus Valença se encontra em um movimento crescente em relação à oferta de vagas a cada ano, seja nos níveis médio, graduação e pós-graduação, o que fez com que aumentasse sua capacidade de lotação de 240 alunos para 880 em todos os cursos (CEFET/RJ, 2017c; CEFET/RJ, 2022).

Assim, para atender ao público, houve um aumento do quadro de servidores, que inicialmente era de 6 docentes e 6 técnicos-administrativos para 27 técnicos e 56 professores em 2022.

Em 2022, após o advento da Pandemia do Novo Coronavírus, ocorreu uma expressiva diminuição do número de alunos do Campus, que totalizam 427. Em 2020 e 2021 o número de trancamentos e desistências foram altos, bem como diminuiu a procura pelos cursos, conforme pode ser constatado na tabela 3, sobre o número de matrículas em 2022 no Campus Valença (CEFET/RJ, 2022).



**Quadro 3** – Número de alunos matriculados no Campus Valença do Cefet/RJ por curso – 2022:

| Nível do Curso                    | Curso                                  | Período          | Matriculados | Trancamentos | Desistentes |
|-----------------------------------|--|------------------|--------------|--------------|-------------|
| Técnico integrado ao Ensino Médio | Técnico em Alimentos                   | Anual (2022)     | 69           | 0            | 0           |
| Técnico integrado ao Ensino Médio | Técnico em Química                     | Anual (2022)     | 59           | 0            | 0           |
| Graduação                         | Bacharelado em Engenharia de Alimentos | 1º semestre 2022 | 127          | 4            | 0           |
| Graduação                         | Administração                          | 1º semestre 2022 | 172          | 7            | 0           |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do SIE do Cefet/RJ, 2022.

Com o aumento do número de alunos, em 2017, tornou-se necessário a construção com ampliação da atual estrutura do *campus*, de forma que a estrutura predial comporte as demandas que já se apresentam e tendem a crescer, face a expansão do Cefet/RJ e ampliação das ações institucionais do *Campus Valença*. Um novo prédio atrás do antigo fora inaugurado em 2019 com mais salas de aula, cozinha, banheiros e laboratórios. Em 2021 a frente do Campus recebeu calçamento, uma guarita para os vigilantes construída, além de um espaço para xerox e cantina. Esses dois últimos ainda não estão em funcionamento.

Além disso, a instituição integra projetos de pesquisa e extensão que favorecem a mediação do conhecimento, desenvolvimento e melhorias na qualidade de vida da população da região. Assim, a formação ofertada se baseia na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que se dá através da participação em projetos de iniciação científica, inclusive com bolsa PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica; projetos interdisciplinares; projetos de extensão; visitas técnicas, trabalhos em equipe e monitorias.

Dessa forma, o Cefet/RJ *campus Valença* vem contribuindo para interiorização das instituições federais de ensino e cumprindo seu papel social de promover crescimento e fortalecimento regional sustentável através de atividades de ensino, pesquisa e extensão de caráter público, gratuito e de qualidade.

A seguir apresentamos os Campus Valença do Cefet/RJ através de imagens fotográficas, no ano 2021.

A imagem 2 traz a fachada do referido Campus e a imagem 3 apresenta o corredor das salas de aula do prédio, ambas em 2021.



**Figura 2** – Fachada do Campus Valença do Cefet/RJ:  
Fonte: Instagram Cefet/RJ. Campus Valença, 2021. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CU-YfCWgSit/>>.



**Figura 3** – Corredor do prédio com salas de aula Campus Valença do Cefet/RJ  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

As imagens 4 e 5 apresentam os laboratórios de ensino do Campus Valença do Cefet/RJ em 2021: **Figura 4** - Laboratório de Tecnologia de Frutas e Hortaliças/ Tecnologia

de Massas e Panificação 1 e **Figura 5** - Laboratório de Tecnologia de Frutas e Hortaliças/ Tecnologia de Massas e Panificação 2.



**Figura 6** - Laboratório de Tecnologia de Frutas e Hortaliças/ Tecnologia de Massas e Panificação 1

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021

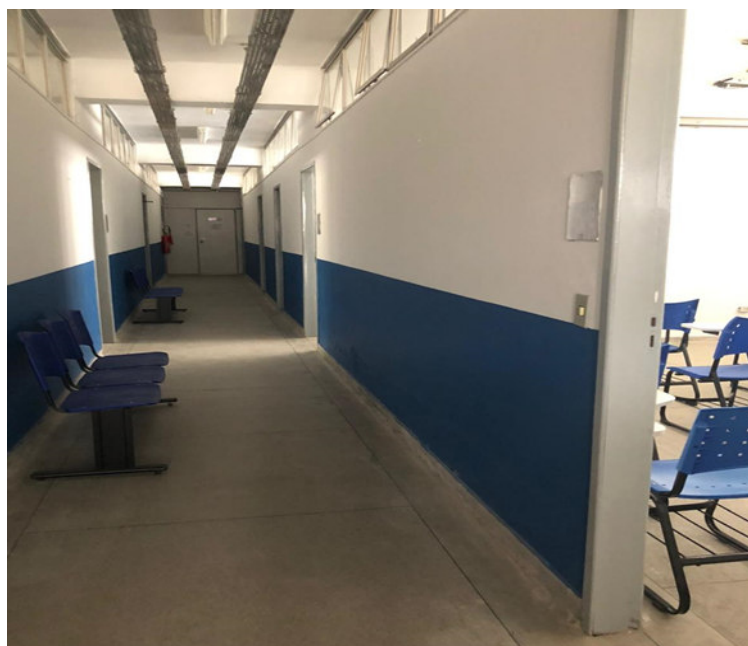


**Figura 7** - Laboratório de Tecnologia de Frutas e Hortaliças/ Tecnologia de Massas e Panificação 2

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021



**Figura 8** – Auditório do Campus Valença  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.



**Figura 9-** Corredor de sala de aula prédio antigo  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.



**Figura 10** – Corredor de acesso aos laboratórios e ao prédio novo  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Após a apresentação sintética as instalações, a pesquisa abordou a construção curricular do curso técnico integrado ao ensino médio no campus Valença, do Cefet/RJ.

#### **4.2 A construção curricular os cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus Valença do Cefet/RJ: possíveis impactos da reforma educacional**

Os currículos dos cursos técnicos integrados do Campus Valença foram inicialmente construídos em 2014 para início dos cursos em 2015, por grupos de professores da área técnica da instituição, com base no Decreto 5.154/2004, que possibilitou a integração do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio e a Lei 11.892/2008, e sem nenhuma orientação pedagógica para tal.

Com a chegada de professores de diferentes áreas e da equipe pedagógica ao campus começou a fomentar a ideia de reestruturação do referido projeto pedagógico dos cursos. Os currículos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio foram reformulados em 2016 e 2017 por meio de um trabalho que visava a integração curricular proposta por documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e pela própria Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Técnica de Nível Médio da Educação Profissional com o Ensino Médio, estruturados na base de aproximação com a politecnia.

Os Projetos Pedagógicos dos cursos construídos foram frutos de coletâneas de estudos variados e resultantes de um trabalho em conjunto, organizado pela Comissão de Currículo, formada por um docente de cada área do conhecimento envolvidas no curso: Linguagens,

Matemática, Ciências da Natureza e Química (área técnica), coordenação dos cursos técnicos integrados, gerência acadêmica e equipe pedagógica. Foram formadas subcomissões de cada área supracitada presididas pelos representantes da Comissão curricular em que se reuniram os demais docentes dos cursos.

