

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO NORTE

ELIZEU COSTACURTA BENACHIO

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA NO SÉCULO XXI E A
REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): AÇÕES EM
DESENVOLVIMENTO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (2016 -
2019)**

NATAL, RN
2020

ELIZEU COSTACURTA BENACHIO

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA NO SÉCULO XXI E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): AÇÕES EM DESENVOLVIMENTO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (2016 - 2019)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEP - do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Dante Henrique Moura
Coorientadora: Prof. Dra. Adriana Aparecida de Souza

NATAL, RN

2020

Benachio, Elizeu Costacurta.

B456c Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a reforma do ensino médio (Lei N° 13.415/2017): ações em desenvolvimento na rede estadual do Rio Grande do Norte (2016-2019) / Elizeu Costacurta Benachio. – Natal, 2020.
198 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

Orientador (a): Dr. Dante Henrique Moura

Coorientador (a): Dra. Adriana Aparecida de Souza

1. Educação Profissional. 2. Política pública educacional. 3. Reforma do ensino médio. 4. Formação humana – Mercado de trabalho. I. Moura, Dante Henrique. II. Souza, Adriana Aparecida de. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. IV. Título.

CDU: 377

ELIZEU COSTACURTA BENACHIO

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA NO SÉCULO XXI E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): AÇÕES EM DESENVOLVIMENTO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (2016 - 2019)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEP - do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Dissertação apresentada e aprovada em 29/07/2020, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Dante Henrique Moura — Orientador/Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Adriana Aparecida de Souza — Coorientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Lenina Lopes Soares Silva — Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Mônica Ribeiro da Silva — Titular Externo
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva — Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Maria das Graças Baracho — Suplente Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
CAMPUS NATAL - CENTRAL

Avenida Senador Salgado Filho, 1559, Tirol, 240810205, NATAL / RN, CEP 59015-000

Fone: (84) 4005-9837, (84) 4005-9838, (84) 4005-9833

Ata 2/2020 - PPGEP/DIAC/DG/CNAT/RE/IFRN

3 de agosto de 2020

DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEP)

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 83

Aos 29 dias do mês de julho do ano de 2020, com início às 15:00 horas e término às 19:00 horas, de forma remota, por meio do link meet.google.com/xgs-uocd-fly, o mestrando **ELIZEU COSTACURTA BENACHIO** apresentou e defendeu, em Natal, Rio Grande do Norte, perante a Comissão Examinadora integrada pelos professores doutores DANTE HENRIQUE MOURA (Orientador/Presidente), ADRIANA APARECIDA DE SOUZA (Coorientadora) LENINA LOPES SOARES SILVA (Membro Titular Interna), MÔNICA RIBEIRO DA SILVA (Membro Titular Externa), JOSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA (Membro Suplente Interno) e MARIA DAS GRAÇAS BARACHO (Membro Suplente Externa), a Dissertação de Mestrado intitulada **CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA NO SÉCULO XXI E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): AÇÕES EM DESENVOLVIMENTO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (2016 - 2019)** que recebeu o seguinte Parecer:

O texto defendido apresenta boa fundamentação teórica e metodológica e, também, demonstra esforço de apropriação conceitual do campo pesquisado, de modo que atende aos critérios estabelecidos para uma dissertação de mestrado. A banca indica que as sugestões apresentadas durante a arguição sejam consideradas na versão final da dissertação. Recomenda-se a publicação de artigos em periódicos especializados como forma de difundir o conhecimento produzido

Diante desse Parecer, a Comissão Examinadora emitiu o conceito:

APROVADO

O(a) pós-graduando(a) terá até 60 (sessenta) dias, a contar da data da defesa, conforme previsto no Regimento Interno do PPGEP (Art. 50), para apresentar a versão final do trabalho, ao qual deve-se incorporar, caso haja, as correções sugeridas pela Comissão Examinadora.

NÃO APROVADO

O/(A) pós-graduando(a) poderá solicitar à Coordenação do PPGEP, mediante anuência do orientador(a), um prazo de até 90 (noventa) dias, conforme previsto no Regimento Interno do PPGEP (Art. 51), para nova defesa, que será analisada pelo Colegiado do Programa.

Assinam os membros da Comissão Examinadora e o Mestrando

Prof. Dr. Dante Henrique Moura – Orientador/Presidente

Prof^ª. Dra. Adriana Aparecida de Souza - Coorientadora

Prof^ª. Dra. Lenina Lopes Soares Silva - Titular Interna

Prof^ª. Dra. Mônica Ribeiro da Silva - Titular Externa

Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva - Suplente Interno

Prof^ª. Dra. Maria das Graças Baracho - Suplente Externa

Elizeu Costacurta Benachio - Mestrando

Documento assinado eletronicamente por:

- José Moisés Nunes da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/08/2020 11:02:39.
- Adriana Aparecida de Souza, 20182154310143 - Discente, em 03/08/2020 11:55:31.
- Dante Henrique Moura, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/08/2020 10:47:11.
- Lenina Lopes Soares Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/08/2020 10:52:17.
- Mônica Ribeiro da Silva, Mônica Ribeiro da Silva - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Universidade Federal do Paraná (75095679000149), em 03/08/2020 20:20:26.
- Elizeu Costacurta Benachio, 20181996210001 - Discente, em 03/08/2020 12:23:18.
- Maria das Graças Baracho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/08/2020 21:48:54.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 03/08/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 220193

Código de Autenticação: 3492542f0b



A todos que defendem a educação pública, estatal, laica, gratuita, igualitária e de qualidade como direito de todos e instrumento emancipatório de nossos jovens, das gerações presentes e futuras, e que defendem o ensino médio integrado como possibilidade de construção de uma formação humana integral.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior, pela vida, pelas oportunidades, por estar sempre ao meu lado.

À minha família, pelo apoio constante e, sobretudo, pela compreensão e paciência diante dos longos períodos de minha ausência e distância decorrentes da realização do mestrado. Contudo, embora distantes geograficamente, sempre estivemos muito próximos humana e espiritualmente.

Aos meus orientadores, Prof. Dr. Dante Henrique Moura e Prof^a. Dra. Adriana Aparecida de Souza, pelo acompanhamento constante durante o desenvolvimento desta pesquisa, pelas reflexões, leituras e demais encaminhamentos. Agradeço a oportunidade em tê-los presentes nesta caminhada acadêmica e por compartilharem comigo seus conhecimentos. Obrigado pelas orientações, pelo acolhimento e companheirismo.

Às professoras Dra. Maria das Graças Baracho e Dra. Lenina Lopes Soares Silva, pela leitura atenta e pelas contribuições que trouxeram por ocasião das apresentações dos capítulos e da qualificação final.

À banca examinadora, constituída por: Prof^a. Dra. Lenina Lopes Soares Silva, Prof^a. Dra. Mônica Ribeiro da Silva, Prof. Dr. Dante Henrique Moura e Prof^a. Dra. Adriana Aparecida de Souza, Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva, Prof^a. Dra. Maria das Graças Baracho, pelas valiosas contribuições apresentadas com vistas ao aprimoramento do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), pela oportunidade de cursar este mestrado, em que pude resgatar o espírito acadêmico após alguns anos distante da universidade, e realizar este propósito, tão aguardado, da pós-graduação. Em nome do PPGEP estendo meus agradecimentos a todos os demais professores com quem convivi durante este período, incluindo os já citados. Vocês são fonte de inspiração e motivação para a continuidade da caminhada acadêmica e profissional. Igualmente, agradeço aos profissionais da secretaria do PPGEP, Patrícia, Jailha, Wilma e Cleide, pelo bom atendimento prestado.

Aos agentes da SEEC/RN pela contribuição com a presente pesquisa concedendo-nos entrevistas acerca do processo da reforma do ensino médio. Esta foi uma fase importante da pesquisa que proporcionou melhor compreensão quanto às articulações entre a legislação da reforma e a sua prática. Registro aqui o

agradecimento a cada participante pela cordialidade demonstrada em todos os momentos, desde os agendamentos até à efetiva realização das entrevistas.

À Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), através da 16ª Coordenadoria Regional de Educação (16ª CRE), pela concessão de licença pelo período de dois anos, condição necessária para a realização do mestrado, ainda que sem remuneração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pela concessão de bolsa, condição necessária para a permanência no programa PPGE e, sobretudo, em outro Estado, durante este período.

Por entender que a vida é uma caminhada de aprendizagens e aperfeiçoamento constantes, em todas as dimensões, sou grato pela realização deste mestrado, pelas muitas aprendizagens, reflexões, leituras, vivências que proporcionou, permitindo-me avançar um pouco mais na compreensão do trabalho, da educação e da sociedade, e suas relações.

Por fim, expresso minha gratidão por esse período do mestrado (2018-2019) em que estive aqui em Natal/RN; pelo acolhimento; pela amizade; pelas grandes pessoas que tive a alegria de conhecer e conviver; pelos muitos valores humanos que aprendi aqui; por esse povo alegre, e lutador, que defende os seus direitos, entre eles, o da educação. Pelas oportunidades de participação em eventos, momentos de grandes reflexões, no IFRN e na UFRN com grandes nomes da educação nacional, incluindo aqui meu orientador a quem aproveito para expressar meu respeito e admiração pelo seu empenho na defesa da educação pública.

Guardarei boas lembranças daqui!

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo o significado da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Freire (2014, p. 42-43)

RESUMO

Este trabalho dissertativo tem por objetivo analisar as concepções de formação humana que estão em disputa na sociedade brasileira no século XXI e como essas se expressam nas ações que estão sendo desenvolvidas na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), considerando sua vinculação com a educação profissional técnica de nível médio. A delimitação do campo empírico da pesquisa é a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, tendo como recorte temporal as duas primeiras décadas do século XXI, com ênfase para o período 2016-2019. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e exploratória, desenvolvida com base no pensamento histórico-crítico na perspectiva do materialismo histórico-dialético. O referencial teórico-metodológico adotado apoia-se em autores como Kosik (1976), Pádua (2004), Saviani (2008), Marconi e Lakatos (2011), Minayo (2014), Gil (2014) e Bardin (2016). A fundamentação teórica deste trabalho é baseada em autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Ciavatta (2012, 2014 e 2018), Moura (2013), Kuenzer (2007, 2009, 2011 e 2017), Saviani (2003, 2008 e 2010), Ramos (2002, 2004, 2007, 2010, 2011 e 2014), Ferretti (2018), Araújo (2018 e 2019), Silva (2018), entre outros. Além disso, a análise documental é desenvolvida em fontes como: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 2.208/1997, Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 13.415/2017, Resolução CNE/CEB 03/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, entre outras. Para o conhecimento das ações de implementação da reforma do ensino médio no âmbito da rede estadual de educação foram realizadas entrevistas com cinco agentes da Secretaria Estadual de Educação - SEEC/RN. Como resultados da pesquisa constatamos que as ações realizadas e em desenvolvimento pelo Estado com vistas à implementação da reforma ainda se encontram em processo de planejamento, cujas definições serão formalizadas em 2020 para início efetivo da implementação em 2021. Sobre a reforma, de modo geral, concluímos que a mesma sinaliza claramente para a precarização do ensino médio e educação profissional, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida que mais dependem da educação pública, aproximando ainda mais a formação humana praticada no ensino médio da lógica de formação do trabalhador flexível para os interesses do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação

humana integral. Diante disso, como alternativa viável, defendemos a integração entre ensino médio e educação profissional técnica - o ensino médio integrado - como já ocorre nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e nos Centros Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte, sendo esse o modelo formativo que mais se aproxima da concepção de formação humana integral.

Palavras-chave: Política Pública Educacional. Educação Profissional. Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Formação Humana.

ABSTRACT

This dissertation work has as objective to analyse the human formation conceptions that are in dispute in Brazilian society in the 21st century and how they are expressed in the actions that are being developed in the state education network of Rio Grande do Norte in order to the implementation of the reform of high school (Law nº 13.415 / 2017), considering its link with technical professional education at high school level. The delimitation of the empirical field of research is the state education network of Rio Grande do Norte, having as its time frame the first two decades of the 21st century, with emphasis on the period 2016-2019. It is a qualitative, bibliographical, documentary and exploratory research, developed based on the historical-critical thinking from the perspective of historical-dialectical materialism. The theoretical-methodological framework adopted is supported by authors such as Kosik (1976), Padua (2004), Saviani (2008), Marconi and Lakatos (2011), Minayo (2014), Gil (2014) and Bardin (2016). The theoretical foundation of this work is based on authors as Frigotto, Ciavatta and Ramos (2012), Ciavatta (2012, 2014 and 2018), Moura (2013), Kuenzer (2007, 2009, 2011 and 2017), Saviani (2003, 2008 and 2010), Ramos (2002, 2004, 2007, 2010, 2011 and 2014), Ferretti (2018), Araújo (2018 and 2019), Silva (2018), among others. Besides that, the documentary analysis developed in sources such as: Law nº 9.394 / 1996, Decree nº 2.208 / 1997, Decree nº 5.154/2004, Law nº 13.415/2017, Resolution CNE / CEB 03/2018 - National Curriculum Guidelines for secondary school - DCNEM, National Curricular Common Base - BNCC, among others. For the knowledge of actions to implement the reform of high school within the scope of the state education network, interviews were made with five agents from the State Department of Education - SEEC / RN. As a result of the research, we found that the actions carried out and in development by the State in order to implement the reform are still in the planning process, whose definitions will be formalized in 2020 for the effective start of implementation in 2021. With respect to the reform in general, we conclude that it clearly signals the precariousness of high school and professional education, especially for the children of the poorest working class who most depend of public education, getting even closer the human formation practiced in high school and the logic of training the flexible worker for the interests of the labor market, to the detriment of integral human training. Before that, as a viable alternative, we defend the integration between high

school and technical professional education - integrated high school - as already occurs in Federal Institutes of Education, Science and Technology and in State Centers of Professional and Technological Education of Rio Grande do Norte, being this the formative model that comes closest to the concept of integral human formation.

Keywords: Public Educational Policy. Professional education. High school. High School Reform. Human formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Síntese teórico-metodológica	36
Quadro 02	Políticas educacionais para o ensino médio e educação profissional	46
Quadro 03	Relação de escolas estaduais que ofertam EMI - 2019	84
Quadro 04	Escolas que ofertam EJATEC - 2019	89
Quadro 05	Centros estaduais de educação profissional e tecnológica do Rio Grande do Norte - 2019	90
Quadro 06	Relação dos campi do IFRN - 2019	95
Quadro 07	Meta 11 do PNE e Estratégias	102
Quadro 08	Nova organização curricular conforme a reforma do ensino médio	116
Quadro 09	Áreas do conhecimento do ensino médio conforme as DCNEM/2012	117
Quadro 10	Documentos curriculares do ensino médio e educação profissional no contexto da reforma do ensino médio	145
Quadro 11	Ações para a implementação da reforma do ensino médio	148
Quadro 12	Implementação do novo modelo curricular nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte	151
Quadro 13	Prazos e critérios para a implementação da reforma do ensino médio	155
Quadro 14	A BNCC e a carga horária do ensino médio	157
Quadro 15	Organização e condições para a oferta dos itinerários formativos	162
Quadro 16	Participação discente na construção dos itinerários formativos	164
Quadro 17	Relações entre EMI e itinerários formativos	166
Quadro 18	Formas de oferta da EPTNM	170
Quadro 19	Novo modelo curricular nas escolas de tempo integral	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Matrículas em EPTNM e expansão – Brasil – 2013-2017	105
Tabela 02	Número de matrículas dos cursos técnicos de nível médio - rede estadual de educação do Rio Grande do Norte	106
Tabela 03	Número de matrículas em EPTNM - Rio Grande do Norte/2015 ..	106
Tabela 04	Número de matrículas em EPTNM - Rio Grande do Norte/2018 ..	107
Tabela 05	Percentual de professores do ensino médio que ministram disciplinas diferentes de sua formação específica	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENEP	Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EC 95/2016	Emenda Constitucional nº 95/2016
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJATEC	Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MP 746	Medida Provisória nº 746/2016

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEE/RN	Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEDUC/RS	Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul
SEEC/RN	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Laser do Rio Grande do Norte
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	A FORMAÇÃO HUMANA SOB DUAS LÓGICAS	38
2.1	POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	38
2.2	A FORMAÇÃO HUMANA COMO PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO	48
2.3	A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	63
3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI.....	78
3.1	RELAÇÕES ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	78
3.2	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	86
3.3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024) E NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE 2015-2025)	101
4	O ENSINO MÉDIO ANUNCIADO NA LEI Nº 13.415/2017 E AS AÇÕES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE COM VISTAS À IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SUA REDE	109
4.1	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): AGUDIZAÇÃO DA LÓGICA DA EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO	109
4.2	AÇÕES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017)	142
4.2.1	Delineamentos acerca dos Itinerários Formativos e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	161
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
	REFERÊNCIAS	187
	APÊNDICE	197

1 INTRODUÇÃO

Ao tratarmos de trabalho e educação profissional sob a ótica da formação humana tomamos como problematização inicial as diferentes formas que o trabalho humano pode assumir na sociedade. O trabalho, enquanto ação humana, pode ser concebido em um sentido estrito em que o trabalhador vende a sua força de trabalho, ou mão de obra, em troca de uma recompensa monetária, (trabalho empregado ou assalariado) (MARX, 1996), sendo este caracterizado como o sentido histórico do trabalho. Pode também ser compreendido em um sentido mais amplo já que o homem, ao longo de sua vida, interage¹ com a natureza transformando-a para produzir as condições para a sua existência, sendo este caracterizado como o sentido ontológico do trabalho. Importante destacar que o trabalho, entendido em seu sentido ontológico, não exclui, nem diminui, o seu sentido histórico, porém não se restringe a ele. Voltaremos a essa discussão oportunamente ao longo do texto.