A função dessas subcomissões era a de revisar o programa de suas disciplinas e buscar a integração curricular dentro da própria área, tendo em vista as discussões ocorridas na Comissão, além de atualizar a bibliografia e adequar a metodologia de ensino e o sistema de avaliação de forma a estruturar o curso conforme as Diretrizes Curriculares, as recomendações do MEC e a concepção de integração (RAMOS, s/d) e politecnicidade estudadas.

Assim, manifestaram suas opiniões através de reuniões com seus representantes da Comissão de Currículo. Os alunos tiveram a oportunidade de participar de forma efetiva, através de seus relatos, questionamentos e solicitações feitos junto à coordenação, bem como através de plenárias para votar algumas normas, como a de avaliação, por exemplo.

A organização curricular e o projeto pedagógico foram elaborados de modo que o estudante tenha aprendizagem do Ensino Médio – “base de sustentação, indispensável em termos de educação integral do cidadão” (BRASIL, 2004, p. 10), que deve ser aproveitado integradamente na Educação Profissional. A proposta foi a de garantir que os alunos obtivessem a compreensão do processo de trabalho e condições requeridas para responder às diferentes demandas deste universo, o que é possível a partir da integração do Ensino Médio (etapa da Educação Básica) com o curso Técnico.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no *Campus* Valença do Cefet/RJ foram reformulados com o objetivo principal de oferecer aos alunos o acesso à Educação Profissional em uma perspectiva de indissociabilidade com a Educação Básica, de integração de conhecimentos e de formação humana pautados nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (RAMOS, s/d).

A organização curricular dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, destacando a educação científica, tecnológica e, na mesma medida, a humanística e cultural, por meio da articulação e integração entre formação geral e educação profissional. (BRASIL, MEC, 2008)

A organização curricular dos cursos observa as normas vigentes associadas ao exercício profissional, os princípios e as diretrizes definidas no Projeto Político-Pedagógico do Cefet/RJ e evidencia o atendimento às determinações legais acerca do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme as determinações legais presentes na Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 11.741/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, CNE, 2008).

Os cursos técnicos de nível médio possuem uma estrutura curricular fundamentada na concepção de eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Trata-se de uma concepção curricular que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que os eixos tecnológicos se constituem de agrupamentos dos fundamentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais, além de aplicações científicas às atividades humanas. (BRASIL, MEC, 2008).

Fundamentada nas DCN o curso Técnico de Química Integrado ao Ensino Médio estrutura-se orientado também pela concepção de eixo que considera:

**I** - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos; **II** - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do

mesmo no sistema de produção social; **III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica** deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão; **IV** - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas; **V** - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes (BRASIL, 2012, p. 4-5. Grifo nosso).

As disciplinas referentes a matriz tecnológica, o núcleo politécnico comum e os conhecimentos da Base Nacional Comum do Ensino Médio foram organizados em 3 núcleos, a saber: Núcleo Estruturante/Básico, Núcleo Articulador e Núcleo Tecnológico. Juntamente com esses núcleos, há ainda a Prática Profissional obrigatória aos estudantes do curso para realizar sua conclusão.

O **Núcleo Estruturante** é caracterizado por ter uma organização curricular composta pelas disciplinas que trazem conhecimentos e habilidades da Educação Básica exigidos aos cursos de educação profissional técnica de nível médio desenvolvido na forma integrada. Este Núcleo é constituído pelas áreas de Linguagens formadas pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira (Inglês e/ou Espanhol), Arte e Educação Física; matemática cuja disciplina possui o nome título da área; Ciências da Natureza que abarca as disciplinas de Química, Física e Biologia; e Ciências Humanas que tem na sua composição as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. (BRASIL, MEC, 2012)

Essas áreas auxiliam no desenvolvimento do raciocínio lógico, da argumentação, da reflexão, da autonomia intelectual, contribuindo para formação de sujeitos históricos capazes de produzir, atuar e dialogar com diferentes conceitos e conhecimentos presentes nas diversas esferas e instituições da sociedade nos diferentes espaços-tempos. O que se pretende com esse núcleo é atender a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, assim como auxiliar na preparação para o exercício de profissões técnicas, por meio da integração com a Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, MEC, 2012).

O **Núcleo Tecnológico** é aquele em se situam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades da educação técnica. Neste caso caracterizado pelos domínios, instrumentos e fundamentos necessários a formação profissional e habilitação técnica em química. (BRASIL, MEC, 2012).

O **Núcleo Articulador** caracteriza-se por integrar os conhecimentos e habilidades da Educação Básica e da educação técnica. Neste núcleo promove-se mais diretamente a interdisciplinaridade entre os outros dois núcleos, sendo o elo comum que garantem também a politecnicidade e a relação entre os conteúdos. (BRASIL, MEC, 2012).

A organização curricular em três núcleos e a criação, em especial, do articulador busca a integração curricular para a formação integral dos estudantes, possibilitando a apropriação de conceitos, o aprendizado, a produção e a organização de conhecimento. Para tal o processo de ensino e aprendizagem organiza-se de modo que os conceitos sejam aprendidos nas suas relações, fazendo os educandos desenvolverem sua autonomia em relação aos saberes. (BRASIL, MEC, 2012).

Essa perspectiva compreende os sujeitos como históricos e sociais que “atuam no mundo concreto [e na natureza] para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos” (BRASIL, 2012, p. 228), mediado pelo trabalho. Assim produzem sua própria existência e a história da humanidade. Com base nesse pensamento a formação humana preconizada pelo curso é alcançada por meio da integração

de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser [...] e como prática econômica, [...] a ciência e a tecnologia compreendidas como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos, estéticos e políticos, são orientadores das normas de conduta da sociedade. Assim, quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio[...] o que se quer dizer com essa concepção, é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos [...]. (BRASIL, 2012, p. 228)

A proposta de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem está baseada na parceria entre gestores, coordenadores de curso/área, professores e equipe multidisciplinar que conta com profissionais de Pedagogia, de Serviço Social e de Psicologia e outras Licenciaturas.

Teoria e prática se articulam no curso e são previstas atividades práticas embasadas em aulas teóricas que se iniciam desde o 1º ano do Curso Técnico em Integrado, com a realização de visitas técnicas em laboratórios, órgãos de pesquisa, empresas das áreas afins, entre outros locais, onde os estudantes poderão se aproximar da prática real do mundo do trabalho.

A integração ocorre também do ensino-pesquisa-extensão que têm caráter indissociável e são assumidos como prática pedagógicas dos cursos.

Tal perspectiva de trabalho foi possível, pois no governo Lula as discussões apontaram para a integração das políticas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Discussões sobre a politécnica voltam à tona neste momento e durante nossa reconstrução. No entanto, para Moura (2007) as características da sociedade brasileira não permitem a concretização de uma educação politécnica, o que levou e leva a uma solução que o autor chama de transitória, para garantir a integralidade da Educação Básica de modo a integrar os conhecimentos científicos com a formação profissional.

Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (MOURA, 2007, p. 19).