Compreender essas diferentes formas pelas quais o trabalho pode ser caracterizado implica reconhecer que diferentes concepções acerca do trabalho, e do trabalhador, historicamente estiveram, e continuam, em disputa na sociedade e não se separam da arena política a partir da qual a sociedade é organizada. Também é preciso considerar que o tipo de trabalho que o homem realiza tem relação direta com a formação que recebe, ou seja, com a sua educação. Tratar de trabalho, portanto, é também tratar do processo educacional, e ao tratarmos da educação para o trabalho, ou educação profissional, implica reconhecer e refletir sobre as diferentes concepções de formação humana que caracterizam essa formação, e que se manifestam ao longo da história educacional, de modo concreto, através das políticas educacionais desenvolvidas no âmbito do Estado.

Dessa forma, abordamos nesta pesquisa a formação humana dos trabalhadores a partir de diferentes concepções formativas de modo a identificar qual dessas concepções as políticas educacionais assumem, especialmente a reforma do

¹ Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p. 297).

ensino médio regulamentada pela Lei nº 13.415/2017 (doravante, no texto, usaremos a expressão reforma do ensino médio).

O ensino médio, definido como etapa final da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), constitui-se em uma fase importante na vida dos jovens estudantes, seja na perspectiva de continuidade dos estudos, em nível superior, seja de preparação para outras formas de trabalho. De qualquer modo, configura-se em uma etapa formativa decisiva no processo de desenvolvimento juvenil e, nesse sentido, cabe a reflexão sobre qual o papel do ensino médio: formar os estudantes para o acesso ao ensino superior ou promover a formação profissional com vistas a uma inserção imediata no mundo do trabalho? Ou então, buscar uma forma de conciliar essas duas perspectivas de formação, de modo a não negar, nem diminuir, uma ou outra.

Em qualquer caso, há que se considerar a relação intrínseca que se estabelece entre o trabalho e a educação e as diferentes formas com que essa educação de nível médio é desenvolvida nas diferentes realidades sociais, considerando-se as muitas reformas ocorridas ao longo da história educacional brasileira.

No Brasil, essa relação tem sido historicamente caracterizada por profundas contradições e tensões que se fizeram, e fazem, notar nas várias reformas e políticas educacionais envolvendo o ensino médio e a educação profissional.

Para Kuenzer:

O ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. (KUENZER, 2007a, p. 9).

Nesse sentido, entre diferentes reformas e políticas educacionais, décadas se passaram e o ensino médio, e sua relação com a educação profissional, ainda não adquiriu uma identidade que, mais uma vez, passa por um processo de reforma, desencadeada pela Lei nº 13.415/2017 e demais diretrizes.

Tais tensões em torno da organização do ensino médio devem ser entendidas pelo fato de que:

[...] nos contextos das disputas entre classes/fragmentos de classes sociais e projetos societários que marcam, constituem e dividem a sociedade brasileira, os objetivos e finalidades atribuídos ao ensino médio seguem oscilando, desde longa data, entre os estudos ditos propedêuticos, de formação geral, e aqueles profissionalizantes, de formação específica, evidenciando-se as disputas sociais em torno de distintos direcionamentos para a formação dos trabalhadores. (MOURA e LIMA FILHO, 2019, p. 90).

Diante desse contexto de disputas em torno da organização da educação de nível médio e do tipo de formação humana para o trabalhador, ao pensar no processo de formação profissional do jovem para ingressar no mundo do trabalho, é importante considerar as possibilidades dessa formação ocorrer em nível superior, já que esse tipo de formação proporciona uma profissionalização mais consistente, bem como as bases para a sua continuidade e aperfeiçoamento. No entanto, considerando as condições materiais da vida da população diante da histórica e profunda desigualdade socioeconômica arraigada na sociedade brasileira, esse ideal de formação ainda é de difícil concretização, sendo para muitos uma possibilidade distante, seja pela falta de condições para custear a formação, seja pela formação básica deficitária a dificultar o acesso à formação superior de qualidade, seja, e em grande medida, pela necessidade de começar a trabalhar precocemente para ajudar a garantir o sustento, próprio e familiar.

Considerando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019 (IBGE, 2020), o percentual de pessoas de 25 anos ou mais com ensino superior completo foi de 15,3% em 2016, 15,7% em 2017, 16,5% em 2018 e 17,4% em 2019. Além disso, considerando os demais níveis de instrução, e tomando o ano de 2019 como exemplo, temos os seguintes percentuais para a referida faixa etária: sem instrução (6,4%), ensino fundamental incompleto ou equivalente (32,2%), ensino fundamental completo ou equivalente (8,0%), ensino médio incompleto ou equivalente (4,5%), ensino médio completo ou equivalente (27,4%), ensino superior incompleto ou equivalente (4,0%).

Embora se verifique um crescimento percentual de concluintes do ensino superior completo no período 2016-2019, é preciso considerar que em 2019 mais da metade (51,1%) da população de 25 anos ou mais de idade não havia completado nem mesmo a educação básica obrigatória, isto é, no mínimo o ensino médio completo.

Este cenário discrepante mostra como estudantes de diferentes realidades

sociais têm trajetórias formativas diferenciadas, caracterizando uma dualidade educacional acerca dos diferentes tipos de formações recebidas por diferentes categorias de estudantes. De um lado, uma formação geral de caráter científico na perspectiva acadêmica, de outro, uma formação deficitária, ou mesmo a ausência de formação. A história educacional evidencia que a formação humana para o mundo do trabalho tem trazido fortemente as marcas dessa segregação ao imprimir à formação profissional um caráter profissionalizante e imediatista, alimentando assim a manutenção das desigualdades que, já existindo na sociedade, se não superadas através de uma educação emancipatória, tendem a se reproduzir. Tal dualidade se verifica ao longo da história educacional como um fator que estabelece formações diferenciadas para as diferentes classes sociais: enquanto as classes com melhores condições socioeconômicas podem acessar uma educação de melhor qualidade e dedicar-se à busca de uma formação ampla e aprofundada com vistas à profissionalização em nível superior, as classes menos favorecidas economicamente enfrentam uma necessidade imediata, subjacente ao seu processo de subsistência, de trabalhar precocemente, e com isso são direcionadas a buscar uma formação de caráter mais simples e imediato que atenda a essa finalidade. Pelos mesmos motivos muitos acabam abandonando a escola, aumentando assim os já elevados índices de evasão escolar.

Conforme dados da PNAD Contínua 2019 (IBGE, 2020), a necessidade de trabalhar é apontada por pessoas de 14 a 29 anos como motivo principal e fator prioritário para o abandono à escola, ou mesmo por nunca a terem frequentado. No Brasil, esse contingente chegou a 39,1%, sendo 50% entre os homens e 23,8% entre as mulheres. A mesma tendência foi observada para todas as regiões do Brasil, sendo as regiões Norte (34,3%), Nordeste (34,1%), Sudeste (41,2%), Sul (48,3%) e Centro-Oeste (43,1%).

Como alternativa a esse impasse educacional é importante considerar um modelo de formação que integre essas duas dimensões: formação escolar geral e formação para o trabalho, para que jovens da classe trabalhadora mais empobrecida não tenham a sua formação humana diminuída, restrita ou simplificada em função de sua própria condição social e da necessidade de trabalhar precocemente, oportunizando-lhes assim condições e perspectivas de crescimento e transformação de sua realidade através do processo educacional.

Essa possibilidade de integração esteve presente no campo das políticas

educacionais vindo a ter materialidade em 2004 com a edição do Decreto nº 5.154/2004 que possibilitou a integração da educação geral do ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), através de um modelo curricular que ficou conhecido como ensino médio integrado (EMI). Através desse modelo curricular é possível o estudante obter uma formação profissional ao mesmo tempo em que cursa o ensino médio, de modo que a formação profissional não diminui a possibilidade da formação geral, nem esta exclui a possibilidade daquela, garantindo assim o preparo profissional e também a base de conhecimentos para a continuação da caminhada formativa, bem como ao aprofundamento e aperfeiçoamento profissional.

Entretanto, mais uma vez, o ensino médio passa por uma reforma em nome da busca da sua melhor qualidade e modernização, bem como valorização e atendimento da diversidade discente, mas que através de seu aparato legal apresenta um conjunto de proposições que remete a discursos já empreendidos em outros momentos das políticas educacionais para esta etapa da educação básica, o que nos leva a questionar o caráter dito modernizador e o conteúdo da referida reforma do ensino médio, e que discutiremos ao longo do presente texto.

Nesse contexto, para situar a escolha da temática da presente pesquisa considero² importante destacar algumas experiências e motivações pessoais que contribuem para a compreensão do interesse pela reflexão acerca das concepções de formação humana que permeiam a relação entre ensino médio e educação profissional, abordada neste trabalho.

Sou oriundo de família de pequenos agricultores do interior do Rio Grande do Sul residentes em São Francisco de Assis, distante aproximadamente 440 quilômetros da capital, Porto Alegre, 30 quilômetros da sede do município e 15 quilômetros da escola, também da zona rural, em que cursei ensino fundamental e ensino médio. Tudo era distante, nada fácil. Até os seis anos de idade não tínhamos luz elétrica, usávamos luz a querosene. Durante toda a educação básica ajudei meus pais nos trabalhos da agricultura familiar. Desde os primórdios do ensino médio era inquieto diante das desigualdades socioeconômicas e das condições de acesso à educação ao percorrer 30 quilômetros (ida e volta) diariamente em estradas de terra, enfrentando ora poeira, ora lama, problemas com transporte, etc.

² Tendo em vista o caráter pessoal desta justificativa, optamos, excepcionalmente, pelo uso da primeira pessoa do singular.

Minha escola, muito acolhedora, porém necessitava de mais recursos. Em todo o período de ensino médio, por exemplo, não tínhamos acesso à internet, nem computadores na escola (e nem em casa; também não tínhamos telefone celular), e por isso contávamos com a boa vontade de nossos estimados e nobres professores que nos traziam materiais impressos, por conta própria, para a realização de pesquisas e discussões nas aulas. Registro essas memórias não em sentido lamentável, mas com profunda gratidão, certo de que, naquele momento, tudo fora feito da melhor maneira, dentro das reais circunstâncias e possibilidades, em uma perspectiva de superação.

Neste importante período do ensino médio almejava muito transformar a minha realidade e enxergava essa possibilidade através da educação. Realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2007 obtendo resultado satisfatório e cheguei ao ensino superior, através de ingresso pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), do governo federal, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em 2008, no município de Santiago, distante aproximadamente 60 quilômetros da minha cidade, tendo obtido a primeira colocação para o meu curso, licenciatura em Matemática. Ressalto que o auxílio do PROUNI, naquele momento, foi essencial e determinante para a realização do referido curso, visto que sem tal auxílio não teria as mínimas condições materiais de custear as despesas decorrentes do curso e da estadia fora de casa. Este é um novo período, do qual também guardo profunda gratidão, ciente dos dias difíceis que foram, desta vez, a subsistência em outro município, distante da família.

Não tenho a intenção de fazer aqui uma autobiografia, apenas tecer essas considerações a partir dessas vivências que suscitaram muitas reflexões acerca do ensino médio, formação profissional e trabalho e por entender que a escolha do objeto de estudo de uma pesquisa guarda relações com as vivências do sujeito pesquisador. Ainda, por entender que nossas trajetórias, sejam elas acadêmicas ou profissionais, carregam marcas do meio social que nos envolveu e nos envolve, das condições materiais concretas e objetivas a partir das quais se desenvolve nossa caminhada.

Em 2012, ano em que concluí a graduação, fui aprovado no concurso público do magistério estadual do Rio Grande do Sul tendo iniciado a atividade docente em novembro do mesmo ano, sendo que nos dois anos seguintes, 2013 e 2014, exerci a docência em duas escolas, uma na sede do município (Santiago/RS) e outra na

zona rural deste município, distante aproximadamente 40 quilômetros. Foi um momento inicial de realização profissional e ao mesmo tempo de reflexão diante de uma realidade discente semelhante à minha enquanto estudante da educação básica, sobretudo a escola rural.

Uma outra vivência que também considero importante destacar foi a experiência como professor substituto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), em 2015 e 2016, período em que conheci e vivenciei o EMI. Esta foi uma experiência muito significativa que me permitiu ver no EMI um modelo curricular como resposta aos meus anseios por um modelo formativo que não fosse restrito a uma determinada formação profissional em detrimento da formação geral, nem uma formação puramente propedêutica diante da necessidade dos jovens da classe trabalhadora em constituir uma formação profissional com mais brevidade. Foi a partir dessa vivência, portanto, que aumentou meu interesse em discutir a relação entre ensino médio e educação profissional e que passei a fazer leituras mais específicas sobre essa temática.

Nesse sentido, meu interesse em termos de pesquisa de pós-graduação caminhava neste rumo da discussão/reflexão acerca da relação entre ensino médio e educação profissional, pois era o que instigava e fazia sentido. Desse modo, encontrei no PPGEF do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) o espaço acadêmico propício para o desenvolvimento deste estudo.

Feitas essas considerações, diante da problematização e justificativa apresentadas, situamos esta pesquisa no campo do ensino médio e educação profissional, tendo como objeto de estudo a reforma do ensino médio que estabelece mudanças para a organização curricular do ensino médio e educação profissional. Tendo em vista a referida reforma ser de abrangência nacional, alterando dispositivos da LDB, quais sejam, artigos 24, 26, 36, 44, 61 e 62 e acrescentando o artigo 35-A, delimitamos esse estudo para a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, para o período que compreende as duas primeiras décadas do século XXI, com ênfase para o período 2016-2019 em que ocorre a reforma em estudo.

A opção pela rede estadual se dá em razão de que é a esfera estadual que compreende o maior número de matrículas do ensino médio atendendo parcela expressiva do público discente dessa etapa da educação básica. Dados do Censo

da Educação Básica 2018 apontam que 84,7% das matrículas do ensino médio pertence às redes estaduais (INEP, 2019b). Diante dessa realidade faz-se necessário analisar como a reforma será realizada pela rede estadual e que possíveis impactos terá na formação dos estudantes dessa esfera educacional. Quanto à ênfase para o período mencionado (2016-2019), destacamos que deve-se ao fato da referida reforma situar-se nesse período, bem como por possuir um prazo estabelecido para sua implementação, muito embora nossa abordagem não seja restrita a esse período diante da necessidade de analisar outras políticas educacionais, a título de contextualização.

Assim, com intuito de articular a problematização em torno da dualidade educacional, as diferentes concepções de formação humana a permear esse processo e as proposições trazidas pela reforma do ensino médio, tomamos como questão norteadora da pesquisa: Que concepções de formação humana estão em disputa na sociedade brasileira no século XXI e como essas se expressam nas ações que estão sendo desenvolvidas na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da reforma do ensino (Lei nº 13.415/2017), considerando sua vinculação com a EPTNM.

Diante dessa questão o objetivo geral da pesquisa é analisar que concepções de formação humana estão em disputa na sociedade brasileira no século XXI e como essas se expressam nas ações que estão sendo desenvolvidas na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), considerando sua vinculação com a EPTNM.

Para atender a este objetivo geral construímos três objetivos específicos:

1. Discutir a formação da classe trabalhadora com base na concepção da formação humana integral e da formação para os interesses do mercado de trabalho;
2. Analisar as relações entre as políticas de educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI;
3. Investigar as ações que a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte está desenvolvendo visando à implementação da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), considerando sua relação com a educação profissional técnica de nível médio.

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa adotamos o pensamento histórico-crítico a partir de autores que dialogam diretamente com o materialismo histórico dialético e a caracterizamos como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, documental e exploratório.

Para Kosik (1976) o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica que compreende a crítica, a interpretação e a avaliação de fatos, processo este no qual a atividade do pesquisador é condição necessária para o conhecimento objetivo dos fatos. “Esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico. [...] O método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos” (KOSIK, 1976, p. 54).

Dessa forma, ao direcionarmos o presente trabalho na perspectiva do materialismo histórico dialético, tecemos algumas considerações acerca de como este se caracteriza. Este método de investigação, análise e compreensão da realidade se assenta no pensamento marxista que busca conhecer e compreender a concretude dos fatos analisados, a sua essência, a partir de suas manifestações mais simples da realidade. Implica compreender que o conhecimento da essência do objeto estudado não se manifesta diretamente, mas está além das evidências fenomênicas que se manifestam imediatamente. As manifestações imediatas dos fenômenos, analisadas por si só e isoladamente, não permitem a compreensão da essência e concretude do objeto, mas constituem uma pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976).

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. (KOSIK, 1976, p. 15, *itálico do autor*).

Através da pseudoconcreticidade aceita-se a realidade qual ela se apresenta tomando como totalidade do conhecimento e essência do objeto apenas o que pode ser apreendido através dos fenômenos manifestos. Como o próprio termo expressa, é uma falsa e/ou incompleta compreensão do concreto, da essência, enfim, da realidade. Em contrapartida a essa atitude e na perspectiva da compreensão do objeto estudado em sua essência e concretude, Kosik (1976) propõe a desconstrução da pseudoconcreticidade e a busca da totalidade concreta.

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 1976, p. 20, *itálico do autor*).

Essa perspectiva de construção do conhecimento significa não analisar um fato isoladamente, para o que a análise empírica seria suficiente, mas situar este fato no contexto maior que o originou, buscando compreender as conexões internas existentes entre o fato e este contexto e, a partir desta compreensão global, encontrar as múltiplas determinações³, significações e motivações a partir das quais seja possível compreender a totalidade e concretude do objeto estudado, ou seja, a sua essência. Para Kosik (1976, p.44) “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Sintetizando:

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do *conhecimento* do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social. (KOSIK, 1976, p. 61, *itálico do autor*).