Foi com esse pensamento de convergência entre os sujeitos envolvidos nas discussões sobre Ensino Médio e Educação Profissional que se concretizou o Decreto 5.154/2004, que possibilita a integração do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio e a Lei 11.892/2008, que deu uma nova configuração à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Ainda com a expansão e com a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio por força de lei, não foi possível superar a dualidade existente na Educação Básica brasileira. Algumas das instituições que a ofertam ainda não conseguiram de fato fazer a integração da Educação Básica com a Educação Profissional. Alguns currículos se caracterizam mais pela sobreposição do que pela integração dos conhecimentos, por exemplo. Foi na busca por tentar superar essa sobreposição/dualidade que ocorreu toda proposta de reformulação curricular.

Nesse contexto dual, é possível reconhecer que o Ensino Médio ainda não possui identidade e sentido. Tem sido utilizado em alguns casos como trampolim para o Ensino Superior. Não proporciona a superação da dualidade existente. De um lado, temos escolas privadas com oferta de uma formação acadêmica, que se configura como parcial, pois é utilizada para aprovação em vestibulares e acesso às universidades públicas. Do outro lado, existem as escolas públicas que por falta de financiamento e condições materiais e humanas



não conseguem ofertar um ensino acadêmico e nem superar a dualidade da formação de cultura geral versus formação técnica. Ou seja, estas últimas também não proporcionam uma formação que “nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior.” (MOURA, 2007, p. 20).

Ao entender o Cefet/RJ como uma instituição de ensino que tem condições materiais e humanas de ofertar uma formação acadêmica, cultural, humana e técnica, nossa intenção foi de buscar romper com a dualidade existente na educação brasileira ao investir na reconstrução do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nas reflexões sobre a prática docente e em formas de se colocar em prática as discussões propostas pelo Projeto pedagógico.

Proposta didática que busca a interdisciplinaridade e a transversalidade numa tentativa de relacionar os conteúdos das diversas disciplinas que compõem os cursos, fazendo-os integrado ao olhar para o conhecimento com um todo.

Ambas abordam o conhecimento e a realidade a partir da sua complexidade, das relações e interações que estabelecem entre diferentes aspectos. A interdisciplinaridade volta-se para a não segmentação do conhecimento e seus diferentes campos, produzindo uma inter-relação entre esses campos, portanto questiona a visão compartimentada da realidade. Ou seja, busca a relação entre as diversas disciplinas.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas [...] expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. (BRASIL, 1997, p. 31).

A interdisciplinaridade permite o exercício da transversalidade, ambas complementando-se, garantindo a integração da formação dos estudantes num trabalho por projetos e temas, concebendo a realidade em contínuo processo de transformação.

São formas de minimizar os prejuízos advindos da organização disciplinar escolar. Outras estratégias metodológicas também podem ser utilizadas, tais como: propostas que tratam da aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras.

Essas estratégias, de acordo com as DCN's (BRASIL, 2013) buscam abordar o conhecimento a partir de aspectos globais, abrangendo a complexidade de relações que envolvem o conhecimento e a realidade. Para tal, é necessário um tratamento interdisciplinar e transversal do currículo, uma vez que requer diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, afastando-se do tratamento segmentado.

Assim, a proposta metodológica dos cursos é baseada também nos pontos, a saber:

a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos; e a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as

dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2013, p. 184).

Esse currículo ainda que não se traduz em politécnico, foi almejando alcançar tal referencial de uma formação integral que fora construído suas bases. Na atualidade, durante sua prática pedagógica já encontramos uma diversidade de problemas que foram corrigidas no decorrer e outras que ainda precisam ser repensadas, como por exemplo, o desenvolvimento de um trabalho mais articulado em diferentes áreas, ainda que alguns projetos tenham sido desenvolvidos nesse sentido. No entanto, a Reforma do ensino Médio fragiliza e coloca em risco toda um debate e construção feito ao longo desses anos, neste momento que o campus iria empreender novas discussões para se repensar o currículo a partir das experiências, leituras e debates com a comunidade.

Embora desde 2016 se discute sobre possíveis repercussões do Novo Ensino Médio nas escolas públicas estaduais, no entanto, sobre os possíveis impactos da Lei nº 13.415/2017 na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e nos seus cursos técnicos integrados ainda são novas com poucas publicações. Isto ocorre por ser acreditar que a Lei permite a manutenção do ensino técnico integrado, e especialmente, por entender que tais instituições possuem autonomia financeira, administrativa e pedagógica por possuir status de autarquia (FERRETI, 2022). Para Ferreti (2022, p.5) a possibilidade da Reforma do Ensino Médio e da BNCC serem aderidas pelas instituições da Rede Federal são praticamente nulas “se o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) mantiver sua proposta de diretrizes indutoras para a oferta de tais cursos, exaradas em 2018 e se forem observadas as determinações da legislação que criou tais Institutos e se seus dirigentes máximos não se mostrarem demasiadamente legalistas.” Todavia, nos perguntamos se os limites desta autonomia serão respeitados quando vão de encontro às políticas governamentais?

O próprio autor supracitado alerta para o fato de que o Ministério da Educação tem condições de interferir na atuação destas instituições via recurso financeiro ou na indicação de sua gestão, como ocorreu no próprio Cefet/RJ. Outro exemplo, dessa interferência foi a consulta feita pelo MEC aos Institutos Federais sobre a possibilidade de oferta do itinerário de formação profissional para as demais escolas públicas de acordo com a proposta da Lei 13.415/2017, com possibilidade de recurso para tal. É sabido que nos últimos anos as instituições federais de educação profissional e tecnológica tem sofrido com sanções e cortes de verba, que poderiam resolver parte das dificuldades atravessadas, então a proposta relatada se coloca como um chamarisco, bem como pressão uma pressão interna e externa.

Assim, os Institutos Federais, do ponto de vista da sua condição institucional, têm, teoricamente, como autarquias, mais espaços de liberdade para manifestar-se a respeito da aceitação ou resistência à Lei nº 13.415/2017, exercendo, para isso, sua autonomia. Mas esta pode ser manietada pelo governo federal de forma direta, pelo menos nos novos institutos a serem criados (FERRETI, 2022, p.6).

Não é possível ainda, por falta de pesquisas, saber como ocorre essa adesão ou não ao Novo Ensino Médio. No entanto, esse movimento começa a ser pensado por muitas instituições, haja vista a adesão pelos novos livros didáticos orientados pela BNCC por parte de alguns Institutos Federais.

Os relatos que se seguem são frutos de minha observação como servidora do Cefet/RJ Campus Valença -RJ e na análise documental da instituição.

Entretanto, o Campus Valença do Cefet/RJ não aderiu aos livros didáticos do último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>3</sup>, já adequado à BNCC e ao que se preconiza a Reforma do Ensino Médio, que ocorrera em dois momentos diferentes em 2021, com a justificativa de que as coleções se mostravam incompatíveis com as propostas do Projeto Político Pedagógico dos seus cursos médios técnicos integrados.

As obras didáticas propostas não contemplavam o conjunto de reflexões e experiências que as propostas de disciplinas realizam. As obras ainda não apresentavam a densidade teórica disciplinar necessária para a construção de projetos interdisciplinares. Assim, ao se desvincularem do debate conceitual das diferentes áreas, consideraram que os materiais didáticos não constroem projetos efetivamente de integração das disciplinas, uma vez que não permite situar a construção epistemológica que embasa as diferentes noções e posições sustentadas pelos textos que compõem os materiais.

Em 2021 aconteceu uma consulta do coordenador de Ensino Médio a professores de outros campi que também optaram por não fazer a escolha por nenhum dos livros, uma vez que isso significava aderir à BNCC e ao “Novo Ensino Médio”. Não aderir ao PNLD, portanto, se tornou uma forma de resistir à proposta de reformulação do ensino médio nos moldes da Lei da Reforma no âmbito do campus Valença e de outros Campi do Cefet/RJ.

Apesar da não obrigatoriedade de readequação dos projetos pedagógicos institucionais à Lei 13.415; da recomendação do CONIF pela defesa de toda a conquista histórica na Educação Profissional e Tecnológica e da autonomia das instituições federais para decidirem sobre, o Cefet/RJ em setembro de 2021, por meio da Direção de Ensino e do Conselho de Ensino (CONEN), criou a comissão central de estudos sobre o novo ensino médio, que tem por objetivo realizar estudos sobre as possíveis mudanças decorrentes da implementação do "novo" Ensino Médio (Lei 13.415/2017), e apresentar propostas referentes ao currículo e funcionamento geral desse nível de ensino na referida instituição.

Para formação da comissão, solicitou aos campi a indicação de membros locais, podendo ser docentes, alunos e técnicos administrativos da área pedagógica. Tais membros seriam convidados para "reuniões ampliadas" com o grupo central com o objetivo de levar contribuições dos colegiados que representam e devolver às comunidades outras questões resultantes dos estudos e atividades realizadas, fomentando dessa forma o diálogo do nível local para o institucional e vice-versa. Essa comissão central também foi composta por estudantes, docentes e servidores técnicos-administrativos das equipes pedagógicas.

O campus Valença indicou uma aluna que atualmente encontra-se no 3º ano do curso técnico em Química integrado ao ensino médio e um docente deste mesmo curso. A pedagoga também fora indicada, mas entrou em licença maternidade, não participando das reuniões.

Ou seja, o Cefet/RJ vem se adequando a implementação do Novo Ensino Médio sem resistências e lutas contrárias. As reuniões e as apresentações no Seminário discutindo o Novo Ensino Médio que ocorreu em 17 de março de 2022, apresentou os estudos e trabalhos realizados pelas comissões central e locais demonstraram que o Cefet/RJ ainda está em fase de estudo de como poderá implementar a Reforma sem descaracterizar os cursos técnicos integrados. O Seminário não trouxe nenhuma conclusão nem o que foi pensado nos campi,

---

<sup>3</sup> O PNLD para Ensino Médio ocorreu em 2021, sendo dividido em etapas das quais denominaram de Objeto. O Objeto 1 se caracterizava pela escolha de obras de Projetos Integradores e Projetos de Vida. Os livros dos Projetos integradores traziam seis projetos com quatro temáticas obrigatórias (STEAM, Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de conflitos) em todas as áreas do conhecimento, tendo um livro para cada área. As obras de Projetos de Vida são divididas em três partes, correspondentes às três dimensões: dimensão pessoal (encontro consigo mesmo), dimensão cidadã (encontro com o mundo), dimensão profissional (encontro com o futuro e o nós). A obra é em volume único. O Objeto 2 constituía a escolha de obras por área de conhecimento e específica.

apenas apresentou como estão estruturados os cursos técnicos e o que preconiza o Novo Ensino Médio. Ainda não se sabe se a Comissão Central continuará seus trabalhos que por ora está encerrado.

Em 2022 os membros locais irão se reunir com os docentes para adequação dos cursos às normativas, nova DCN e a Lei 13.415/2017. A tratativa é por readequar os cursos as cargas horárias e à BNCC, ofertando apenas o itinerário técnico-profissional. Essas modificações devem ocorrer em princípio até outubro de 2022, com a apresentação de um novo Projeto Pedagógico de Curso. A tentativa é que esses novos projetos sejam colocados em prática já em 2023.

Outrossim, teremos discussões em cada campi, até que se modifique os projetos instituídos, com resistências de vários servidores e do Sindicato dos Professores na área. Para tanto, Ferreti (2022) defende que é preciso estudar instrumentos e pesquisas criar debates qualificados com toda comunidade escolar, se informar, qualificar com fundamentação para que as resistências estejam embasadas e avaliadas.

Mas por que resistir? Resistir se faz importante se queremos manter os cursos técnicos integrados, se queremos oferecer uma formação humanística emancipatória na perspectiva politécnica aos estudantes ao invés de pautar-se na pedagogia das competências com estímulos e reproduções de habilidades, processos e procedimentos do mercado de trabalho; se não queremos retornar a 1997 com ofertas apenas de cursos técnicos concomitantes e subsequentes com aberturas para parcerias público-privadas que se traduz em privatizações; se não desejamos aprofundar ainda mais as desigualdades existentes na educação e na sociedade e a dualidade histórica que marca a educação profissional e tecnológica; ou dicotomizar ainda mais ensino propedêutico e o profissionalizante, reduzir possibilidades de escolha dos estudantes de escolas públicas, bem como a sua ascensão às universidades e, principalmente, reduzir seu acesso ao conhecimento e a educação de qualidade.

É preciso esclarecer que o itinerário formativo técnico, assim como as possibilidades de integração da composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos para compor o itinerário formativo integrado não se configura na educação técnica integrada ofertada pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que faz a articulação da formação geral e a técnica. De acordo com Costa e Coutinho (2018) a possibilidade de articulação inviabiliza a superação das mazelas de conhecimento presentes na atualidade no Ensino Médio, uma vez que se coloca de modo desarticulado e limitado, por impor ao estudante a escolhas por itinerários sem integração, “trazendo problemas para a EPT quanto às possibilidades e definições de articulação entre o médio e a profissionalização, já que a própria BNCC e a reforma trouxeram o ensino técnico como itinerário no próprio Ensino Médio (SANTOS *et. al*, 2020, p. 8).

O itinerário formativo técnico traz a possibilidade, dada pela Lei de concessão de certificação intermediária de qualificação profissional, podendo ser ofertada pela modalidade EAD ou pela parceria público-privada. Em termos práticos, isso significa a substituição da formação básica por cursos de curta duração de qualificação profissional, concepção bem diferente do que se tem nos cursos técnicos integrados, que possuem em sua maioria, carga horárias bem maiores por oferecer uma formação básica geral em integração com o técnico. Temos, portanto, itinerários desconectados, principalmente, o técnico, o que resulta numa formação aligeirada, conforme, falado no item anterior, voltadas às novas exigências do mercado de trabalho, com a carapuça de formação cidadã, conforme ocorrera em outros momentos de reforma na história da EPT. Cada vez mais caminha-se na contramão de uma formação politécnica.

Essa contramão também é caracterizada pela redução da formação básica através da diminuição da diversidade curricular ao prever que a carga horária dedicada aos conteúdos e disciplinas da BNCC não ultrapasse a 1800 horas.

Em 2022 a dedicação a todos esses conteúdos se dá por no mínimo 2400 horas, ocorrendo nos cursos técnicos integrados do campus Valença por meio da articulação interdisciplinar por projetos ou por meio do núcleo articulador. Nesse novo contexto disciplinas como Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia vão se transformar em estudos e práticas, o que significaria na prática que vão ser trabalhados quando e como der e em menor tempo. Ou seja, a própria Lei os considera de menor importância para formação dos jovens. A obrigatoriedade é apenas das disciplinas de matemática, inglês e língua portuguesa.