A construção do conhecimento, portanto, nessa perspectiva, realiza um movimento que vai do abstrato para o concreto, do simples para o complexo, das manifestações imediatas do fenômeno estudado para a compreensão das relações internas entre si e o contexto ao qual pertence. Parte das manifestações aparentes do fato que é a expressão fenomênica da realidade e daí para a compreensão do

³ O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258-259).

processo que lhe deu origem, a fim de encontrar o maior número de determinações, características e motivações que, uma vez voltando-nos para o fato ou objeto, não o vejamos mais como apenas um fato ou objeto, isoladamente, mas possamos situá-lo no seu contexto e compreender o seu significado real.

Em se tratando do objeto de estudo desta pesquisa, a saber, a reforma do ensino médio, incluindo concepções de formação humana e ações da rede estadual de educação, pela perspectiva de análise descrita, não buscamos apenas abordá-la isoladamente enquanto manifestação de uma política educacional que deve ser cumprida, ou seja, a lei pela lei. Partimos deste objeto e caminhamos em direção ao contexto que o originou para lá encontrar as relações internas, determinações, características e motivações que darão elementos para uma melhor compreensão da sua finalidade, intencionalidades, do seu significado, da sua essência.

Para conceituar metodologia destacamos o entendimento de Minayo (2014) que a descreve em três pontos:

a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como o que denominei “criatividade do pesquisador”, ou seja a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações científicas. (MINAYO, 2014, p. 44, *grifo da autora*).

Assim, entendemos o percurso teórico-metodológico como um importante elemento estruturante de uma pesquisa, coerente com a natureza do objeto estudado, objetivos da pesquisa e intenções científicas do pesquisador. Nesta pesquisa, dada a sua natureza e objetivos, fez-se necessário desenvolvê-la a partir das dimensões bibliográfica (embasamento teórico), documental (conhecimento da legislação, diretrizes, etc) e exploratória (conhecimento das ações), situando-a em uma linha de pensamento em que buscamos compreender e analisar os fatos como uma construção histórica, humana e política.

Convém destacar, ainda, ao se tratar de opções metodológicas, o que Minayo (2014, p. 78) afirma ao se referir às várias correntes de pensamento, que “nenhuma teoria da sociedade é neutra e que qualquer estudo tem, implícitas ou explícitas, marcas teóricas de filiação”. Nesse sentido, ao adotarmos o pensamento histórico-

crítico entendemos, conforme acrescenta Minayo (2014, p. 78) que “nenhuma das linhas de pensamento sobre o social tem o monopólio de compreensão da totalidade”, embora, acrescentamos, alguns caminhos metodológicos proporcionam melhor aproximação e compreensão da realidade estudada. Assim, buscamos compreender um determinado fato da realidade educacional, qual seja, a reforma do ensino médio, a partir de uma forma de pensar e analisar que, não sendo a única, permite a construção do conhecimento referente ao objeto estudado.

Em se tratando, nesta pesquisa, da análise de uma política educacional, consideramos ainda a aproximação do método de análise adotado com a pedagogia histórico-crítica defendida por Dermeval Saviani, para quem tal pedagogia “é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2008a, p. 88). Em outras palavras, o autor complementa essa ideia afirmando que “isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2008a, p. 93). Essa pedagogia, portanto, pela sua natureza analítica, ancora-se no campo do materialismo histórico-dialético caracterizado anteriormente.

A consideração dessa perspectiva histórica da educação é essencial tendo em vista que todo o processo educacional e suas transformações, das quais a reforma do ensino médio é mais uma delas, é uma construção histórica, humana e política de homens e mulheres com seus saberes e concepções, com os quais podemos concordar ou não, nos diferentes períodos da história educacional. Nesse sentido, buscamos compreender criticamente a atual reforma do ensino médio, seus desdobramentos e concepções, sendo que para isso se faz necessário também compreender outros momentos da história educacional de modo a identificar aproximações ou distanciamentos com o momento e a política educacional presentes.

Embora nosso foco de discussão esteja voltado para a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), abordaremos, oportunamente, ao longo do texto, outras políticas educacionais, sobretudo as de EPTNM.

Quanto ao caráter qualitativo da pesquisa, Marconi e Lakatos (2011) destacam que a metodologia qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos do objeto estudado fornecendo uma análise mais

detalhada sobre as investigações.

Para Minayo (2014):

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. (MINAYO, 2014, p. 57).

Assim, a pesquisa qualitativa se diferencia da pesquisa quantitativa, pois busca compreender os fenômenos estudados, não de forma quantificável ou mensurável, mas a partir de um conjunto amplo de elementos, possibilidades de análises e interpretações. Todavia, nesta pesquisa, houve a necessidade de agregar alguns dados quantitativos ao longo do texto, sobretudo na abordagem realizada no capítulo II, pois a pesquisa qualitativa pode complementar suas análises com dados quantitativos, sem, contudo, assumir o caráter de pesquisa quantitativa, ou mesmo mista. Implica também reconhecer o caráter humanístico que se faz presente nesse tipo de abordagem, seja pelo objeto de estudo que é fruto de uma construção histórica, humana e política, seja pelas análises dos pesquisadores que, ancorados nos referenciais teóricos, são também sujeitos históricos, humanos e políticos dotados de uma forma própria de compreender o mundo.

Assim, destacamos o caráter qualitativo da presente pesquisa em que os dados obtidos através de entrevistas são analisados de forma a compreender o modo pelo qual a reforma do ensino médio será implementada no âmbito da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, discussão essa realizada em articulação com os dados documentais e referenciais teóricos.

Para fundamentar a problemática deste estudo, a leitura se coloca como um elemento fundamental pois proporciona a fundamentação teórica necessária para situar e melhor compreender o objeto de estudo. Assim, destacamos a dimensão bibliográfica da pesquisa em que buscamos o embasamento teórico em autores conceituados nas temáticas abordadas, sobretudo o ensino médio e a educação profissional, tais como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Moura (2013), Kuenzer (2007, 2009, 2011 e 2017), Saviani (2003, 2008 e 2010), Ramos (2002, 2004, 2007, 2010, 2011 e 2014), Silva (2018), Araújo (2018 e 2019), Ferretti (2018), entre outros.

O diálogo com esses autores é relevante nesta pesquisa visto que são pesquisadores em educação nacionalmente reconhecidos e, portanto, têm uma compreensão ampla do processo educacional, contribuindo assim para as análises da presente pesquisa.

Gil (2014, p. 50) destaca que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Pádua (2014, p. 55) a finalidade da pesquisa bibliográfica “é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa”. Desse modo, reiteramos a relevância da dimensão bibliográfica da pesquisa, que compreende todo o processo de desenvolvimento da mesma, conforme uma determinada linha de pensamento adotada, começando antes mesmo do próprio projeto da pesquisa. É, pois, a partir do estudo bibliográfico que fundamentamos nossos posicionamentos.

Quanto à pesquisa documental:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2014, p. 51).

Sobre esses materiais, Gil (2014) exemplifica que podem ser constituídos por documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc. Nesta pesquisa, dada a natureza do objeto de estudo, utilizamos documentos institucionais tais como leis, decretos, portarias, pareceres, diretrizes educacionais, documentos curriculares, entre outros. Destacamos como exemplo as seguintes fontes documentais: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 2.208/1997, Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.049/2016, que institui o Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Rio Grande do Norte, Lei nº 13.415/2017, Resolução CNE/CEB 03/2018 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras. Através desses documentos é possível conhecer o desenvolvimento e organização do ensino médio e educação profissional ao longo

da história educacional, incluindo-se aqui o tempo presente em que ocorre a reforma do ensino médio.

Destacamos, ainda, o caráter exploratório da pesquisa, tendo em vista a existência do objetivo voltado ao conhecimento das ações desenvolvidas, ou em desenvolvimento, pelo Estado do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da reforma do ensino médio. Devido ao caráter recente da reforma estudada e a inexistência, nos principais repositórios, de outras pesquisas concluídas sobre a referida temática no *locus* pesquisado, a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, configura-se a necessidade da dimensão exploratória da pesquisa.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é escolhido especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 2014, p. 27).

Ainda que não estabelecemos hipóteses iniciais, dado que o processo de implementação da reforma do ensino médio na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, em 2019, ainda é incipiente, conforme constatamos durante a fase empírica, o conhecimento das referidas ações não é possível em sua totalidade através de documentos ou fontes bibliográficas, ainda em processo de elaboração, o que também caracteriza a necessidade dessa fase exploratória, de aproximação das possíveis fontes de informações, sejam elas virtuais ou, especialmente, pessoais, as quais destacamos os agentes da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Laser do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) entrevistados.

Nesse contexto optamos por utilizar a técnica de entrevistas, pois o conhecimento das ações objetivadas dependiam, em grande medida, do diálogo direto com os agentes do Estado responsáveis pela operacionalização dessas ações, quais sejam, a elaboração de documentos, a estruturação dos itinerários formativos, ações de flexibilização curricular, alterações na carga horária, etc.

Para Marconi e Lakatos (2011, p. 273) “o objetivo das entrevistas qualitativas é obter respostas sobre o tema ou problema a investigar” representando “um dos instrumentos básicos para a coleta dos dados” (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 280). Destacam, ainda, que embora a entrevista permita a abordagem do assunto de forma pessoal, é aconselhável o uso de um roteiro para guiar o entrevistador pelos

principais tópicos. Nesse sentido, para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro observando os principais aspectos relacionados à reforma e às ações que buscamos conhecer, tais como documentos, itinerários formativos, carga horária, EMI, escola em tempo integral e formação técnica.

Assim, entrevistamos cinco agentes da SEEC/RN pertencentes ao quadro da gestão educacional e que têm conhecimento do processo de implementação da reforma do ensino médio na rede estadual. Tais agentes se configuram como informantes-chave no contexto da pesquisa e doravante serão denominados, individualmente, como “Participante”, os quais foram escolhidos estrategicamente de acordo com as funções desempenhadas e constituem representação da SEEC/RN, Subcoordenadoria do Ensino Médio e Subcoordenadoria da Educação Profissional. O critério principal para a escolha dos participantes foi o envolvimento direto destes com o processo de implementação da reforma, de modo que pudéssemos compreendê-lo através do diálogo com esses agentes.

O agendamento das entrevistas foi realizado pessoalmente na SEEC/RN mediante apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual, em seus termos, apresentava a finalidade da entrevista e os procedimentos éticos estabelecidos. Por esse termo o participante concordava em conceder a entrevista sendo-lhe assegurada a confidencialidade e preservada a sua identidade, tanto durante a realização das entrevistas quanto posteriormente na possível utilização de parte das falas na pesquisa. Por essas razões foi usado no texto o termo “Participante” para referenciar as falas, diferenciados por números, sendo Participante 1, Participante 2, Participante 3⁴, Participante 4 e Participante 5⁵.

As entrevistas foram realizadas na sede da SEEC/RN, em local determinado pelos entrevistados, nos dias 15/09/2019, 19/09/2019, 26/09/2019, 09/10/2019 e 24/01/2020, sendo uma delas realizada na sede de uma escola estadual, a do dia 26/09/2019. Salientamos que todo o processo, desde o agendamento à realização das entrevistas, foi marcado por grande cordialidade e pontualidade por parte dos entrevistados, o que contribuiu positivamente para a realização das referidas entrevistas.

Quanto aos recursos utilizados para as entrevistas, Marconi e Lakatos (2011, p. 273) afirmam que “nas entrevistas podem-se usar diversas ferramentas, a fim de

⁴ Aborda as questões de caráter mais geral da reforma.

⁵ Aborda as questões de caráter mais específico, referentes aos itinerários formativos e à EPTNM.

conseguir informações importantes e valer-se de gravações, anotações, fotos, computadores, para registrar os dados”. Para isso utilizamos gravadores de aparelho celular e notebook para o registro das falas. Posteriormente, realizamos a transcrição (transformação do áudio em texto) das referidas entrevistas através da ferramenta de digitação por voz contida no Google Documentos, acessível pelo seguinte caminho: Gmail → Drive → Novo → Documentos Google → Ferramentas → Digitação por Voz → Clique para Falar. Após a primeira transcrição foram realizadas duas revisões no texto, ouvindo novamente o áudio, uma para corrigir palavras transcritas erroneamente e outra para colocar a pontuação.

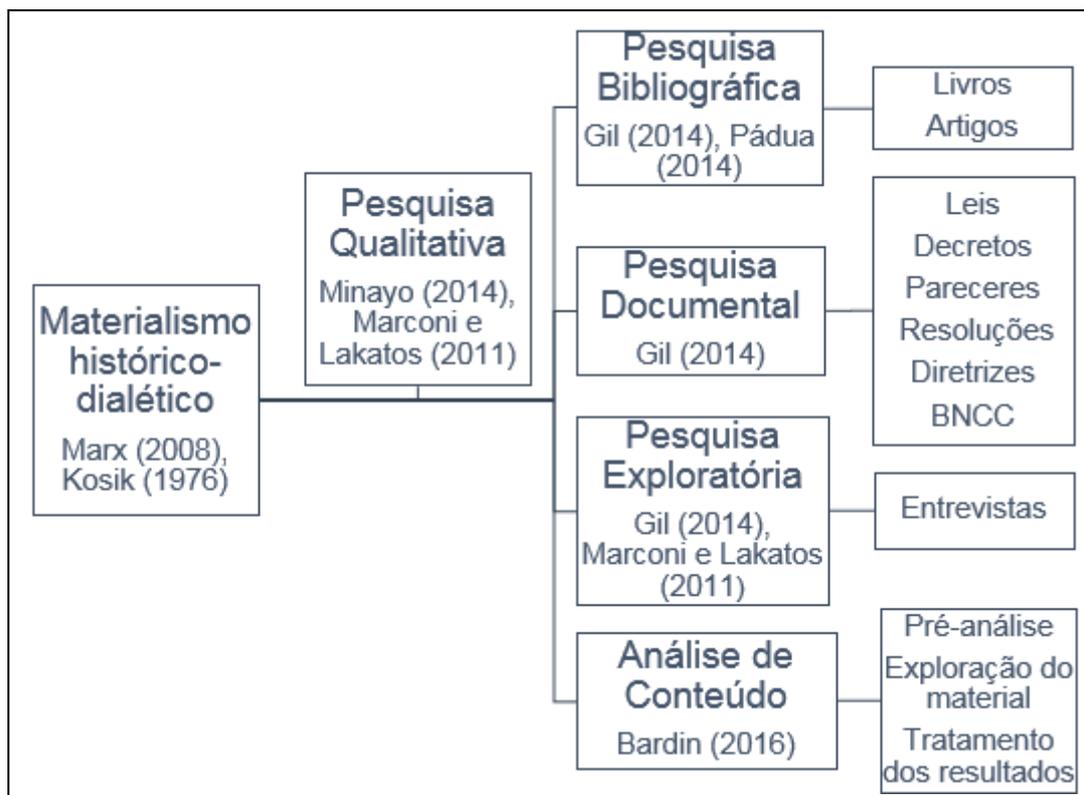
As transcrições foram colocadas juntamente com as respectivas perguntas em um arquivo Word 2013, margens esquerda e superior de 3 cm, direita e inferior de 2 cm, fonte Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5 entre linhas ocupando o seguinte número de páginas: Participante 1: 37 páginas, Participante 2: 34 páginas, Participante 3: 22 páginas, Participante 4: 31 páginas e Participante 5: 31 páginas. Dessas falas, tomamos para análise os trechos que melhor sintetizam os questionamentos realizados.

Diante das fases descritas, para a análise das informações, seguimos a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). Para essa autora a análise de conteúdo se organiza em torno de três polos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase inicial de organização das informações com objetivo de sistematizar as ideias de modo a conduzi-las para um plano de análise (BARDIN, 2016). Em nossa pesquisa, essa fase corresponde ao levantamento bibliográfico e documental, bem como de preparação do roteiro das entrevistas, visto que nessa fase, tendo em vista a questão e objetivos da pesquisa, foram dados os encaminhamentos acerca do que pretendíamos analisar.

Por sua vez, a fase de exploração do material consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas (BARDIN, 2016) que, em termos práticos, representa o estudo teórico e documental propriamente dito e a realização, transcrição e leitura das entrevistas.

Por fim, o tratamento e interpretação dos resultados consiste em torná-los significativos e válidos (BARDIN, 2016) representando, no contexto da pesquisa, as conclusões a que chegamos através das informações obtidas e as relações entre elas estabelecidas.

Quadro 01 — Síntese Teórico-Metodológica

Fonte: Elaboração própria em 2019

Caracterizada a pesquisa e o percurso teórico metodológico, apresentamos a seguir como esta se encontra organizada. O trabalho está estruturado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo é intitulado “a formação humana sob duas lógicas”, cujo objetivo é discutir a formação da classe trabalhadora com base na concepção da formação humana integral e da formação voltada aos interesses do mercado de trabalho. Como a base da discussão dessas concepções passará, além do aporte teórico, pelas políticas educacionais, as quais são desenvolvidas como ação do Estado, iniciamos o capítulo trazendo a compreensão de Estado e política pública educacional.

O segundo capítulo, “educação profissional técnica de nível médio e ensino médio: análise das políticas públicas nas duas primeiras décadas do século XXI”, visa analisar as relações entre as políticas de EPTNM no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI, com destaque para a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, visto que muitas dessas políticas no âmbito da rede estadual se deram como extensão do que foi desenvolvido no plano federal. Como forma de

ampliar a abordagem discutimos também as relações entre ensino médio e educação profissional, sobretudo no que se refere às formas de articulação entre essas dimensões formativas, particularmente a forma integrada. Por fim, analisamos as proposições acerca da EPTNM segundo o PNE (2014-2024) e o PEE/RN (2015-2025).

O terceiro, e último, capítulo é intitulado “o ensino médio anunciado na Lei nº 13.415/2017 e as ações do estado do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da reforma do ensino médio em sua rede”. O objetivo deste capítulo é investigar as ações que a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte está desenvolvendo visando à implementação da reforma do ensino médio, considerando sua relação com a EPTNM. Embora este capítulo seja centrado nas ações mencionadas, antes de analisá-las é necessária a análise dos pontos centrais da reforma no tocante ao ensino médio e à educação profissional, bem como da concepção de formação que traz, discussão que dá início ao capítulo.

Por fim, nesta introdução, remetemo-nos à epígrafe usada neste trabalho. Uma mensagem que traz um anseio de superação da opressão existente na sociedade, de todas as formas, e da busca pela libertação. Libertação que só se dará através da luta, que por sua vez, só se dará se as pessoas tiverem conhecimento e consciência crítica diante da sociedade e da realidade em que vivem. É preciso, pois, como defende Paulo Freire em outra passagem, a construção de uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, [...]” (FREIRE, 2014, p. 43). Ao discutirmos, neste trabalho, ensino médio e educação profissional, apresentando diferentes concepções de formação humana para os trabalhadores, trazemos essa motivação, a reflexão sobre a construção dessa pedagogia, entendendo que a luta pela libertação, seja individual ou coletiva passa, necessariamente, por uma educação global e de qualidade do indivíduo, em todas as dimensões. Uma educação que não seja limitadora e restritiva. Uma educação que ensine o fazer, mas, sobretudo, o pensar.

2. A FORMAÇÃO HUMANA SOB DUAS LÓGICAS

Este capítulo tem por objetivo discutir a formação da classe trabalhadora com base na concepção da formação humana integral e da formação voltada aos interesses do mercado de trabalho. Abordamos tais concepções a partir da articulação entre teorias, legislação e demais regulamentos que nortearam a organização da educação profissional no Brasil até chegar às transformações provocadas pela atual reforma do ensino médio, foco central de discussão desta pesquisa.

Assim, para contemplar a discussão a que nos propomos neste capítulo, o mesmo está organizado em três subcapítulos, sendo: o primeiro (2.1), “política pública educacional”, em que situamos a compreensão de Estado, política pública educacional e educação profissional, haja visto que a organização educacional, em termos estruturais e de concepções, se dá no campo das políticas que, por sua vez, são desenvolvidas no âmbito do Estado; o segundo (2.2), “a formação humana como preparação para o mercado de trabalho”, discute a concepção de formação humana dos trabalhadores voltada às demandas do mercado de trabalho; o terceiro (2.3), “a formação humana integral”, em que abordamos uma concepção formativa de caráter mais amplo, não restrita ao mercado de trabalho.

2.1 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Ao iniciarmos a discussão sobre política pública como ação do Estado faz-se necessário buscar a compreensão desses termos para um melhor entendimento das políticas educacionais que serão abordadas no desenvolvimento deste trabalho. Isso porque muitas vezes ocorre uso indiscriminado de termos relacionados ao Estado e às políticas públicas, criando-se compreensões equivocadas e/ou generalizadas desses termos. É comum a compreensão popular associar o termo “política” com os desdobramentos da política partidária, dada a sua influência e destaque no cenário social. Sem, obviamente, negá-la, é preciso distinguir e ampliar esse conceito, sobretudo tratando-se de política pública. Igualmente, o conceito de Estado também possui compreensões dessa natureza, ao ser concebido, muitas vezes, apenas como as delimitações das unidades federativas e os respectivos desdobramentos dos poderes constituídos.

Mais que conceituar esses termos é necessário compreender a relação entre eles, visto que conforme explica Carnoy (1988, p. 9) “compreender o que seja política no sistema econômico mundial de hoje é, pois, compreender o Estado nacional e compreender o Estado nacional no contexto desse sistema é compreender a dinâmica fundamental de uma sociedade”.

O que se entende por Estado? Em nossas leituras percebemos que não há um único conceito definidor do que seja o Estado, pois existem várias correntes de pensamento e conseqüentemente várias formas de caracterizá-lo. Para Carnoy (1988) as teorias do Estado são enormemente variadas, refletindo os diferentes pontos de vista sobre a sociedade e o papel do Estado nessa sociedade.

Buscando compreendê-lo, conforme a linha teórica adotada, destacamos que:

O Estado, entendido como ordenamento político de uma comunidade, nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada sobre os laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas derivadas da união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência interna (o sustento) e externas (a defesa). [...] o nascimento do Estado representa o ponto de passagem da idade primitiva, gradativamente diferenciada em selvagem e bárbara, à idade civil, onde "civil" está ao mesmo tempo para "cidadão" e "civilizado". (BOBBIO, 1987, p. 73, *grifo do autor*).

Desse modo, temos o Estado como uma forma de organização social dos grupos humanos caracterizando-se como o lugar e o organismo aglutinador das forças políticas e que através de seu aparato institucional rege a organização da vida em sociedade. Estado e política, portanto, andam juntos. As esferas políticas família (*oikos*), aldeia (*kome*) e cidade (*pólis*), tratadas na obra sobre política (ARISTÓTELES, 2006), cada uma em seu grau de complexidade, juntas, compõem o Estado e são por ele administradas. Se a família busca atender as suas necessidades próprias, a aldeia, as necessidades mais complexas inerentes ao conjunto de famílias e a cidade, promover o bem estar das pessoas e libertar o indivíduo dos modos deficientes e incompletos de associação, o Estado, por sua vez, tem a função macro de organizar, administrar e atender as demandas desse universo social, a sociedade.

Nesse sentido, cabe a reflexão se o Estado realmente é uma estrutura comprometida em atender politicamente as necessidades e demandas do seu povo

a fim de assegurar-lhe, conforme defendia Aristóteles em sua caracterização da política, uma “vida boa” para todos os cidadãos, ou seja, o seu bem estar. Este é um questionamento necessário diante do que se concebe como ideal de Estado, isto é, a promoção e o atendimento ao bem comum.

Para Bobbio (1987) o Estado assumiu formas variadas e mutáveis conforme as diferentes épocas históricas nas diversas sociedades. Destaca como tipologia de Estado, acreditada pelos historiadores, a seguinte sequência: Estado feudal, Estado estamental, Estado absoluto e Estado representativo, cada uma dessas formas com suas características próprias, que não iremos aprofundar⁶ aqui.

Não se pode, porém, pensar esse Estado fora da realidade capitalista que o caracteriza, a qual o estrutura a partir de uma sociedade de classes e que tem como uma de suas características fundantes a divisão social do trabalho. Conforme Poulantzas (2000, p. 52) “esta divisão propriamente capitalista, sob todas as formas, representa a condição de possibilidade do Estado moderno”. Assim, a divisão social do trabalho e a constituição de classes no âmbito do Estado, fenômeno este forjado pelas relações históricas de produção, coopera para sua manutenção e legitimação.

O autor destaca também o modo de produção capitalista como campo em que se estabelecem lutas de classes e relações de poder (POULANTZAS, 2000). Nesse sentido, afirma que “o Estado tem um papel constitutivo na existência e reprodução dos poderes de classe, e em especial na luta de classes, o que explica sua presença nas relações de produção” (POULANTZAS, 2000, p. 36). Assim, as relações de poder estabelecidas na complexa teia do sistema produtivo capitalista influenciam de alguma forma a organização do Estado a partir das lutas de classes.

Nesse sentido, o autor sintetiza esta compreensão acerca de Estado, poder e lutas de classes da seguinte forma:

- a) o poder de classe é a base fundamental do poder em uma formação social dividida em classes cujo motor é a luta de classes; b) o poder político, embora fundamentado no poder econômico e nas relações de exploração, é primordial na medida em que sua transformação condiciona toda modificação essencial dos outros campos do poder, embora essa modificação não baste; c) o poder político no modo de produção capitalista ocupa campo e lugar específicos em relação a outros campos do poder, apesar de interseções; d) este poder (político) concentra-se e materializa-se por

⁶ Para aprofundamento, ver: Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política. Norberto Bobbio; tradução Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

excelência no Estado, lugar central do exercício do poder político. (POULANTZAS, 2000, p. 42).

Percebemos, assim, que sendo o poder das classes dinamizado a partir das lutas entre essas classes em defesa de seus interesses, e o poder político fundamentado no poder econômico, portanto, intimamente relacionado com essas relações de classe, então, sendo o Estado o lugar do exercício do poder político, é também o lugar do poder de classes.

No entanto, o autor defende que “o Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política” (POULANTZAS, 2000, p. 12). Assim, embora o Estado capitalista seja formado a partir de uma estrutura social de diferentes classes, com interesses próprios, não deve ser entendido essencialmente como um instrumento de poder a serviço exclusivo das classes dominantes, muito embora exerçam influência na estrutura e funcionamento estatal.

Nesse sentido, em seu livro *Hegemonia y Dominación en el Estado Moderno* (1973), o autor defende que a partir do modo de produção capitalista, classes sociais, interesses de classes e luta de classes são estruturados, e assim propõe pensar a organização do Estado a partir do conceito de hegemonia como forma de compreender a estrutura do Estado capitalista e a constituição política das classes dominantes na sociedade moderna (POULANTZAS, 1973).

Para o autor o conceito de hegemonia, embora produza um alinhamento das ações do Estado com os interesses do capital e das classes dominantes, não significa um atendimento unívoco e exclusivo dos interesses dessas classes.

Esse conceito indica que o Estado moderno não pode ratificar univocamente os interesses socioeconômicos empiricamente concebidos das classes dominantes. Embora sua função hegemônica de universalidade, como quadro ordenador da sociedade molecularizada, coincida com os interesses do capital, ela implica necessariamente, no nível político específico da luta de classes, a garantia de certos interesses econômico-corporativos das classes dominadas, uma garantia de acordo com a constituição hegemônica da classe no poder cujos interesses políticos o Estado defende. (POULANTZAS, 1973, p. 67, *tradução nossa*).

Do fragmento acima, observemos que na constituição do poder político e do poder do Estado estão presentes quatro fatores importantes, de acordo com o autor: classes dominantes, classes dominadas, luta de classes e classe no poder. Significa

que a partir da luta de classes o poder é constituído através de uma classe, ou conjunto de classes, - que constitui a classe no poder -, que passa(m) a exercer a hegemonia. Não significa, entretanto, que essa “classe no poder”, ou hegemônica, irá apropriar-se do Estado unicamente para atender seus interesses mas, pelo próprio contexto da luta de classes, e para manter uma certa harmonia e unidade entre essas classes na sociedade, há também o atendimento de certos interesses das classes ditas dominadas, ou não hegemônicas, o que nos leva a refletir sobre a elaboração das políticas públicas.

Dessa forma:

[...] o Estado, no caso capitalista, não deve ser considerado como uma atividade intrínseca mas, aliás como é o caso do “capital”, *como uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e fracções de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica no seio do Estado.* (POULANTZAS, 2000, p. 130, *itálico do autor*).

Assim, podemos conceber o Estado, portanto, não como um mecanismo de comportamento exclusivo de dominação política, pois não estamos tratando de Estado absoluto, ou a serviço do capital, tampouco dotado de neutralidade diante dessas realidades. Por sua vez, essa relação de forças, produto da luta de classes, está constantemente presente no seio da sociedade com objetivo de conquistar o poder e assim exercer a hegemonia.

Em uma abordagem mais contemporânea Kerstenetzky (2018) apresenta importantes reflexões sobre as diferentes formas assumidas pelo Estado ao longo da história ressaltando que essa constituição e (re)configuração do Estado passa pela constante tensão entre forças opostas. Destaca a instituição do Estado de bem-estar social inglês no final do século XIX e início do século XX como resultado da reação e da luta política (partidos políticos, sindicatos, organizações operárias, movimentos de massa, etc) contra a mercantilização do trabalho praticada no século XIX com suas conseqüentes ameaças ao tecido social e à dignidade dos trabalhadores.

O estado social que então se consolida ao final do século XX é a resposta à sociedade de alto risco organizada pelo padrão de mercado, que submeteu a esfera econômica da vida e reorganizara a paisagem social segundo as exigências da industrialização. (KERSTENETZKY, 2018, p. 16.)

Em uma segunda análise, a autora aponta que a partir dos anos 1980 a

dinâmica do capitalismo global passou a confrontar os ideais do Estado de bem-estar social de modo que atualmente “as sociedades de mercado passam por brutal processo de concentração econômica e diferenciação social, com desigualdades que recuperam níveis próximos às décadas douradas do capital no final do século XIX” (KERSTENETZKY, 2018, p. 16).

Isso evidencia que a configuração do Estado não é estável, mas adquire características próprias em cada período histórico e conforme a articulação de forças que se estabelecem na sociedade, em nível local e global.

Nesse contexto, conforme Kerstenetzky (2018, p. 20), constituem obstáculos da atualidade que desafiam o Estado social e o seu avanço: “as desigualdades crescentes e incontroláveis, a concentração no topo, a consequente infiltração do poder econômico no sistema político e a captura do interesse público pelos interesses especiais do pequeno grupo no topo”. Tais condições, por sua vez, influenciam diretamente a elaboração e qualidade de políticas para as diversas áreas de interesse público, dentre elas a educação.

Em se tratando da educação o Estado brasileiro tem adotado ao longo da história diferentes posturas diante da organização do ensino médio e educação profissional, justamente de acordo como tem se caracterizado em cada período, em sua constituição política e correlação de forças.

Feitas essas considerações acerca do Estado tratamos agora sobre as políticas públicas, sua concepção e propósitos no âmbito do Estado.

Começamos buscando a compreensão do conceito de política pública. De acordo com Souza (2006, p. 24) “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. Dessa forma, seguiremos as concepções de alguns autores como Secchi (2014), Souza (2006) e Santos (2010), os quais trazem uma abordagem coerente com o que entendemos por políticas públicas.

Conforme Secchi (2014):

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. [...]. Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante. (SECCHI, 2014, p. 2).

Nesses termos, podemos conceber uma política pública como uma

determinação para a ação por parte do Estado diante de situações que constituem uma questão ou problema de interesse da coletividade e que precisa ser solucionado. Ao se falar em problema público não devemos restringir a caracterização do mesmo apenas a problemas de caráter imediato e urgente da sociedade, como uma calamidade, mas entendê-lo como todas as situações que se configuram como obstáculos para que a coletividade possa ter uma melhor qualidade de vida. Dito de outra forma, entendê-lo como todas as necessidades de ordem pública para se alcançar uma melhor qualidade de vida.

Para exemplificar, um problema público pode ser a necessidade da oferta de um serviço na área da saúde, da educação, da segurança, da habitação, de saneamento, etc, que trará benefícios contínuos para a coletividade, que melhorará as condições e qualidade de vida da população, sendo que para isso o Estado, enquanto representante dessa coletividade, precisa entrar em ação através do seu governo e promover, pelos seus mecanismos, a oferta desses serviços. Essa ação pode ser requisitada pela coletividade ou, principalmente, desenvolvida por iniciativa do próprio Estado com base no plano de ação de seus governantes, já que uma política pública, conforme mencionado, reflete também uma intencionalidade pública.

Ainda sobre a caracterização de um problema público, Secchi (2014, p. 10) afirma que “o problema público é a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para a realidade pública”. Sendo assim, uma política pública está diretamente relacionada com uma mudança da realidade tendo em vista o melhoramento de um determinado aspecto da vida da população. Está igualmente relacionada ao tipo de projeto societário defendido pela classe hegemônica que exerce o poder.

Souza (2006) resume política pública como o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação, ao mesmo tempo em que analisa essas ações propondo mudanças no rumo das mesmas quando necessário. Isso pressupõe que uma política pública requer, além do planejamento, um acompanhamento do seu desenvolvimento com vistas a avaliar os seus resultados em relação aos objetivos pretendidos.

Santos (2010) colabora com essa compreensão afirmando que:

As políticas públicas são disposições, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado e regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público. Elas

refletem a ação intencional do Estado junto à sociedade. (SANTOS, 2010, p. 3).

Dessa forma, fica compreendido que uma política pública consiste em uma ação deliberada do Estado perante a existência de um problema de ordem pública, isto é, que diz respeito à coletividade. Uma política pública não possui caráter transitório, mas permanente, devendo ser fundamentada em lei e cuja implementação se dê com vistas a resultados contínuos, caracterizando-se assim como política de Estado, muito embora as políticas públicas no Brasil se caracterizem mais como políticas de governo do que políticas de Estado, dadas as constantes discontinuidades das mesmas que se verificam com as trocas de governos.

Nesse contexto, cabe aqui situar a compreensão de política educacional, tendo em vista essa constituir o foco de discussão nesta pesquisa ao abordarmos a reforma do ensino médio, bem como outras políticas, a título de contextualização.

Para Saviani (2008b, p. 7) “a política educacional diz respeito às decisões que o poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. O autor aponta como característica estrutural da política educacional brasileira, conforme mencionamos, a sua discontinuidade, que representa um obstáculo ao adequado encaminhamento e desenvolvimento das questões educacionais (SAVIANI, 2008b). Essa discontinuidade, conforme Saviani (2008b, p. 11) “se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pleora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira”. Podemos exemplificar algumas dessas reformas conforme o Quadro 02 a seguir e, especialmente, pelas novas mudanças resultantes da Lei nº 13.415/2017.

Tendo em vista as políticas educacionais, convém observar que:

Cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações. Não sem contradições, mas sob o espírito inovador do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder. (CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 13-14).

Dessa forma, embasados em pesquisa de Ciavatta e Ramos (2012), sintetizamos alguns dos principais delineamentos das políticas educacionais no

Estado brasileiro, com base na legislação, referentes ao ensino médio e à educação profissional, verificadas em diferentes momentos da história educacional.