A compreensão é a de que a juventude não necessita de uma formação curiosa, crítica e autônoma, pautadas na ciência e cultura. Forma-se, desse modo, por meio da alienação, pessoas que não saberão compreender o mundo da produção da atualidade, a sociedade, a política, a produção científica, os fenômenos da natureza e sociais e a cultura. Assim, forma-se para conformação social da juventude para aceitação sem lutas das condições de existência material e de trabalhos existentes. Oferece-se uma educação adestradora que nas palavras de Frigotto em entrevista a Silva, Kronemberge e Borges (2020, s/p.) tem “como objetivo não revelado a negação às gerações jovens de bases de conhecimento que os levem a perceber que, sob o neoliberalismo, e mais amplamente sob o capitalismo, não terão futuro.”~

Para o último autor supracitado todos os conhecimentos são igualmente importantes e dão base para compreensão da realidade:

Da dança balé à ginástica olímpica ou qualquer esporte, só vai longe quem tem uma base que custa muito exercício e muita disciplina. Assim, sem uma base sólida sobre as ciências humanas e da natureza os seres humanos ficam sem instrumentos para entender sua própria existência social e material. Ensino básico assim se denomina porque se supõe que dê esta base.

Esta redução e desintegração dos conhecimentos também ocorre por meio da obrigatoriedade de escolha de percursos formativos. Sob uma falsa propaganda do protagonismo juvenil, que permite a escolha do que estudar, há por detrás um pretexto para se desconstruir a concepção de formação integrada. Ao optar por um itinerário, escolhe-se estudar apenas uma área do conhecimento ou uma formação técnica, na direção oposta do que propõe o ensino médio integrado do Campus Valença do Cefet/RJ.

Como já explicitado, integra-se como uma proposta para se alcançar a politecnicidade e omnilateralidade, para integrar os conhecimentos e a realidade, para o desenvolvimento de todas as possibilidades humanas, ainda que estejamos longe de alcançá-la, é ela que orienta a construção dos cursos existentes no Campus. A omnilateralidade, como já escrito em outros momentos desta dissertação, prevê uma educação que considere o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões da vida. A politecnicidade a que desenvolve integradamente os conhecimentos científicos para compreensão do mundo. Portanto, a educação omnilateral e politécnica é aquela que integra os fundamentos científicos dos diversos campos do conhecimento e da vida.

A proposta do ensino médio integrado é justamente a de integrar para compreender, conhecer e assim atuar na sociedade e no mundo do trabalho. Aceitar ou reformular os cursos integrados seguindo os princípios do Novo Ensino Médio é destruí-los, é acabar com o que se tem hoje, além de ofertar uma educação fragmentada que conforme os jovens ao novo modelo capitalista.

A lógica com a qual se orienta essas medidas da nova Reforma do Ensino Médio é o da pedagogia de competências em que cada indivíduo deve se preparar mediante a cursos de mais variados tipos para se tornar empregável e, assim, escapar da condição de exclusão. Neste contexto, a responsabilidade pela condição ou não de exclusão é tida como sua, o que reforça a meritocracia. Essas competências são necessárias para adaptar o sujeito ao meio natural, material e social, conhecidas como competências cognitivas e afetivo-emocionais.

Seu objetivo “é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitem ajustar-se a condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação[...] ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos [...]” (SAVIANI, 2011, p. 437).

Marise Ramos (2011) ao escrever sobre a pedagogia das competências, descreve brilhantemente o contexto atual da Nova Reforma do Ensino Médio e sua proposição curricular. À época, 2011, Ramos explicava apenas como se opera essa pedagogia, sem falar dessa nova Reforma que ainda não estava gestada. Em suas palavras:

instaura-se uma formação condutivista e tecnicista, mediante a transposição de situações típicas de trabalho para o currículo e a realização do ensino centrado em desempenhos. Tais situações, à medida que demandam determinadas competências do trabalhador, são também a referência para a proposição de módulos de ensino - unidades pedagógicas autônomas que visariam ao desenvolvimento de um conjunto de competências correspondentes a ocupações ou funções de trabalho – que podem compor diferentes itinerários formativos, conforme demandas e necessidades da produção. O desenho de tais itinerários seria provocado por mudanças na produção, a exemplo de inovações tecnológicas ou mesmo da extinção de ocupações e criação de outras, que exigiriam do trabalhador o desenvolvimento de novas competências. A propalada formação flexível ocorre então, por meio da fragmentação curricular e de um tipo de “rotatividade” formativa. Enquanto um currículo flexível é entendido como um dispositivo que proporciona ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou requalificar, por diferentes itinerários formativos, frente a instabilidades da produção; o trabalhador flexível, por sua vez, vem a ser aquele capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis. Esta é a forma como a pedagogia das competências tem se concretizado na educação profissional. (RAMOS, 2011, p. 62-63).

Os projetos Integradores e Projetos de Vida presentes na textualidade da BNCC e transformadas em livros didáticos são também a materialização didática dessa pedagogia das competências para formação do trabalhador flexível com determinadas habilidade práticas e utilitarista voltadas a sua adaptação dos novos modos de produção do mercado de trabalho. Para tal o currículo passa a ser organizado por grandes áreas de conhecimentos nas quais conteúdos científicos e as disciplinas se perdem e dissolvem a partir da noção de competência e habilidades.

Sobre a parceria público-privada ou com o Sistema S “pode ser uma conexão que esvaziará as instituições públicas de maiores investimentos em infraestrutura física e humana, dificultando a universalização ou expansão do ensino médio em instituições de ensino público, gratuito e de qualidade” (COSTA; COUTINHO, 2018, p.1647), como a ofertada pelos Institutos Federais e Cefets, por exemplo. Sendo assim, precariza-se os cursos ofertados também por estas últimas instituições. Abre-se as portas para atuação de grupos educacionais privados na educação pública, transferindo recursos públicos e deixando-os atuar sob seus interesses por competências numa perspectiva mercadológica.

As instituições federais de EPT tem demonstrado durante esses anos qualidade na educação oferecida, que apesar de não ser voltada para o vestibular, também se coloca como satisfatória nesse sentido. A despeito das dificuldades enfrentadas e das críticas tem tentado se aproximar de uma formação humana, politécnica, comprometida com a formação intelectual e profissional e tendo como pauta o trabalho como princípio educativo.

Pode-se correr o risco da reforma educacional de 2017 transformar o ensino médio integrado em cursos ou etapa que se baseiam no desenvolvimento de competências e habilidades práticas que atendam às demandas do mercado de trabalho, bem como suas leis, mudanças, flexibilização, precarização e desemprego. É o retorno ao tecnicismo da década de

1970, com nova roupagem, para a formação de um trabalhador de um novo tipo exigido pelo atual contexto do capitalismo, mais conhecido como neotecnicismo.

Na década de 1970, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 priorizava a qualificação para o trabalho diante da necessidade emergente de formação de técnicos e da redução a demandas por vagas no ensino superior para redução de gastos, levou a um processo de generalização e imposição da profissionalização no Ensino Médio. A partir destas modificações, passa-se a ter uma formação especial, privilegiada pelo segundo grau, com a finalidade de habilitar profissionalmente. O parâmetro utilizado na escolha da parte especial do currículo era o mercado de trabalho local e/ ou regional, que indicava as demandas periodicamente para realização de acertos na organização estrutural das escolas. A Lei, ainda, permitia que a habilitação profissional fosse realizada em cooperação com empresas – parceria público-privada, também permitida na atual reforma.