Quadro 02 — Políticas educacionais para o ensino médio e educação profissional

Ano/Período	Legislação	Características
Anos 1940	Leis Orgânicas do ensino secundário, técnico-profissional, primário e normal (Reformas Capanema)	Necessidade de formar trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época
1961	LDB (Lei nº 4.024/1961)	Conciliação dos interesses públicos e privados da educação
1971	Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/1971)	Estabelece a profissionalização compulsória para o ensino de 2º grau
1976-1982	Parecer CFE nº 75/1976 e Lei nº 7.044/1982	Flexibilização da profissionalização universal e compulsória empreendida pela Lei nº 5.692/1971
1996	Nova LDB (Lei nº 9.394/1996)	Início de um movimento de reformas na educação brasileira
1997	Decreto nº 2.208/1997	Separação entre ensino médio e EPTNM
2004	Decreto nº 5.154/2004	Estabelece a possibilidade de integração entre ensino médio e EPTNM

Fonte: Elaboração própria em 2019 com base em Ciavatta e Ramos (2012)

As políticas⁷ apresentadas no Quadro 02 representam movimentos próprios de cada época em que ocorreram e a elas acrescentamos a atual reforma do ensino médio como mais um desdobramento da política educacional brasileira que busca reorganizar o ensino médio e a educação profissional conforme interesses e concepções das forças políticas que exerceram o poder no Estado brasileiro, sobretudo a partir de 31 de agosto de 2016 quando Michel Temer assumiu a presidência da república após o controverso processo de impeachment da presidenta titular Dilma Rousseff.

Diante do contexto das políticas públicas educacionais, situamos, agora, a compreensão de educação profissional que adotamos nesse trabalho e que orienta nossas discussões. Antes de mais nada, concordando com Oliveira (2012), é preciso ressaltar que:

Não se pode falar de formação profissional sem levar em consideração o projeto de sociedade objetivado por essa ação.

⁷ Serão retomadas oportunamente ao longo do texto.

Nesse sentido, é necessário ter claro o que é desejado para a sociedade brasileira quando projetamos e colocamos em movimento as ações de qualificação profissional para os setores populares. (OLIVEIRA, 2012, p. 89).

Toda política educacional e, especificamente, as políticas públicas voltadas para a educação profissional, traz em sua constituição uma concepção de homem, de trabalhador e de sociedade conforme os ideais daqueles que as elaboram, bem como dos setores da sociedade que influenciam nesse processo. Destacamos que nossa preocupação nesse trabalho é enfatizar o tipo de formação humana dos trabalhadores em geral, e sobretudo aos das classes trabalhadoras menos favorecidas que necessitam começar a trabalhar em idade precoce. Refletir sobre uma formação profissional que não torne o trabalhador refém da exploração de seu trabalho pelo sistema produtivo capitalista e aliado de uma formação de nível médio de qualidade, emancipatória.

Almejamos, portanto, uma educação profissional que promova a formação para o trabalho e a constituição de um sujeito capaz de ler criticamente a realidade social e política na qual se insere. Para isso é preciso que a educação profissional seja desenvolvida a partir de um processo formativo que garanta a indissociabilidade entre o pensar e o fazer (OLIVEIRA, 2012).

Ramos (2014) corrobora essa compreensão afirmando que:

A educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2014, p. 91).

Assim, deixamos claro que o entendimento de educação profissional que defendemos nesta pesquisa é de uma formação que não seja reduzida ao seu caráter instrumental, do ensinar a fazer, apenas, mas de uma formação na perspectiva do desenvolvimento pleno do estudante. Uma educação assentada na perspectiva da formação humana integral que, por sua vez, compreende o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como princípios indissociáveis dessa formação e que toma o trabalho como princípio educativo na vida do ser humano, conceitos esses que serão abordados oportunamente no decorrer do presente trabalho.

2.2 A FORMAÇÃO HUMANA COMO PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Ao analisarmos os desdobramentos históricos da organização do ensino médio e da educação profissional no Brasil percebemos que essas dimensões formativas são marcadas por várias transformações, sendo caracterizadas por embates no campo político e ideológico a permear este processo. Isso tem aproximado a formação profissional das tendências econômico-produtivas e caracterizado uma concepção bem definida de formação humana direcionada às demandas do mercado de trabalho, como veremos ao longo deste subcapítulo.

Tais embates situam-se no campo das disputas por projetos educacionais com vistas a um determinado tipo de sociedade e confrontam principalmente dois ideários de educação: um que defende um projeto de formação integral do estudante como um direito de todos, em suas várias dimensões, e outro que centraliza seus objetivos na formação/capacitação para o trabalho tendo como parâmetro as demandas e interesses do setor produtivo, enfatizando a dimensão profissionalizante. Com isso, busca-se definir qual o tipo de ensino médio e de educação profissional a serem oferecidos para as diferentes classes sociais, dadas as grandes diferenças socioeconômicas que caracterizam a sociedade brasileira, bem como os interesses acerca do perfil humano que se pretende formar.

A educação é condição para a emancipação do indivíduo e fator que influencia diretamente na definição do lugar que esse ocupará na sociedade e no mundo do trabalho. Entretanto, embora apresentada como um “direito de todos” no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a distribuição do conhecimento é historicamente desigual para as diferentes classes sociais. Embora teoricamente essa intencionalidade não seja explícita, e se diga que a educação é para todos, na prática, as condições materiais das diferentes realidades aliadas à falta de políticas educacionais adequadas produzem as segregações, assim não fosse não haveriam tantas desigualdades.

Para iniciar esta reflexão, tomamos como exemplo a educação profissional e as formas de trabalho que se estabeleceram no período conhecido como taylorismo/fordismo, as quais se caracterizaram pela fragmentação e simplificação das atividades realizadas pelo trabalhador, tendo como objetivo a otimização dos processos de produção e, conseqüentemente, o aumento da produtividade e

lucratividade. O que o trabalhador precisava saber para desempenhar as suas funções nessa realidade de trabalho era o mínimo indispensável para ser capaz de executar, eficientemente, as tarefas que lhe cabiam dentro da sua esfera de atuação no processo produtivo. Por isso sua formação para o trabalho se dava de forma simplificada, muitas vezes no próprio ambiente de trabalho, pela própria prática, de modo a obter os conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções.

Conforme Kuenzer (2007b):

[...] bastava uma educação profissional especializada, parcial, com foco na ocupação e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização; não havia, portanto, no trabalho de natureza operacional, necessidade de escolarização ampliada, uma vez que não havia necessidades significativas de trabalho intelectual neste nível. Como o trabalho real não correspondia ao prescrito, os trabalhadores iam desenvolvendo, ao longo da prática laboral, com ou sem educação profissional, um conjunto de saberes assistemáticos, sem sustentação teórica, subjetivos e não passíveis de transferência, que lhes permitiam resolver, à sua maneira, os problemas que iam aparecendo, “na prática”. Daí a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, que caracterizaram a educação profissional de caráter operacional, na acumulação rígida. (KUENZER, 2007b, p. 1157, *grifo da autora*).

Percebe-se, portanto, nesse período, uma nítida separação na distribuição do conhecimento, estabelecendo-se fronteiras entre as atividades intelectuais e as operacionais, de modo que àqueles que seguiriam o caminho da realização/execução dos serviços caberia o conhecimento operacional, mínimo necessário para a execução das tarefas que lhes competia (trabalho manual/operacional), ao passo que os conhecimentos mais amplos e complexos acerca dos processos produtivos ficariam direcionados àqueles que se dedicariam a funções de dirigentes (trabalho intelectual).

Dessa forma:

O conhecimento relativo ao conjunto passa a ser propriedade privada dos donos dos meios de produção, ou dos seus representantes, aqueles trabalhadores intelectuais que representam os donos dos processos produtivos. Eles têm o domínio da concepção do processo e a compreensão do conjunto. (SAVIANI, 2003, p. 138).

Essa configuração fortalece o capital em detrimento dos trabalhadores.

Kuenzer (2011, p. 30) corrobora esse pensamento quando afirma que “a posse do conhecimento sobre o trabalho passa a funcionar como força a favor do capital, [...]; o operário, cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho, desempenha funções cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas”. Essa característica da relação entre trabalho e trabalhador no sistema de produção capitalista se estende à formação profissional dos trabalhadores como forma de manutenção do monopólio do conhecimento a uma minoria e de uma condição servil e exploratória à massa considerável dos trabalhadores.

Nesse contexto, os conhecimentos transformam-se em força produtiva e, portanto, se constituem como meio de produção que, assentando-se em uma sociedade capitalista baseada na propriedade privada dos meios de produção, deveriam ser propriedade privada das classes dominantes. Assim, como os donos do capital detêm a posse dos meios físicos de produção, detêm também dos científicos, cabendo ao trabalhador a venda da sua força de trabalho, assentada sobre uma formação específica e minimalista do ponto de vista humanístico (SAVIANI, 2003).

Essa lógica estende-se ao campo educacional e é importante para se compreender a concepção burguesa de educação para a classe trabalhadora. Ou seja, para aqueles que irão desempenhar funções manuais/operacionais nos diversos setores da sociedade, não há a necessidade de apropriação de conhecimentos mais amplos e elaborados. Não é necessário que o indivíduo seja detentor de conhecimentos complexos e aprofundados de todas as áreas. É preciso, sim, algum tipo de conhecimento, visto que sem os quais os trabalhadores não poderiam produzir e acrescentar valor ao capital (SAVIANI, 2003), mas “apenas aquele conhecimento relativo à parcela do trabalho que lhe cabe realizar” (SAVIANI, 2003, p. 138). Isto é, para os trabalhadores, não é necessária a apropriação plena do conhecimento, mas apenas de fragmentos, suficientes para o desempenho de suas tarefas enquanto subordinados que vendem a sua força de trabalho em troca de condições mínimas de subsistência e gerando lucros para o capital.

Nesse sentido, Smith (1983, p. 65) sintetiza essa lógica ao defender: “instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas”. Assim, além de estruturalmente desnecessário, também não é do interesse da ideologia dominante que os trabalhadores se apropriem da ciência, da cultura, da tecnologia, pois isso contribui para sua emancipação enquanto classe trabalhadora o que,

consequentemente, pode levar à disputa pela hegemonia. Em decorrência disso, o tipo de educação direcionado à classe trabalhadora, nessa lógica, tende a ser curricular e estruturalmente precarizado, como forma de coerência com essa concepção de manutenção e reprodução da desigualdade e hegemonia no âmbito da sociedade. Em outras palavras, uma escola pobre para o pobre.

Dessa forma, concordando com Kuenzer (2009, p. 26), “uma rápida análise do desenvolvimento histórico do ensino médio e profissional no Brasil se faz necessária para que se compreenda o caráter político de sua concepção [...]”, e assim melhor compreender os movimentos atuais em torno da referida temática, objeto desta pesquisa, a reforma do ensino.

Diante do exposto, percebemos que essa lógica pode ser apreendida em diferentes momentos da história educacional brasileira, sobretudo pelas reformas realizadas, suas diretrizes, princípios e consequente reprodução da dualidade estrutural entre educação profissional e formação geral, que não é recente. Assim, analisamos, ainda que brevemente, alguns dos principais movimentos, tais como: Reformas Capanema, Teoria do Capital Humano, Lei nº 4.024/1961, Lei nº 5.692/1971, Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 2.208/1997 e Parecer CNE/CEB nº 15/1998. Salientamos que embora esses movimentos não estejam situados especificamente dentro do recorte temporal adotado nesta pesquisa, seu estudo se faz necessário como forma de contextualização e compreensão dessa concepção formativa, já que entendemos as reformas, inclusive a de 2017, como resultado de um processo histórico de disputas por diferentes projetos educacionais e concepções formativas.

Nos anos 1940, sob a gestão do então ministro da educação Gustavo Capanema, foi promulgado um conjunto de leis as quais ficaram conhecidas como Reformas Capanema. Quanto à organização do ensino médio e à concepção norteadora do conjunto dessas reformas, Saviani destaca que:

O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário. Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; *dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer*

carreira de nível superior, corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2010, p. 269, *italico do autor*).

Observa-se, nitidamente, a demarcação do tipo de educação a ser oferecida para cada categoria de estudantes, com base em seu condicionamento social. Os estudantes das classes socioeconomicamente favorecidas, oriundos das chamadas elites condutoras ou dirigentes, eram, naturalmente, direcionados ao ensino secundário/científico/propedêutico, cujo objetivo era proporcionar-lhes uma formação ampla de modo a conduzi-los à formação de nível superior. Enquanto isso, o ramo profissionalizante era destinado à profissionalização dos estudantes oriundos da classe trabalhadora, os quais têm natural e historicamente a necessidade de inserção imediata no mundo do trabalho.

Além disso, o acesso ao ensino superior era prerrogativa dos estudantes do ramo secundário, sendo vedado aos do ramo profissional, concretizando assim, de forma acentuada, a dicotomia⁸ entre formação geral propedêutica e formação profissional. Estabelece-se, dessa forma, o monopólio do conhecimento, como propriedade privada das classes privilegiadas, visto que eram essas classes que detinham condições de acessar uma formação de melhor qualidade.

Ao receber uma educação diferenciada, voltada especificamente para a atuação nas áreas industrial, comercial e agrícola, e sendo vedado o acesso à formação superior, fica a categoria submetida a esse tipo de formação, fadada à condição de inferioridade no contexto profissional e social, em termos de conhecimentos. Dessa forma, os filhos de cada uma dessas classes tendem naturalmente a repetir os percursos de seus pais alimentando o ciclo (re)produtor das desigualdades estruturais.

Mais tarde, especialmente a partir da década de 1960, ganha expressão a concepção produtivista de educação, baseada na teoria do capital humano. Essa teoria, que tem Theodore Schultz (1902-1988) como um de seus principais precursores (o qual se notabilizou recebendo o prêmio Nobel de Economia em 1979), “busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os

⁸ A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. (KUENZER, 2009, p. 27).

indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros” (FRIGOTTO, 2001a, p. 41). Assim, o investimento no capital humano se constitui em uma concepção de formação e desenvolvimento humano que compara o homem aos bens físicos do capital, os quais quanto mais investimentos receberem, mais valor agregam. É uma concepção relacionada à dimensão econômica e produtiva do trabalho e que tem a educação como um dos elementos centrais nesse processo de investimento.

Nessa lógica, Schultz (1973a, p. 23-24) afirma que “o componente da produção, decorrente da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção”. Dentro dessa teoria, conforme Frigotto (2001a), a educação é o principal capital humano enquanto produtora de capacidade de trabalho, constituindo-se em um investimento como qualquer outro. Nesse sentido, o autor enfatiza:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funciona como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 2001a, p. 40-41).

Em relação a esse pensamento três aspectos são importantes serem destacados:

Primeiro, a redução do processo educativo ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos com vistas à geração de capacidade de trabalho e produção. A educação tem, nessa concepção, seu foco na produtividade. Interessa, pois, formar cidadãos produtivos para atuar no mercado de trabalho de modo a atender suas demandas e obter os melhores índices de produtividade.

Segundo, destaca-se o fato de que a natureza e o volume das mencionadas habilidades (somem-se os conhecimentos e atitudes) devem variar de acordo com a especificidade e complexidade da ocupação. Isso explica, e reforça, a questão da dualidade estrutural entre formação profissional e formação científica/propedêutica entre as diferentes classes sociais, conforme já discutido. Ao ter seu foco na

produção, e não no indivíduo enquanto pessoa, interessa formar diferentes perfis de trabalhadores conforme as características de cada tipo de trabalho e demandas diversas.

Assim, como ocupações mais simples não demandam competências mais complexas, não há necessidade de preparar a todos em um nível avançado de conhecimentos. Por isso, o sistema educacional se organiza de tal modo a criar formas simplificadas para a formação de trabalhadores, pois atendem as necessidades e são menos onerosas. Isso coopera com a (re)produção das desigualdades que interessa à ideologia dominante a qual objetiva a manutenção da sociedade dividida em classes revestidas da maior assimetria possível entre dominantes e dominados.

O terceiro aspecto diz respeito à educação tornar-se um fator explicativo das diferenças da capacidade de trabalho e de renda entre os indivíduos. É possível depreender que essa é uma constatação decorrente de processos educacionais desiguais. Superar tais diferenças, pela lógica do capital humano, implica concordar com a concepção de Schultz (1973b, p. 33) em “tratar os seres humanos como riqueza que pode ser ampliada por investimento”. Assim, para o indivíduo modificar a sua condição social de trabalho e qualidade de vida deveria investir em si próprio, esforçar-se, visto que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolhas posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem estar” (SCHULTZ, 1973b, p. 33). Devemos concordar que o investimento em si próprio, de todas as formas e sobretudo em educação, efetiva a afirmação acima, trazendo melhorias consideráveis. No entanto, há nessa concepção uma grande contradição, pois em um contexto social de desigualdades nem todos podem fazer tais investimentos em igualdade de condições.

Quem pertence a realidades socioeconomicamente favoráveis, pode efetivamente investir em seu capital humano, crescer, evoluir, ao passo que outros tantos, trabalhadores empregados, subempregados, desempregados, excluídos, etc, herdeiros de duras realidades, precisam investir o seu tempo e energias para sobreviver, realizando trabalhos exaustivos e desvalorizados em troca de condições mínimas de sobrevivência em detrimento do investimento em sua formação educacional de qualidade. E entre sobreviver e investir em capital humano, cabe observar, existe uma distância gigantesca, muitas vezes incompreendida por

aqueles a quem a sua experiência de vida não impôs percorrê-la. A afirmação de que “esta [o investimento no capital humano] é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem estar” é correta, porém, há que se ponderar que em uma sociedade marcada por desigualdades estratosféricas, nem todos os homens podem ser considerados livres. Esta teoria do capital humano, portanto, só se fundamenta em um contexto de igualdade de condições sendo contraditória em contextos de desigualdades.

Contudo, Saviani (2010) aponta que a referida teoria ganhou força sobretudo a partir da segunda metade da década de 1960 e se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação, ganhando força ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse contexto, a demanda de preparação de mão de obra empresarial associada à meta de elevação da produtividade do sistema escolar levou à adoção desse paradigma para o campo da educação (SAVIANI, 2010). Tais princípios fundamentam a tendência pedagógica tecnicista⁹ que ganhou expressão nesse período com o aumento da demanda por mão de obra, potencializada principalmente pelo processo de industrialização do país.

Em 1961 foi promulgada a primeira LDB representada pela Lei nº 4.024/1961, a partir da qual, pela primeira vez, a legislação educacional reconheceu o ensino profissionalizante em equivalência ao propedêutico para fins de prosseguimento dos estudos. Isso, no entanto, embora tenha representado um considerável avanço, não superou a dualidade estrutural dada a continuidade dos distintos ramos de ensino a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos (KUENZER, 2009).

Como se pode perceber, essa equivalência, simplesmente em nível curricular, não superou as desigualdades de condições construídas historicamente entre as diferentes classes sociais. Embora tenha sido estabelecida a equivalência entre os ensinos profissionalizante e propedêutico é preciso observar que sem uma mudança

⁹ Sobre a tendência pedagógica tecnicista, Libâneo (1996) assim a descreve: Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...] A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; [...] Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (LIBÂNEO, 1996, p. 28-29).

estrutural na sociedade de classes as diferenças de condições entre pobres e abastados mantém quase que inalterado o processo de segregação educacional. Embora havendo a referida equivalência, as diferenças qualitativas entre os percursos educacionais realizados pelas diferentes classes sociais torna desigual e injusta a disputa pelos espaços educacionais, tornando falacioso o discurso da equidade.

Em 1971, a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu a profissionalização para todo o ensino médio, conhecida como profissionalização compulsória, motivada por um momento de acentuado crescimento econômico em que, segundo Kuenzer (2009, p. 29), “a expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas levava a antever significativa demanda por força de trabalho qualificada, notadamente no nível técnico”, por isso o estímulo à profissionalização.

Foram pressupostos da referida reforma, conforme documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1982:

Existência de relações estreitas e racionais entre escola e mercado de trabalho; carência de técnicos de nível médio no País; valorização da escolaridade formal por parte da empresa; possibilidade de se atribuir ao sistema educacional a maior responsabilidade pelo preparo dos recursos humanos necessários à modernização do setor econômico; viabilidade de uma proposta única de ensino médio para todo o País, capaz não só de integrar o desenvolvimento intelectual do adolescente com sua formação profissional, mas também de promover a regulação das novas relações surgidas — ou por surgir — entre a educação e o sistema econômico. (INEP, 1982, p. 28).

Como expressão da cultura política, econômica e social da época, tais pressupostos atrelaram os objetivos da educação de nível médio ao mercado de trabalho, às demandas empresariais, ao setor econômico. Apesar da principal defesa da Lei nº 5.692/1971 ser a oferta da educação profissional de forma compulsória, esta intenção expressa na legislação não obteve sua materialização plena vindo a perder forças no decorrer dos anos 70 de modo que tal legislação foi flexibilizada através do Parecer CFE nº 75/1976 e posteriormente pela Lei nº 7.044/1982 (CIAVATTA e RAMOS, 2012). Para Kuenzer (2009) a nova legislação elaborada estabeleceu um novo arranjo educacional de caráter conservador, restabelecendo a dualidade estrutural nos moldes anteriores a 1971, ou seja, voltou-se às condições estabelecidas pela Lei nº 4.024/1961.

Observa-se a concepção utilitária da formação profissional presente nessas

reformas, com foco no atendimento das demandas do mercado de trabalho, priorizando uma formação de caráter profissionalizante com vistas à formação de cidadãos produtivos para o atendimento dessas demandas.

Esse modelo, que foi sendo ajustado ao longo da história para atender às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais, foi orgânico às necessidades do taylorismo/fordismo e constituindo a sua própria pedagogia, que teve e continua tendo por finalidade, como já se afirmou anteriormente, atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência das relações de classe bem definidas que determinavam as funções a ser exercidas por trabalhadores e dirigentes do mundo da produção e das relações sociais. (KUENZER, 2009, p. 30).

Essa lógica dual relativa à divisão social e técnica do trabalho é parte fundante da ideologia dominante capitalista, que tem como ideal e concepção uma sociedade dividida em classes, sua manutenção e reprodução, para o que se faz necessário uma estrutura social produtora de dominantes e dominados, privilegiados e súditos. Esses apontamentos, todavia, não pretendem negar a existência de hierarquia no mundo do trabalho, mas se opor a uma concepção de homem e de sociedade caracterizada pela assimetria de classes e de sua naturalização através de um modelo educacional dicotômico e excessivamente profissionalizante que reproduz as desigualdades e não promove a formação geral do indivíduo, formando segundo as demandas econômico-produtivas do mercado de trabalho em detrimento de um desenvolvimento pleno da pessoa, seu crescimento e emancipação.

Com a aprovação da nova LDB através da Lei nº 9.394/1996, adota-se formalmente uma nova concepção de formação sob a orientação da formação de competências, que passa a influenciar tanto a educação básica quanto a educação profissional (RAMOS, 2011). Essa nova concepção, de certa forma, usa novas denominações para dar nova roupagem à mesma racionalidade educacional praticada historicamente. Para compreender o sentido das denominadas competências, faz-se necessário considerar o contexto sócio-político-econômico no qual foram concebidas e considerar a concepção de formação do trabalhador sob a égide capitalista.

Sob o modo de produção capitalista, os sentidos humanos foram subjugados à lógica da propriedade privada, que atrela o gozo e a realização à posse dos objetos como capital - valorizáveis e

geradores de lucro - ou como meio de subsistência socialmente determinado - destinado à satisfação de necessidades de diversas ordens. Igualmente, as potencialidades humanas - físicas, intelectuais e emocionais - foram alienadas do homem e apropriadas pela classe capitalista como mercadoria força de trabalho. (RAMOS, 2011, p. 27).

Essa forma de conceber o trabalhador, coerente com a ideologia dominante burguesa de trabalho, trabalhador e sociedade, reduz os trabalhadores à condição servil e subalterna, subtraindo-lhes o direito ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Ao ter sua força de trabalho reduzida à condição de mercadoria, objeto de uma relação de compra (pelos donos dos meios de produção) e venda (pelo trabalhador) - “trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver” (FRIGOTTO, 2001b, p. 75) - dá-se sentido à denominação usual dessa relação como “mercado de trabalho”.

Por coerência, essa concepção mercadológica do trabalho se estende ao campo educacional influenciando e organizando os processos formativos, através das forças hegemônicas governamentais, bem como dos setores da sociedade com representação e influência no governo e, conseqüentemente, na elaboração das políticas educacionais, visto que trabalho e educação andam juntos e este é o modo através do qual se condiciona a produção da força de trabalho (os perfis de trabalhadores) que atende aos interesses desse “mercado”. Nesses termos:

[...] o projeto burguês de educação, desde o final do século XVIII, já é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. (RAMOS, 2011, p. 31).

É essa lógica que se faz notar nas reformas referentes à organização do ensino médio e da educação profissional e que embasa a ideia das competências as quais são concebidas em um contexto em que a nova fase de acumulação do capital é caracterizada pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho, cuja tendência dos mercados de trabalho é a redução do número de trabalhadores e o crescente emprego de uma força de trabalho de fácil admissão, e demissão sem custos em situações de crise ou de reestruturação organizacional (RAMOS, 2011).

Frente a esse contexto, é importante destacar que o questionamento crítico

que fazemos à organização do ensino médio de forma geral e à educação profissional em particular, para o desenvolvimento das referidas competências, não é no sentido de negar a necessidade e a importância de desenvolver competências para o trabalho, mas no sentido de que tais competências são direcionadas especificamente ao atendimento das demandas econômico-produtivas do mercado de trabalho, reduzindo o processo educacional à essa dimensão, o que é insuficiente para caracterizar a finalidade educacional do estudante enquanto pessoa e cidadão.

Importa dizer que é importante, sim, que o estudante desenvolva competências e habilidades de modo a se tornar apto para enfrentar o mundo do trabalho. Porém, quando a concepção de formação de nível médio se pauta nessa pedagogia do desenvolvimento de competências, conduz o processo formativo para essa racionalidade mercadológica descrita que coloca o trabalhador na condição de produtor de força de trabalho, ou mão de obra, reduzida à mercadoria. Para Ramos (2007) a definição do perfil dos estudantes com base em competências e habilidades leva a formações pragmáticas e tecnicistas, incompatível com a formação integrada¹⁰.

Segundo Ramos (2002) essa lógica da formação por competências orientou as reformas educacionais dos anos 1990, aproximando a educação, e sobretudo a educação profissional, das tendências produtivas e das noções de empregabilidade e laboralidade. Portanto, essa lógica de formação inscreve a educação profissional em uma racionalidade de atendimento às demandas do mercado de trabalho, contrariando o ideal de uma formação integral para o desenvolvimento pleno do estudante.

Na esteira das reformas, outro marco referente ao ensino médio e à educação profissional é o Decreto nº 2.208/1997 que alterou a LDB regulamentando a EPTNM e vetando a possibilidade da formação profissional técnica acontecer de forma integrada ao ensino médio regular, o que “[...] impossibilitou a construção de um projeto de ensino médio que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo” (RAMOS, 2004, p. 40).

Tal separação entre formação profissional técnica e formação geral no ensino médio cooperou para a manutenção da dualidade educacional ao distanciar os percursos de formação entre os que buscavam uma formação profissional imediata e

¹⁰ Trataremos da formação integrada no próximo subcapítulo.

os que buscavam uma formação mais ampla.

Sobre essa regulamentação, Ciavatta e Ramos destacam que:

Após a importante luta social por um projeto de educação unitária, tecnológica e politécnica, visando à formação omnilateral dos trabalhadores e tendo o trabalho como princípio educativo, a educação técnico-profissional de nível médio foi separada mecanicamente do ensino médio e tornada paralela ou subsequente a ele. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 18).

Essa configuração revela uma concepção de educação profissional que se alinha à racionalidade já abordada e caracteriza, na prática, tipos diferentes de profissionalização para as diferentes categorias de estudantes. Ao separar via legislação a formação profissional técnica e o ensino médio, fez com que os estudantes das classes menos favorecidas que necessitam trabalhar em um curto prazo, fizessem a sua formação no nível básico¹¹, ou mesmo técnico (nas formas concomitante ou subsequente), dificultando-se assim uma formação geral ampla, tão necessária para um desenvolvimento pleno e emancipatório.

Em contrapartida, estudantes de classes com melhores condições socioeconômicas poderiam dedicar-se ao ensino médio regular (formação geral ou propedêutica) e realizar a sua profissionalização posteriormente no ensino superior ou em formas mais elaboradas, construindo assim as condições para uma formação mais completa e, conseqüentemente, as bases para um trabalho mais valorizado.

Reforça-se, assim, o tipo de formação que é destinada à classe trabalhadora e a que é destinada a outros estratos da sociedade. Tais configurações da relação entre trabalho e educação, cabe destacar, conforme pontuam Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), é resultado de um processo que “traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho”. Ou seja, a organização educacional em geral e da educação profissional em particular é diretamente influenciada pela correlação de forças políticas estabelecidas na estrutura do Estado que buscam imprimir às

¹¹ O Decreto nº 2.208/1997 (já revogado) propôs a seguinte organização para a EPTNM: Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis: I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

políticas educacionais as concepções e interesses que defendem, bem como das categorias sociais que representam.

Somado a isso, o Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que dispõe sobre as DCNEM, divulgado no ano seguinte ao referido decreto, reconhece explicitamente a permanência da dualidade educacional, conforme o fragmento que segue:

A duplicidade da demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último. (BRASIL, 1998, p. 26).

Vejamos que o parecer não apenas explicita a permanência da dualidade como reitera que o tipo de formação que cada jovem recebe é determinado, e determinado fortemente, pelas condições econômicas da família. Essa categoria, precisando lutar pela sua subsistência e/ou cooperar com a família, necessitará de uma adesão mais rápida ao trabalho, em grande medida ainda durante o ensino médio.

Por outro lado, tem-se uma outra categoria: “os que podem”. Esses, tendo condições de dedicar-se à sua formação podem constituir a sua profissionalização em nível superior, com uma qualidade diferenciada, em cursos de melhor prestígio e valorização, o que os colocará em considerável vantagem no campo profissional em relação àqueles que não tiveram as mesmas condições e oportunidades.

Depreende-se, por essa lógica, que os indivíduos devem adequar-se, à sua maneira, às condições estruturais da sociedade. Ou seja, é a estrutura social e as condições materiais de cada um que dita o que e quanto cada um irá/poderá usufruir dos benefícios historicamente produzidos pela humanidade, incluindo-se aqui o conhecimento, o acesso à educação. Não há, nessa lógica, uma perspectiva de mudança, de transformação da realidade social, visto que quem é pobre terá menos acesso às riquezas produzidas, à ciência, à tecnologia e à cultura e, conseqüentemente, ocupará posições periféricas do mundo acadêmico e do trabalho, permanecendo, assim, na mesma condição social. Os filhos dessa classe,

em sua grande maioria, repetirão os percursos dos pais, alimentando um ciclo de reprodução da sua condição de classe. De igual modo, os filhos das classes abastadas tenderão a reproduzir a sua condição social.

Prossegue o parecer:

Vale lembrar, no entanto, que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal [...]. (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Devemos concordar que o percurso educacional realizado pelo estudante que concilia trabalho e estudos, na perspectiva da formação para o trabalho, não exclui a possibilidade da continuidade dos estudos, entretanto, subtrai as condições para uma dedicação mais qualitativa à sua formação o que, conseqüentemente, o colocará em desvantagem em relação a outros que tiveram tempo, condições e recursos favoráveis à sua formação. Isso diminui a competitividade dos primeiros em relação aos segundos na disputa por melhores espaços, seja no campo acadêmico ou profissional.

Retomamos aqui a crítica realizada à equiparação da formação profissionalizante e propedêutica para fins de acesso ao ensino superior instituída pela Lei nº 4.024/1961, que embora garantindo o acesso, não eliminou as condições desiguais entre diferentes classes para fazê-lo. Embora existam muitos exemplos de superação e sucesso de estudantes oriundos de classes pobres, cabe ponderar que esta não é a regra geral, tampouco critério para justificar a omissão do Estado na criação e fortalecimento de políticas educacionais que valorizem essa categoria, criando oportunidades. Porém, tal assimetria tende a ser naturalizada pela ideologia educacional burguesa em nome de uma falsa meritocracia.

Diante dessas reflexões, a nova gestão federal iniciada em 2003 inaugura a organização de novas forças políticas representativas que abre espaço para uma reorganização do cenário da educação básica e profissional. Assim, em 2004, as discussões em torno da defesa da integração entre ensino médio e educação

profissionais encontraram respaldo na nova configuração de forças constitutivas do novo momento político do país. Através do Decreto nº 5.154/2004, revogou-se o Decreto nº 2.208/1997, mantendo-se as formas concomitante e subsequente, porém, estabelecendo-se a possibilidade da integração entre o ensino médio e a EPTNM, com matrícula única em uma mesma instituição. Com isso deu-se um passo importante no sentido de possibilitar a oferta de uma formação técnica sem negar, diminuir ou dificultar, o acesso à formação geral.

Assim, nesse período, alguns paradigmas educacionais foram modificados, sendo a edição do Decreto nº 5.154/2004 a expressão de uma mudança de perspectiva na organização educacional, sobretudo no que diz respeito à relação entre o ensino médio e a EPTNM. Tais modificações não foram apenas no plano curricular, mas também quanto à concepção de formação. A discussão sobre os referidos decretos será retomada e aprofundada na sequência do texto.

2.3 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Buscamos, neste subcapítulo, fazer um contraponto em relação à concepção de formação profissional de caráter instrumentalista e imediatista segundo as demandas do mercado de trabalho, abordada no subcapítulo anterior. Objetivamos apresentar uma outra concepção de formação humana, mais abrangente e completa, com foco no ser humano e no seu desenvolvimento em suas várias dimensões, com vistas à legitimação da dignidade e emancipação humana e construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que o trabalhador não seja reduzido à condição de mercadoria força de trabalho.

Importa entender que a formação para o trabalho é uma dessas dimensões, importante e necessária, porém, não única, de modo que a formação do indivíduo não deve se restringir a ela. Nesse sentido, abordaremos as ideias de formação humana integral, formação omnilateral e formação politécnica, bem como a ideia de escola unitária, como possibilidades de formação na perspectiva apontada.

Conforme discutimos, a dualidade educacional que historicamente se constituiu na sociedade brasileira regida pelo sistema de produção capitalista produziu, e continua produzindo, lacunas na formação dos indivíduos. Para Moura, Lima Filho e Silva (2015) a divisão social e técnica do trabalho é estratégia fundamental do modo de produção capitalista cujo metabolismo requer um sistema

educacional classista, que separa trabalho intelectual e manual, trabalho simples e complexo, bem como cultura geral e cultura técnica. Ao pautar a educação nessa lógica, segundo esses autores, a escola produz uma formação dos indivíduos direcionada para uma única dimensão, ao que caracterizam como formação unilateral.

A unilateralidade burguesa se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital. (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 285).