Assumiu-se, então, com a Lei, atenção privilegiada à habilitação profissional para áreas específicas de que necessitavam o mercado de trabalho, destacando-se alguns tipos de trabalho em detrimento de outros no processo de formação básica, o que concorreu para seu insucesso, pois se observou que esse movimento não atendia à expectativa de apresentar à sociedade sujeitos mais adaptáveis. Também a indicação das empresas locais e regionais no processo de escolha das áreas de formação limitava as possibilidades dos sujeitos de pensar e desenvolver outros caminhos e perspectivas de atuação na sociedade em que se inseriam. Mudanças neste sentido só ocorreriam após cerca de dez anos.

Ademais, não houve o investimento financeiro necessário para a profissionalização: escolas sucateadas que ofereciam cursos técnicos sem laboratórios, equipamentos ou docentes com a formação adequada. Parte das escolas públicas não formavam técnicos habilitados para o trabalho e nem preparavam para os vestibulares que davam acesso ao ensino superior. As escolas particulares ofereciam um ensino de caráter geral que preparava para o vestibular, não cumprindo a exigência da Lei, reforçando a dualidade educacional e social existente.

Esse movimento que ocorrera com as escolas particulares em na década de 1970, tende a ocorrer novamente na atualidade, reforçando ainda mais as dualidades no presente. Tendemos a reproduzir os mesmos erros, como a falta de investimentos financeiros necessários, a fragmentação entre ciência e técnica, dentre outros problemas que levaram a Lei de 5.692/1971 a fracassar, na maioria dos casos.

Além disso, a fragmentação entre ciência e técnica, impede que o discente tenha acesso a componentes curriculares que articulem ambas as dimensões da formação humana, ao se apoderar de conteúdos científicos, e, sincronicamente, formar-se profissionalmente. Ao contrário, a Reforma segmenta o ensino médio integrado em duas partes. Constitui-se por uma base comum, a ser cumprida por todos, que compreendemos ser composta por uma carga horária aquém da necessária para apreender conhecimentos científicos, e outra parte constituída por itinerários formativos que o impõe a escolhas, que em geral não respeitam os anseios da juventude.

Essa fragmentação do ensino reflete ainda mais segmentação social e a dualidade social e educacional da qual citamos longamente ao apresentar a história da educação. A escolha por itinerários ocorrerá na prática apenas para as camadas populares, enquanto as instituições privadas continuarão a ofertar todos os conteúdos, aos moldes do que já acontece, o que facilita ainda mais o acesso desses estudantes mais abastados ao ensino superior, algo que não acontece, especialmente, com aqueles discentes que escolherem o itinerário técnico. Em outros termos, novamente aprofundam-se as desigualdades sociais, como ocorrera na Reforma educacional preconizada na lei 5.692/1971.

Instituições como o Cefet/RJ, por exemplo, irão fazer o retorno à 1997, com mais ofertas de cursos subsequentes e concomitante, que no caso do campus Valença foi marcado por muita evasão e pouca procura, além de precarizar os cursos integrados existentes?

Teremos um empobrecimento dos currículos e dos cursos ofertados, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais e as problemáticas e dualidades educacionais? Entendemos com base nos estudos empreendidos que a resposta é afirmativa, no entanto, só a história nos dará essa resposta.

Essa medida do Novo Ensino Médio vem junto a um pacote de reformas com os cortes de verbas para a Rede Federal, a falta de concursos docente, congelamento de salários e o aumento da carga-horária em sala de aula destes, o que demarca ainda mais a precarização que as instituições podem sofrer.

Pode-se considerar essa reforma como uma das pontas do iceberg que precariza a educação pública brasileira e se coloca contrária aos interesses da classe trabalhadora, com práticas como o congelamento de verba da educação, a emenda do teto de gastos públicos, a reforma trabalhista e da previdência, dentre outras medidas.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda com todas as modificações que a Educação Profissional sofreu ao longo do tempo, é possível notar por esse percurso histórico, a forte presença da dualidade na educação brasileira, em que as classes mais favorecidas tinham/têm um percurso educativo diferente da classe trabalhadora. Essa dualidade marca historicamente a educação no Brasil. Enquanto aos filhos das classes dominantes eram dados acesso à Educação Básica propedêutica e ao Ensino Superior, para os demais eram ofertados itinerários que perpassavam por uma Educação Básica precária e voltada, muitas vezes, para a formação para o trabalho com cursos de ofícios ou técnicos. Em outras palavras, existe uma dissociação entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual. Na atual Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), a história se repete de forma ainda mais fortalecida pelos itinerários formativos.

Defendemos a ideia de que a atual reforma do ensino médio pode aprofundar tal dualidade estrutural, técnica e global, por se orientar por princípios duais construídos historicamente nas reformas passadas. Estudos ainda em fase preliminar nos confirmam a afirmação de que a Educação, nesse caso mais específico - o Ensino Médio - está sendo usado como um espaço de disputas, para a implantação de projetos e concepções de Estado e sociedade.

O mais instigante é que uma das justificativas apresentadas para a implantação da atual Reforma é que ela visa superar as complexidades existentes no ensino médio, traçando diretrizes para que esse nível de ensino seja oferecido de forma a superar a dualidade. Conforme apresentado, na lógica dos que defendem a Reforma, para evitar que os conteúdos sejam vistos de forma superficial, a saída é reduzi-los e separá-los em itinerários formativos.

A Base Nacional Comum Curricular tem o objetivo de garantir um núcleo básico comum para todos. Esse núcleo é parece restrito e os aprofundamentos estarão no conteúdo dos itinerários formativos que, em tese, darão oportunidade a todos os estudantes de optar por um deles. A pergunta que fazemos agora é a seguinte: Quantos itinerários formativos as escolas públicas terão condições de oferecer? E as escolas privadas? Nossa hipótese é a de que as escolas públicas não terão muita opção de oferta, restringindo ainda mais a educação das classes populares. Os alunos terão que se submeter a um ou dois itinerários que a escola tiver condições de oferecer. Por outro lado, as instituições privadas oferecerão o máximo possível, complementados, inclusive pela educação a distância, aumentando ainda mais o foço existente entre a educação pública e privada. Esse fato já aconteceu em reformas anteriores e pode retornar com força como consequência da atual reforma.

Cabe assinalar que a atual Reforma do Ensino Médio, apesar de sua roupagem moderna, retoma em vários aspectos outras reformas do século XX, como, por exemplo, a de 1971, ocorrida pela Lei nº 5.692. Esta última integrava obrigatoriamente o currículo da Educação Profissional ao Ensino Médio, no entanto, assumia o viés economicista da Teoria do Capital Humano e concepção pedagógica tecnicista - divergente da educação politécnica e a de formação omnilateral - que possui uma compreensão limitada do trabalho como emprego ou trabalho assalariado e o mundo do trabalho como sinônimo de mercado de trabalho. Ainda, reduzia o processo de ensino-aprendizagem a fins instrumentais e pragmáticos, privilegiando conhecimentos específicos para a formação técnica em desprezo de conteúdo de formação geral. Um exemplo disso é a exclusão de conteúdos de Filosofia e Sociologia dos currículos no contexto de repressão da ditadura, semelhante com o que propõe a atual Reforma.