Romper com essa unilateralidade na educação requer uma nova compreensão do processo educativo, concebendo-o não apenas para o desenvolvimento de aptidões específicas e isoladas para o indivíduo, mas buscando a totalidade de seu desenvolvimento enquanto ser histórico-social.

Para compreender essa concepção não unilateral de formação é importante buscar a sua gênese, a qual provém da filosofia marxista. Karl Marx (1818-1883) em um de seus escritos, intitulado *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório*, da Associação Internacional de Trabalhadores, escrito em fins de agosto de 1866, traduzido para a língua portuguesa em 1982, discute, entre outras coisas, as relações entre capital e trabalho, direitos da classe operária e critica a exploração do trabalho infantil e juvenil pelo sistema de produção capitalista do seu tempo, fato que caracteriza como uma abominação. Busca apresentar elementos de discussão contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital. Defende a não utilização do trabalho juvenil, exceto de forma combinada com a educação, a qual é por ele entendida sob três aspectos: educação mental, educação física e educação tecnológica (MARX, 1982).

Essa compreensão ampliada e integrada de educação como um processo de desenvolvimento de várias dimensões da vida do indivíduo aponta para uma visão não reducionista do processo educativo, confrontando a unilateralidade. Uma

compreensão de que a educação está além do que simplesmente a instrução para o trabalho, segundo tendências, demandas e interesses do sistema capitalista de produção, com vistas à valorização do capital, em detrimento do trabalhador, sua instrumentalização e degradação, conforme apontado por Marx.

Nesse sentido, destacamos as ideias de Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1060), os quais afirmam que “ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral”. Destaca-se, portanto, nessa concepção formativa, a preocupação com a formação humana mais ampla dos indivíduos e o desenvolvimento conjunto de todas as suas potencialidades.

Esse entendimento sintetiza a compreensão de Marx a respeito de educação, presente também em outras de suas obras, concepção essa denominada de formação omnilateral (ou onilateral, para alguns autores), em contrapartida à formação unilateral. Conforme Sousa Junior (2008, p. 284-285) “esse conceito [omnilateralidade] não foi precisamente definido por Marx, todavia, em sua obra há suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista”. Nesse sentido, adota-se a omnilateralidade como um termo que expressa uma filosofia educacional que visa a formação ampla, não fragmentada, do indivíduo. Logo, romper com as limitações do homem impostas pela sociedade capitalista implica compreender que:

Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. [...] O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. [...] É na sua ação sobre o mundo que o homem se afirma como tal, no entanto, ele precisa atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo seu potencial e não como ser fragmentado, pois só assim ele poderá se encontrar objetivado como ser total diante de si mesmo. (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 285-287).

Conforme exposto no fragmento acima, a omnilateralidade se caracteriza pela busca da superação do ser humano limitado e fragmentado pelo metabolismo da sociedade capitalista e de um processo educacional que se dá nessa perspectiva.

Busca o desenvolvimento humano em sua totalidade, ou seja, a superação do homem unilateral a partir do desenvolvimento de todas as dimensões da sua vida, das quais a formação para o trabalho é uma delas.

Convém, pois, a reflexão acerca do importante papel que o trabalho representa na vida das pessoas como mecanismo através do qual produzem a sua sobrevivência. Conforme Saviani (2003, p. 133) “através desta atividade [o trabalho], o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano”. Igualmente, há que se destacar o papel da formação para o trabalho, pois se a formação do homem está centrada no trabalho e este se constitui em uma realidade existencial do homem, logo o tipo de formação ao qual os indivíduos são submetidos influencia diretamente no seu trabalho e, conseqüentemente, na sua realidade existencial, na sua vida.

Saviani (2003) destaca ainda que o trabalho é elemento central da existência humana uma vez que o homem necessita continuamente produzir a sua própria existência, diferentemente dos animais que o fazem instintivamente.

Nessa mesma direção teórica Frigotto (2012, p. 58) aborda a dimensão ontológica, ou ontocriativa, do trabalho afirmando que “[...] os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência”. Para esse autor, a centralidade do trabalho como práxis que possibilita ao homem criar e recriar a sua existência em suas múltiplas dimensões, diante de suas necessidades no mundo, confere ao trabalho um princípio formativo ou educativo (FRIGOTTO, 2012).

Na mesma obra o autor defende que, pela sua natureza ontológica, o trabalho “[...] é um processo que permeia todo o ser do homem [...]. Por isso mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana” (FRIGOTTO, 2012, p. 58-59). Tais considerações acerca do trabalho, de sua natureza ontológica e de seu princípio educativo, e ao estabelecermos relação com um tipo de formação para um trabalho assim caracterizado, evidenciam a sua nítida aproximação da concepção da omnilateralidade ou formação omnilateral.

Alinhada a essa concepção, situa-se a politecnia ou também chamada formação politécnica. Percebemos, pelas leituras realizadas, que existem algumas divergências conceituais entre diferentes autores quanto ao conceito de politecnia, por isso buscamos conhecer a concepção de alguns desses autores e observamos que apesar dessas divergências na forma de expressar a politecnia os conceitos são

convergentes para a direção da formação omnilateral.

Para Saviani (2003, p. 136) “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. O autor defende que a noção de politecnicidade deriva do princípio educativo do trabalho e contrapõe-se à ideia dicotômica de um ensino profissional para aqueles que devem executar e um ensino científico-intelectual para aqueles que devem conceber e controlar o processo. Dessa forma, “o que a ideia de politecnicidade tenta trazer é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação” (SAVIANI, 2003, p. 139). Para tanto, propõe um tipo de trabalho que desenvolva uma unidade indissolúvel entre trabalho operacional e intelectual.

Essa concepção de trabalho tem relação direta com o processo educativo e implica, portanto, romper com o dualismo educacional classista abordado neste trabalho e toda forma de reducionismo na formação dos estudantes, sobretudo para aqueles que trilham o caminho da profissionalização a curto prazo em modalidades de formação fragmentadas e imediatistas.

Já para Ciavatta (2014, p. 188) os termos politecnicidade e educação omnilateral não são sinônimos, porém são “termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional”. Destaca que “sua origem [a origem da politecnicidade] remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 190), e que apesar dos embates políticos em torno dessa temática:

[...] preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional. (CIAVATTA, 2014, p.190-191, *grifo da autora*).

Com isso evidencia-se a aproximação dos conceitos de politecnicidade e omnilateralidade entendendo o primeiro não apenas como um conjunto de “técnicas fragmentadas” como adverte Saviani (2003, p. 140), mas contemplando os princípios de uma formação humana concebida em sua integralidade.

Também nessa direção, Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1060) destacam

que a concepção de formação omnilateral “foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra”. No mesmo estudo, os autores buscam no conjunto da obra de Marx e de estudiosos desse autor, elementos para elucidar a concepção educacional defendida por Marx. Dessa análise, destacam a aproximação que o termo politecnicidade tem com a ideia de formação humana integral, formando o indivíduo nas suas várias dimensões e sendo articuladora do fazer e do pensar.

Nesse direcionamento Ramos (2010) destaca que:

O ideário da politecnicidade buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (RAMOS, 2010, p. 44).

Conforme as concepções apresentadas a respeito da politecnicidade, ou educação politécnica, percebemos, portanto, que essa é entendida na mesma perspectiva da omnilateralidade ou formação omnilateral, objetivando a formação plena do indivíduo, ou uma formação humana integral. É comum encontrarmos textos sobre essa concepção formativa usando a denominação “formação omnilateral, integral ou politécnica” indicando que, embora possam guardar algumas compreensões diferenciadas entre si, apontam para a mesma direção. Busca-se a superação de qualquer forma de fragmentação e minimização da formação dos estudantes que venha se configurar em mero adestramento em técnicas produtivas.

Nessa perspectiva de formação, destacamos também a concepção de Antônio Gramsci (1891-1937) para a educação. De acordo com Nosella e Azevedo (2012), Gramsci foi um intelectual italiano, seguidor original do marxismo e considerado um pensador muito citado na área da educação. Suas contribuições derivam das suas análises e reflexões sobre trabalho e educação na sociedade do seu tempo, sobretudo a sociedade italiana apontada por Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1063) como o seu “campo de estudo fundamental”.

Conforme Nosella (2015):

Desde o final do século XIX, com a criação de escolas profissionais e técnicas ao lado dos tradicionais ginásios e liceus, clássicos e

científicos, abriu-se entre os educadores o debate sobre a dualidade escolar. Com efeito, a existência de dois sistemas escolares, de cultura geral “desinteressada” para os futuros dirigentes da sociedade e de preparação técnica e profissional para os quadros do trabalho, levou corações e mentes sinceramente humanistas, entre os quais muitos educadores marxistas, a defenderem um sistema escolar unitário de educação básica, considerando essa dualidade expressão da injustiça social. (NOSELLA, 2015, p. 126, *grifo do autor*).

O fragmento destaca a questão da dualidade educacional como resultado de um contexto social de desigualdades diante do qual faz-se necessária a construção de um projeto educacional de qualidade, não para se flexibilizar a essas desigualdades, mas na perspectiva de superá-las.

É nesse contexto que situa-se o pensamento gramsciano para a educação. Gramsci sente-se incomodado com o problema da desigualdade e da injustiça social da sociedade de seu tempo e com a dualidade educacional decorrente, diante do que propõe o ideal da escola unitária.

Apesar do avanço da universalização do acesso à escola, antes um direito, ou privilégio, de poucos, a desigualdade social e seus imperativos condicionam e determinam também a desigualdade educacional, diante do que se faz necessário o esforço para a transformação dessa realidade conforme idealizado por Gramsci nas ideias ora apresentadas. É preciso entender que:

A estrutura dualista na sociedade ainda manifesta-se “horizontalmente”, distinguindo e separando aqueles que continuam os estudos em busca da ciência daqueles que são obrigados a deixar os bancos escolares pelas bancadas de trabalho; “verticalmente”, separa os que estudam em escolas “desinteressadas”, isto é, de rigor científico e de ampla cultura geral que os habilitam para os cargos de direção da sociedade, dos que frequentam as escolas “interessadas” que os habilitam tão somente para a execução do trabalho e a aplicação da técnica (escolas profissionalizantes). (NOSELLA e AZEVEDO, 2012, p. 26-27, *grifo dos autores*).

Frente a essa realidade, os autores descrevem a crítica gramsciana a qual:

Questiona a dualidade do sistema escolar, ou seja, a existência de dois tipos de escola para dois tipos de classes de cidadãos: a escola desinteressada-do-trabalho, para a elite, com um programa humanista, de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; e a escola interessada-do-trabalho, precocemente profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à

parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais. (NOSELLA e AZEVEDO, 2012, p. 27).

Compartilhamos dessa crítica ao problema da dualidade educacional, cuja discussão é recorrente neste trabalho, ao que buscamos vislumbrar caminhos, teóricos e práticos, para a sua superação. Formar jovens para o imediatismo do mercado de trabalho foi a concepção de formação humana discutida no subcapítulo anterior, 2.2, concepção essa que confronta com o ideário da formação omnilateral, integral e politécnica aqui abordada.

Para o enfrentamento dessa problemática Gramsci propõe uma escola “desinteressada” para todos, a qual foi denominada de escola unitária.

Sobre o termo “desinteressada”, Nosella e Azevedo (2012) alertam que não se trata de neutralidade ou comprometimento político-ideológico. Em suas palavras:

[...] uma escola 'desinteressada-do-trabalho' é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso. (NOSELLA e AZEVEDO, 2012, p. 27, *grifo dos autores*).

Fica claro, portanto, que a escola caracterizada como desinteressada significa uma escola que não se reduz à unilateralidade educacional, mas busca desenvolver uma formação a qual podemos situar no campo da formação humana integral, omnilateral ou politécnica.

Ramos (2004, p. 49) caracteriza a escola e a formação desinteressadas como “[...] aquelas que não são específicas de nenhum grupo social, nem se limitam ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas que interessam à coletividade e à própria humanidade”. Essa compreensão, além de referendar o exposto no parágrafo anterior, também aponta para o ideal da escola unitária que, livre do dualismo, estaria a serviço de uma formação ampla e para todos.

Assim, a escola unitária defendida por Gramsci consiste em:

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1975, p.1531).

Por essa concepção depreende-se que a profissionalização não poderia se dar durante o ensino médio, visto que essa fase destinar-se-ia à construção de uma sólida base científica e humanística a partir da qual o estudante passaria a constituir a sua profissionalização em etapas posteriores, seja de caráter técnico ou superior. Busca-se, portanto, a superação da escola “interessada” e seus resultados imediatistas, o que evidencia clara convergência entre as concepções de escola unitária e escola/formação desinteressada.

Porém, a materialização desse ideal, que podemos chamá-lo de utopia, não é um fato simples, principalmente se tratando de uma sociedade regida pelos princípios capitalistas. Por essa razão Nosella e Azevedo (2012, p. 27) interpretam que “a sociedade de classes precisa implementar um projeto político que a torne social e culturalmente cada vez mais unitária”. Ou seja, a materialização de um projeto educacional dessa natureza, a efetivação de uma escola desinteressada para todos, está relacionada com o projeto político vigente na sociedade e suas correlações de forças, sendo que uma educação unitária só é possível se este for o foco de ação desse projeto para uma transformação social nessa perspectiva.

Não estamos defendendo aqui nenhuma revolução socialista, todavia não podemos ser indiferentes perante as desigualdades de toda ordem na sociedade capitalista, diante do que, em se tratando de educação, é inaceitável encarar como natural o mencionado dualismo educacional e sua reprodução. Situamo-nos, pois, no campo da democratização da educação, em que nossa opção é por uma escola pública, estatal, gratuita, laica e de qualidade para todos, indistintamente. E no campo da educação profissional, que esta não seja entendida apenas no sentido de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, reduzindo pessoas à condição de mercadoria, mas que, além da formação para o trabalho, promova a formação humana dos estudantes na perspectiva omnilateral.

Nesse sentido, será possível a materialização de uma educação omnilateral, integral, politécnica e unitária em uma sociedade capitalista e tão desigual quanto a brasileira?

Diante desse questionamento convém considerar que:

No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando

complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1071).

Dessa forma, como implementar um projeto educacional na perspectiva unitária quando a necessidade primeira de grande parte dos jovens é a busca pela sua inserção no mundo de trabalho obrigando-os muitas vezes, conforme a afirmação de Nosella e Azevedo (2012), a trocar os bancos escolares pelas bancadas de trabalho e separando-os daqueles que podem continuar os seus estudos em busca de conhecimentos mais avançados?

Talvez essa concepção de escola unitária ainda seja um projeto distante, porém, na perspectiva da formação humana integral busca-se uma aproximação dessa ideia de modo que, embora não havendo uma escola unitária em sentido pleno, pelo menos se aproxime dessa perspectiva, buscando superar dicotomias, diminuir desigualdades e assim promover uma sociedade com mais justiça social e oportunidades para todos.

Contraopondo-se à pedagogia das competências bastante difundida nos anos 1990, cujo ideário defendia que “preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39), buscou-se delinear, a partir do início dos anos 2000, principalmente a partir de 2003, novos contornos para a EPTNM e sua articulação com o ensino médio. Proposta essa com vistas à superação da dualidade entre a formação específica e a formação geral deslocando o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana (RAMOS, 2004).

Essa discussão ganhou força nesse período tendo em vista a vitória das forças do campo progressista-popular representada pela eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 em cujo projeto propunha-se a revogação do Decreto nº 2.208/1997 considerado como a regressão mais profunda entre ensino médio e técnico ao assumir o ideário pedagógico do capital ou do mercado na defesa da pedagogia das competências para a empregabilidade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Nesse contexto, em 2004, é editado o Decreto nº 5.154/2004 que regulamentou novamente os dispositivos da LDB no tocante à educação profissional,

então regulamentados pelo Decreto nº 2.208/1997, revogando-o¹². Criou-se, a partir do novo decreto, a possibilidade da articulação entre o ensino médio e a EPTNM se dar de forma integrada em um mesmo currículo, com matrícula única e em uma mesma instituição.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 15) “[...] podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de “travessia” imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo”. Esse é o primeiro aspecto que se deve entender sobre o EMI: proporcionar a formação técnica para os jovens que a buscam, porém não apenas a formação técnica, tampouco de forma apartada da formação geral a que têm direito, mas de forma conjunta, a conciliar conhecimentos técnicos e da cultura geral, ambos necessários ao processo de formação, evolução e emancipação do estudante. Significou, portanto, uma ruptura necessária com a limitação curricular e pedagógica imposta pelo Decreto nº 2.208/1997 ao vedar a integração fomentando uma concepção dualista de educação.

O EMI não significa, todavia, a superação da dualidade, tampouco deve ser entendido como expressão plena da formação omnilateral, integral, politécnica e dos princípios da escola unitária. É, sim, um avanço necessário, o início de um projeto formativo que coopera com essa perspectiva, mas que ainda não representa a efetiva materialidade dessa concepção. Daí muitos autores considerarem, de forma inteligente, o EMI como uma “travessia” para uma formação plena, para um novo paradigma educacional que se aproxime da concepção de escola unitária. Travessia essa que depende da conjugação de vários fatores como a emancipação das classes menos favorecidas, expansão do próprio projeto educacional integrado como forma de encurtar as distâncias entre as classes no acesso ao conhecimento e mecanismo fomentador dessa emancipação, e tudo isso aliado a um projeto político

¹² Destacamos que a revogação do Decreto nº 2.208/1997 resultou de um processo amplo de discussões promovido pela equipe que assumiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC em 2003 que diante das concepções, diretrizes e proposições do novo governo para a educação, enxergavam a necessidade de mudança no conteúdo e na forma da política de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Dessa forma, em 2003, ocorreram dois seminários que promoveram um amplo debate sobre ensino médio e educação profissional: o primeiro, realizado de 19 a 21 de maio de 2003, denominado Seminário Nacional sobre “Ensino Médio: Construção Política”, e o segundo, realizado de 16 a 18 de junho de 2003, denominado Seminário Nacional de “Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Somente a partir deste processo é que se começou a elaborar uma minuta de um novo decreto substitutivo ao 2.208/97, que traduzisse a “nova” concepção e forma e o “novo” conteúdo e método do ensino médio como educação básica e sua articulação com a educação técnica e profissional. (BRASIL, 2004a, p. 2-3).

de Estado cujas forças atuantes defendam esses ideais.