Não havia, portanto, uma concepção de unidade em relação à cultura enquanto modos de vida que englobam expressões tanto técnicas quanto éticas e estéticas. A partir dessa noção, a escola profissional não era considerada um lugar de cultura, que estaria em segundo plano no currículo técnico.

A Reforma do ensino médio de 2017 faz também um retorno a reforma da educação profissional, instituída pelo Decreto 2.208/1997, que preconizava a separação da educação profissional do ensino médio, piorando tal situação ao reduzir o ensino médio, substituindo a formação geral por um itinerário formativo. Essa formação ocorrerá principalmente nas escolas públicas, já que as instituições particulares tendem a resistir, como ocorrera em relação à Lei 5.692/1971.

Nos anos 2000, já no governo Lula, o decreto de 1997 fora revogado e avanços foram conquistados com o Decreto 5.154/2004 que estabelece a integração entre educação profissional e ensino médio, tendo os Institutos Federais como fruto dessa política. No entanto, a atual Reforma vem trazer retrocessos à educação profissional.

Contrariamente a esse projeto de educação que se coloca na atualidade, fazemos a defesa por uma formação que integra trabalho, ciência, arte e cultura como aspectos fundamentais da vida, afirma o conhecimento em sua historicidade, direcionam o desenvolvimento das ciências e produzem novos modos de vida e cultura. A integração, então, em seu sentido filosófico, expressa uma ideia materialista histórico-dialética de homem e realidade, como produto das relações histórico-sociais. A reprodução dessa realidade em cada sujeito, em um processo de apreensão, reflexão e transformação configura a formação humana. Um dos caminhos para alcançar essa formação seria através dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos Institutos Federais e pelos Cefets, que, apesar dos inúmeros desafios e problemas enfrentados na prática, buscam se orientar por uma educação politécnica, ainda que hoje não a tenhamos alcançado efetivamente. Por maiores que sejam os entraves e dificuldades enfrentados na proposição desses cursos, são desenvolvidos debates e realizações importantes na tentativa de implementá-lo e torná-lo uma realidade. A exemplo do Campus Valença, a perspectiva é de se estudar e de se orientar para tal formação.

Defendemos, por conseguinte, nesta dissertação, uma educação profissional e tecnológica na perspectiva da escola unitária, que conceba o trabalho como princípio formativo, em vistas a superar a ótica da formação dual existente que demarcou a trajetória da formação profissionalizante brasileira para o mercado de trabalho em detrimento à propedêutica, que encaminhava os estudantes para o ensino superior.

Compreende-se, portanto, que a educação politécnica, conforme admitida por Saviani (2003), é o caminho para o rompimento com essa dualidade ao oportunizar aos estudantes a reflexão e compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção, bem como seu lugar na divisão social do trabalho. Esta proposta superaria o pensamento estrito de formação técnica para os trabalhadores e acadêmica para as elites, tendo caráter omnilateral. Assim, ao compreender as determinações históricas de suas condições econômicas e socioculturais, o estudante pode vir a questioná-las e tomar consciência de sua identidade de classe, movimento necessário para transformá-las, subjetiva e politicamente.

Temos, assim, na prática, o princípio educativo do trabalho no sentido ontológico, ao passo que ao reconhecer que os bens produzidos pela sociedade, no que tange à ciência e cultura, são produtos do trabalho humano, apreende-se que todos são potencialmente produtores de novos conhecimentos e capazes de assimilarem os conhecimentos já produzidos, independente de classe ou grupo social. Sob esta concepção, é incoerente considerar, no processo formativo do estudante, o espaço que ocupa na divisão social do trabalho para promover restrições de possibilidades de desenvolvimento humano através da demarcação de escolaridade ou controle e negação dos tipos de conhecimentos a que o estudante pode acessar, seja em quantidade ou qualidade, como a atual Reforma do Ensino Médio e as anteriores propõem.

Esta reforma sob a falsa pretensão de inclusão social dos jovens vem submetê-los a uma educação que nega conhecimentos historicamente construídos pela humanidade para

sujeitá-los ao capital, através da formação de trabalhadores flexíveis que o contexto capitalista atual exige, por meio de um trabalho pedagógico focado em competências, facilitando sua exploração pelo mercado. Aos jovens nega-se uma formação que contribui para sua autonomia intelectual e moral.

O que buscamos ao apresentar essa construção teórica, que alimentou os capítulos da Dissertação, foi reiterar a importância de pesquisar os possíveis impactos da Lei 13.415/2017 na educação, em especial na educação profissional e tecnológica, uma vez que para alguns profissionais da Rede Federal de Educação Tecnológica e para os sindicatos, esses cursos estão sendo colocados em situação de “perigo” e, por isso, levantam o argumento de que é necessário resistir a essa proposta. Essa resistência pode ocorrer ao ser demonstrada a potência que é o ensino médio integrado, trazendo suas possibilidades e compatibilidades com a educação democrática voltada para uma formação emancipatória para classe trabalhadora.

É necessário organizar uma resistência que seja coletiva e integrada por parte de todos os envolvidos com a escola, como pais, alunos, professores, pesquisadores, movimentos sociais, populares e sindicais. Precisamos nos unir, estudar, debater e entender melhor o que ocorre e como opera essa Reforma para reagir e resistir. Resistência que parece não ocorrer em geral no Cefet/RJ, por exemplo, que vem estudando formas de se adaptar à Reforma, sem analisar e pesquisar outras fontes produzidas por diversos intelectuais e grupos de pesquisa, sem se inserir em um debate maior na Rede Federal sobre como estão concebendo esta reforma e os possíveis efeitos que pode acarretar aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ainda que o Sindicato dos docentes da área se manifeste contrário. Esses, provavelmente pelo que a história nos mostra, perderão sua orientação – a concepção ontológica – e sua integração para aprofundar na perspectiva de competências e “desintegração”.

Esperamos que as análises aqui realizadas possam contribuir para incitar discussões para o fortalecimento da educação profissional e tecnológica e para movimentação política das instituições com a finalidade de resistir à atual reforma do Ensino Médio. É preciso esclarecer que as análises suscitadas nesta dissertação, com base na história da educação, colocam-se apenas como possibilidades dos impactos da atual Reforma para a educação profissional e tecnológica, uma vez que ela nem fora implementada de fato. Por este motivo, constatamos que é precoce analisarmos seus efeitos, pode ainda não ir adiante pela necessidade de investimentos, por reações da sociedade ou até mesmo por mudanças de governo. Como ocorrerá, ainda não sabemos, mas a história futura nos mostrará.

## 6 REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a morte do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP**AE – v. 32, n 3, p, 653-673 set./dez.2016.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho/ Ricardo Antunes. – 15. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades del conocimiento:** nuevos desafios para la educación terciária. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2003.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 6975, 26 set. 1909.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968, Seção 1, p. 10.369.

BRASIL. 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. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1, p. 6.377.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 19 out. 1982, Seção 1, p. 19.539.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Seção 1, p. 18.882.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. **Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União**, 16 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, 18 abr. 1997, Seção 1, p. 7760.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer **CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=147&Itemid=206#1999B>>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004a. **Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF, 4 out. 2004. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB n. 39, de 8 de dezembro de 2004. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília: MEC/SETEC/CNE/CEB, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências**. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 1, 30 dez. 2008, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica – técnico de nível médio**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Cefet/RJ**. Rio de Janeiro, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 21 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3. ed. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Registros de uma instituição centenária**: Cefet/Rj. 1.ed. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio**: projeto político pedagógico. Valença: Cefet/RJ, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio**: projeto político pedagógico. Valença: Cefet/RJ, 2017d.

BRUNO, Lúcia. **Educação e desenvolvimento econômico no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p.545-561, set./dez. 2011.

CANALI, Heloísa Helena Barbosa. **A trajetória da Educação Profissional no Brasil: desafios da construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. In.: Simpósio Sobre Trabalho e Educação, 5., 2009, Belém. Apresentação Oral. Belém: Universidade Federal do Pará. 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducativa/CANALI.pdf>, Acesso em 09 de nov de 2021.

CEFET/RJ. **Site institucional**. Disponível em < <http://www.cefet-rj.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CEZAR, Taise Tadielo.; FERREIRA, Liliana Soares. A relação entre educação e trabalho: um contexto de contradições e a aproximação com a educação profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n.4, p.2141-2158, 2016.

CHAGAS, V. Articulação da escola média com a superior. In: BRASIL. **Subsídios para o estudo sobre o Ginásio Polivalente**. Brasília: MEC, 1969. p. 53-81.

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho, a fotografia como fonte histórica. In:

CIAVATTA, Maria. **Memórias e temporalidades do trabalho e da educação** / Maria Ciavatta (Coord.); Eliza Tavares Duarte... [et AL.]. – Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

CURY, C. R. J. **A profissionalização do ensino na lei 5692/71**. Brasília: INEP, 1982.

DUARTE, N; SAVIANI, D. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação. Set/dez. 2010 v. 15 n. 45.

FERRETTI, Celso João. O Pensamento Educacional Em Marx E Gramsci E A Concepção De Politecnia. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009

FERRETTI, Celso João. Resistências à reforma do ensino médio brasileiro: possibilidades e limites. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. 1-12, 2022. Disponível em:  
<[https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13672/pdf\\_1](https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13672/pdf_1)>. Acesso em: abr. 2022.

FOGAÇA, Azuete. “Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R. T. **Políticas e trabalho na escola** – Administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J; PAIVA, L.P.G (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p.18-35.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde.**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr.2009b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

GAZETA DO POVO. **Proposta de reforma do ensino médio divide especialistas; saiba o que muda**. Curitiba: Editora Gazeta do Povo, set. 2016. Disponível em:  
<<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/proposta-de-reforma-do-ensino-medio-divide-especialistas-saiba-o-que-muda-3sb7aagi3vo1mtks21zdwlr4w>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. SP: Cortez Autores Associados, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, Nádia G.; RANZI, Sirlei M. F. (org). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 2 - Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 3 - Antonio Gramsci: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos, v. 2**. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere, v. 1: 1926-1930 - Antonio Gramsci**. Trad. de Luiz S. Henriques. Org. Carlos N. Coutinho e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Catálogo**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=31792&view=detalhes>> Acesso em: 10 jan. 2022.

KUENZER, A. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.;

KUENZER, Acácia Z. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho, de moradia, na escola e nos movimentos sociais. In: **III Inter crítica: Formação dos trabalhadores e luta de classes**. Curitiba, PR: UTFPR, 2016.



KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. **Revista HISTEDBR**, Campinas, p. 83-92, ago.2010. (Número especial)

LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** 377 f. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** SP: Cortez Autores Associados, 2005.

LUCENA, Carlos. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. In.: **Marxismo e Educação: Debates contemporâneos**/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani (orgs.). Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MALANCHEN, Julia; TRINDADE, Debora Cristine; JOHANN, Rafaela Cristina. Bae Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica. **Momento: diálogos em educação**, v. 30, n. 01, p. 21-45, jan/abr, 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução de Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Dermeval Saviani. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015.

Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7172/5298>>.  
Acesso em: 20 fev. 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil** / Silvia Maria Manfredi. – São Paulo: Cortez, 2012.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Marcos. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. Tradução: José Barata-Moura. In: **Obras escolhidas**, v. II, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl, 1818 -1883. **O Capital: crítica da economia política: livro I** / K ARL Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. 30ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. 2v.

MARX, Karl; ENGELS, Friedreichi. 1818 – 1883. **Textos sobre Educação e Ensino**. Karl Marx e Friedrichi Engels. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas filosóficas e o manifesto comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**, volume II: a dialética da estrutura da história / István Mészáros; tradução Rogério Bettoni; revisão técnica Caio Antunes. – São Paulo: Boitempo, 2011. KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

MÉSZÁROS, István, 1930. **A educação para além do capital**. István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, R. A. (org.) **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998. p. 7-22.

MOURA, Dante Henrique. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: **Formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Educação Superior em Debate. Brasília, DF: INEP/MEC, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p.1-27, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

NEVES, M. S. S.; ANDRADE, A. C. Trabalho, educação e omnilateralidade: uma perspectiva contra-hegemônica na formação acadêmica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 214-222, abr. 2019.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

OLIVEIRA, E. G. A “Personalidade Vigorosamente Formada”, Em Gramsci, E Obstáculos No Âmbito Do Ensino Médio. **HOLOS**, Ano 32, Vol. 6. Disponível em: 10.15628/holos.2016.4996. Acesso em: 24/05/2021

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETS. **Revista RETTA**. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, p. 89-110, jan/jul 2010.

OTRANTO, C. R.; PAMPLONA, R. M. Educação profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais - uma revolução na educação profissional e tecnológica.** /Organização, Eliezer Pacheco. Editora Moderna Ltda. São Paulo, 2011. ISBN 978-85-16-07375-6

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Formação de Professores:** debate e prática necessários a uma educação emancipada. Chapecó, SC: Argos, 2010.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vigotski. In. PLACCO, Vera M. N. de S. (Org). **Psicologia & Educação:** revendo contribuições. São Paulo: EDU, 2002, p. 33-61

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Belém: SEDUC/PA, 2008.

RAMOS, Marise. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo In: ANDRADE, J; PAIVA, L.G. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo:** limites e contradições. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 56-71.

RAMOS, Marise. O estudo dos saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 105-125, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/06.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2017.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Quais os desafios para a reforma do ensino médio.** São Paulo: Editora Segmento, nov. 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/quais-os-desafios-para-a-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 8ª edição. Ed. Vozes – Petrópolis, 1986.

SANFELICE, José Luis. Dialética e Pesquisa em Educação. In.: **Marxismo e educação:** debates contemporâneos/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani (orgs.). - 2.ed.- Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SAVIANI, D. **Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes**. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 8.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p.131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2004. (coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 528 p.

SAVIANI, Demerval. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Izabel Moura *et al.* (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. SP: Cortez Autores Associados, 2005.

SILVA, C. O. **Diagnóstico e Prognóstico da Tecnologia de Produção de Leite no Município de Valença – RJ**. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. In: CAMPOS, Marília Andrade Torales. SILVA, Mônica Ribeiro (org). **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba PR: Appris, 2017.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)**. Trad. Berilo Vargas. - São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOBRAL, Francisco José Montório. Retrospectiva histórica do Ensino Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v.2, n. 2, p. 78-95,

2009. Disponível em:  
[http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953/pdf\\_14](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953/pdf_14). Acesso em: 08 nov. 2021.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares; ALVES e OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. Fortaleza, CE: Cortez, 1998.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra**. Tradução: Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/es/a/CGxwcBD8DNnsn5s4vxMqqFt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jan. 2022.