Diante de uma sociedade estigmatizada historicamente pelas desigualdades e injustiça social o EMI é uma forma de ir, paulatinamente, desenvolvendo o embrião da transformação social na perspectiva da emancipação humana e na direção de um projeto educacional unitário, no sentido de que, futuramente, os jovens possam substituir a necessidade de trocar os bancos escolares pelas bancadas de trabalho, e assim dedicarem-se, efetivamente, à educação integral.

Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. Por isso, a luta de concepções e de condições materiais objetivas é para afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 15).

Busca-se, portanto, superar uma formação profissional fragmentada, aligeirada e separada da cultura geral, voltada para interesses mercadológicos sob os ditames do capital. Implica transformar a realidade social, e para isso faz-se necessário muito engajamento político com elaboração de políticas públicas educacionais eficientes (difícil na sociedade brasileira com constantes descontinuidades das políticas educacionais), para que em um longo prazo se tenha uma realidade na qual os jovens possam se dedicar à educação básica com exclusividade e construir sua profissionalização posteriormente sob uma base consistente de conhecimentos. Implica, ainda, compreender que “a luta pelo trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 15-16), rompendo, portanto, com todas as formas de imediatismos e demandando do trabalhador a compreensão crítica da lógica organizadora da sociedade, do trabalho, da educação, e suas relações. Ainda, sobre a concepção do EMI, Ciavatta (2012) afirma que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua 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, 2012, p. 85).

O documento base da EPTNM integrada ao ensino médio (BRASIL, 2007a) comunga desse entendimento e refere-se ao EMI afirmando que “ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (BRASIL, 2007a, p. 40), definindo essas dimensões como o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Nota-se a substancial diferença de concepção formativa entre os princípios defendidos nesse documento, que representa um novo período da história educacional brasileira, e os princípios defendidos, por exemplo, pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998, focado no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, empregabilidade, etc, o qual, por sua vez, também representando um outro período da história educacional brasileira.

Ao defender o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como eixos estruturantes do ensino médio e da educação profissional e categorias indissociáveis da formação humana, evidencia-se o compromisso e a busca pela totalidade da formação, buscando, portanto, superar formas fragmentadas de formação uma vez que:

[...] sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. (BRASIL, 2007a, p. 45).

O presente documento base analisado também se refere ao trabalho entendendo-o como “uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana” (BRASIL, 2007a, p. 43), e defendendo-o como princípio educativo. Sobre o significado do princípio educativo do trabalho, corroborando a concepção de Frigotto (2012) já abordada, o documento esclarece que:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2007a, p. 45).

Por ser o trabalho o mecanismo pelo qual o homem produz racionalmente as condições para a sua existência é preciso considerá-lo em seu sentido amplo, sentido ontológico¹³, como práxis humana, e não simplesmente em seu sentido histórico¹⁴, como práxis produtiva. Defender o trabalho como princípio educativo em seu sentido ontológico, todavia, não significa a negação do seu sentido histórico, tendo em vista o modelo de sociedade que vivemos em que os indivíduos sobrevivem através da venda de sua força de trabalho. Não podemos negar a realidade, podemos, sim, lutar para transformá-la. O que se defende é que o trabalho humano não fique reduzido ao seu sentido histórico, como força produtiva.

Por fim, essa compreensão de trabalho e formação profissional implica entender que:

[...] formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (BRASIL, 2007a, p. 45).

Portanto, pensar o trabalho humano como princípio educativo em seu sentido

¹³ Como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; [...] o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio. (BRASIL, 2007a, p. 46).

¹⁴ No sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos. [...] Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com esse sentido, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. (BRASIL, 2007a, p. 46-47).

ontológico requer uma ampliação da sua compreensão para além de seu sentido estritamente histórico como força produtiva. Implica superar a concepção estritamente econômica e, portanto, limitada, do trabalho como mão de obra, vendida pelo trabalhador para garantir sua sobrevivência e comprada pelo capital com vistas à geração de lucros. Reafirmamos que a dimensão econômica do trabalho faz parte da vida do trabalhador que precisa produzir as condições materiais para a sua sobrevivência, porém o trabalho humano, entendido em seu sentido ontológico, reiteramos, não se restringe a essa dimensão.

Assim, a formação profissional precisa ser coerente com o sentido do trabalho que se quer construir. Dessa forma, a concepção de formação apresentada neste subcapítulo defende o trabalho como princípio educativo em seu sentido ontológico, tendo trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do ensino médio e educação profissional e dimensões constitutivas da formação humana integral.

Ao finalizar este capítulo em que discutimos duas concepções de formação humana é possível perceber, através da história educacional, que tais concepções estão em constante disputa no âmbito do Estado, guardando relações com a hegemonia que exerce o poder. Também é possível perceber que o alinhamento do ensino médio e particularmente da educação profissional com os interesses do mercado de trabalho tem sido exitoso na maioria das vezes, conforme as políticas analisadas. Entretanto, diante dessa tendência histórica também se observam alguns avanços no sentido de uma formação humana integral como por exemplo a possibilidade de integração entre ensino médio e ensino técnico, o EMI.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

O objetivo deste capítulo é analisar as relações entre as políticas de EPTNM e ensino médio no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI.

O capítulo está organizado em três subcapítulos sendo: o primeiro (3.1), “relações entre ensino médio e educação profissional”; o segundo (3.2), “políticas de educação profissional técnica de nível médio” e, o terceiro (3.3), “a educação profissional técnica de nível médio no plano nacional de educação (PNE 2014-2024) e no plano estadual de educação (PEE 2015-2025)”.

3.1 RELAÇÕES ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste subcapítulo tratamos das relações¹⁵ entre o ensino médio e a EPTNM que se verificam ao longo da história educacional quanto à concepção e organização dessas dimensões formativas.

Assim, situamos essa discussão antes de tratarmos especificamente das políticas da EPTNM do período delineado, com base em aspectos legais e conceituais, sobretudo no que se refere aos movimentos em torno da possibilidade de integração entre ensino médio e EPTNM. Embora essa articulação compreenda as formas integrada, concomitante e subsequente, salientamos que nossa discussão terá como foco a forma integrada, ou EMI, visto que é a forma de articulação que entendemos que mais se aproxima de uma formação humana integral, conforme abordagem realizada no capítulo anterior. Para aprofundamento da análise, retomaremos a discussão sobre os decretos já iniciada no capítulo anterior.

Examinando a LDB (BRASIL, 1996) temos que o ensino médio, enquanto etapa final da educação básica, assume diferentes finalidades na vida dos estudantes que vivem essa importante fase de transição para a vida adulta diante de todos os desafios que se impõem. No artigo 35 da referida Lei temos elencadas as finalidades para essa etapa de ensino.

¹⁵ Para maior aprofundamento, ver MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002; e FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. 3ª edição. - São Paulo: Cortez, 2012.

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como 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).

Esse conjunto de finalidades aponta para uma formação ampla que contempla as várias dimensões da formação do estudante. É um ideal a ser perseguido por todas as esferas de ensino que ofertam ensino médio e a ser alcançado por todos os estudantes brasileiros. No entanto, a realidade social brasileira marcada por grandes desigualdades não permite a todos o mesmo direito ao alcance e efetivação de todas essas finalidades. Muitos acabam se restringindo à preparação básica para o trabalho, dadas as condições socioeconômicas que impõem a necessidade de trabalhar precocemente para ajudar no sustento da família ou mesmo para garantir a sua própria sobrevivência.

Dessa forma, um dos problemas encontrados por aqueles que precisam trabalhar cedo é a dificuldade de conciliação de trabalho e estudos, o que leva muitas vezes à opção pelo trabalho em detrimento de uma formação mais consistente, ou à procura por cursos de formação rápida de caráter profissionalizante, configurando-se assim uma formação unilateral.

Nesse contexto, é importante para essa categoria a existência de uma modalidade de educação que agregue a formação profissional e a formação geral em um mesmo curso, com currículo único, que possibilite ao estudante a formação geral e profissional simultaneamente. Seria essa uma forma de começar a desconstruir a dualidade estrutural entre formação profissional e formação propedêutica, historicamente construída, e assim promover uma educação mais digna e justa para todos na perspectiva da superação das desigualdades.

No entanto, em 1997, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, com o propósito de regulamentar a educação profissional constante na recente LDB (BRASIL, 1996), foi editado o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da referida Lei. Em suma, tratava-se de uma

regulamentação acerca da educação profissional e, entre outras determinações, estabeleceu a sua separação do ensino médio. O artigo 5º desse decreto determinou que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Assim, o estudante que reunisse condições de se dedicar à vida acadêmica, de tal modo iria fazê-lo pela via da formação propedêutica seguindo pelas áreas das humanidades e das ciências, que daria ao estudante condições para ingressar no ensino superior, em que faria a sua profissionalização, tornando-se apto a conquistar um espaço mais bem valorizado no mundo do trabalho. Enquanto isso, aqueles jovens oriundos da classe trabalhadora que necessitavam se inserir no mundo do trabalho em curto prazo seguiriam pela via da formação profissional cujo objetivo, evidentemente, era preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão técnica voltada à esfera operacional, colocando-o em desvantagem de conhecimentos em relação a quem teve a oportunidade de se dedicar a uma formação geral de caráter mais completo, deixando a formação profissional para um momento posterior.

De acordo com tal decreto, os jovens matriculados em escolas de ensino médio poderiam, a partir da segunda série, matricular-se, se assim o desejassem, em cursos de formação profissional, oferecidos por diferentes instituições, inclusive privadas, constituindo a forma concomitante. Mas o fariam, continuando a frequentar o ensino médio até o completar por inteiro, [...]. (FERRETTI, 2018a, p. 265).

No entanto, a formação concomitante imporia dificuldades à conciliação das duas formações visto que quem buscava a formação profissional naturalmente encontraria dificuldades em cursar as duas, o que acabava significando, na prática, a separação entre a formação regular do ensino médio e a formação profissional, muito embora quem cursava a formação profissional precisasse cursar também a parte propedêutica, concomitantemente. As condições objetivas entre essas duas trajetórias formativas guardam grandes diferenças, configurando assim formações distintas para categorias distintas de estudantes.

Essa forma de organizar a educação é resultado da ação política do Estado cujas forças políticas hegemônicas traduzem a sua concepção de sociedade imprimindo-as nas políticas públicas elaboradas que, nesse caso, contribui para a manutenção e reprodução das desigualdades.

Em 2003, tem início o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, representando o campo progressista popular que trazia em sua base críticas a esse modelo educacional. Nesse contexto, em 2004 foi editado o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e regulamentou novamente o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB. Embora a vigência do referido decreto seja imediata à sua publicação, em 23 de julho de 2004, este passou a ter mais força em 2008 quando seus dispositivos foram incorporados à LDB através da Lei nº 11.741/2008.

O artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004 estabeleceu que “a educação profissional técnica de nível médio, [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” (BRASIL, 2004), e essa articulação é especificada no parágrafo 1º desse mesmo artigo, sendo assim definida:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, [...] III - **subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004, *grifo nosso*).

Dessa forma, cria-se a partir desse decreto, especialmente pela forma integrada de articulação entre ensino médio e educação profissional, a possibilidade do ensino médio conferir também a habilitação técnica, a partir de currículo e matrícula únicos, condição essa vedada pelo Decreto nº 2.208/1997. Com isso permite-se uma nova organização curricular para os cursos possibilitando-se caminhar para a superação da dualidade estrutural entre ensino médio e educação profissional através de uma formação na perspectiva politécnica¹⁶, omnilateral¹⁷.

¹⁶ A politécnica, ou formação politécnica é uma concepção de formação que provém das concepções de Marx sobre a educação da classe trabalhadora, o qual defendia que tal educação devia compreender três dimensões: educação mental (ou intelectual), educação física e instrução tecnológica. Tal concepção aponta para uma formação integral do ser humano ou uma formação omnilateral, que foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politécnica ou educação politécnica. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

¹⁷ Ciavatta (2014, p. 190-191) descreve a concepção de educação omnilateral como uma “formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional”.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 43) destacam que “se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético”. Portanto, essa regulamentação trazida pelo Decreto nº 5.154/2004 é mais do que justa e necessária na busca da construção de um projeto de educação integral¹⁸ para todos, tendo em vista a emancipação humana dos estudantes e a busca da superação das desigualdades.

A possibilidade de integração, no entanto, não deve ser entendida como a superação cabal da questão da dualidade entre formação profissional e propedêutica aqui abordada, mas a viabilidade da construção de um projeto de educação que caminha nessa direção. Nesse sentido, Moura (2013, p. 149) afirma que o Decreto nº 5.154/2004 “possibilita a integração do ensino médio aos cursos técnicos, numa perspectiva que não se confunde completamente com a politécnica, mas que aponta para o seu direcionamento por conter os princípios de sua construção”.

O EMI, como passa a ser chamada a EPTNM integrada ao ensino médio se constitui, portanto, como um projeto de educação na perspectiva politécnica que visa diminuir as distâncias entre o tipo de educação (desigual) das diferentes classes sociais buscando, sobretudo, ofertar uma formação mais digna e ampla para todos, sobretudo para aqueles que precisam se inserir no mundo do trabalho em um curto prazo, garantindo também a formação geral que permite a continuação da sua formação acadêmica e melhor compreensão da sociedade e das ciências diversas.

Contudo, há que se entender essa modalidade formativa como transitória, pois o que se busca é a superação das desigualdades e da dualidade educacional, e a construção de uma sociedade em que os jovens das diferentes classes sociais tenham iguais oportunidades aos diferentes níveis educacionais e ao mundo do trabalho. Obviamente que essas diferenças são profundas e estão arraigadas nas condições socioeconômicas e culturais das diferentes classes sociais, cuja superação não se dá simplesmente no plano curricular da educação.

Nesse sentido, Kuenzer (2009) afirma que a elaboração de uma nova concepção de formação não é uma questão pedagógica, mas sim uma questão política, que demanda, portanto, engajamento político dos governantes diante da dualidade estrutural que tem suas raízes na forma de organização da sociedade.

¹⁸ Projeto de educação integral, aqui é entendido na perspectiva politécnica, omnilateral.

Assim, a possibilidade de integração da educação profissional e o ensino médio representa um significativo e necessário avanço para o enfrentamento dessa realidade e na perspectiva da formação politécnica, omnilateral, e da construção de um novo tipo de sociedade com mais dignidade humana e justiça social.

Nesse sentido, entendemos o EMI conforme explica Ciavatta:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Deseja-se, portanto, que o estudante se aproprie dos conhecimentos científicos e tecnológicos para o exercício da sua profissão, mas também dos conhecimentos políticos, econômicos, históricos, sociológicos, culturais, etc, a fim de que não desenvolva apenas as habilidades técnicas específicas, mas a sua capacidade de compreender criticamente a sociedade na qual se insere, em toda a sua complexidade, para poder diante dela se posicionar, intervir e transformar. Compreender o processo produtivo como um todo, ser conhecedor do seu papel no mundo do trabalho e dos seus direitos, individuais e coletivos, sabendo defendê-los e reivindicá-los. Formar técnicos, sim, mas não apenas na dimensão técnica, o que reduziria o campo formativo do indivíduo. Proporcionar-lhe uma formação ampla, íntegra, de modo que possa atuar como técnico, dirigente, pesquisador, etc. É nessa perspectiva que é possível romper com a dualidade entre ensino médio e educação profissional e superar gradativamente as desigualdades, pois os jovens pobres de realidades periféricas poderão, através da educação, modificar a sua condição de vida.

Para que isso aconteça, é preciso que o Estado crie essas condições e oportunidades, e a criação do Decreto nº 5.154/2004 com a revogação do Decreto nº 2.208/1997, possibilitando a integração entre EPTNM e ensino médio foi um fato que demonstrou uma atitude concreta, e correta, do Estado, através de toda a equipe envolvida, para oferecer tais condições.

Embora a adesão à forma integrada da EPTNM seja maior na Rede Federal

de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹⁹ em comparação com as demais redes, consideramos que foi um avanço necessário e significativo no campo da educação profissional que fez, e continua fazendo, a diferença na vida de dezenas de milhares de jovens brasileiros.

Na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte o EMI começou a ser ofertado em 2006 no Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP). Atualmente (2019) a rede estadual oferta educação profissional através de cursos técnicos integrados ao ensino médio em 53 escolas e em 9 Centros²⁰ Estaduais de Educação Profissional (PARTICIPANTE 4, 2019). A relação de escolas e sua localização é apresentada no Quadro 03.

Quadro 03 — Relação de escolas estaduais que ofertam EMI - 2019

Nº	DIREC²¹	MUNICÍPIO	ESCOLA
01	1ª DIREC	Natal	E.E Berilo Wanderley
02			E.E. Governador Walfredo Gurgel
03			E.E. Professor Luis Antônio
04			E. E. Des. Floriano Cavalcante
05			E. E. José Fernandes Machado
06	2ª DIREC	Parnamirim	E. E. Dr. Antônio de Souza
07		Canguaretama	E. E. Guiomar Vasconcelos
08		Goianinha	E. E. João Tibúrcio
09		São José de Mipibú	E. E. Prof. Francisco Barbosa
10	3ª DIREC	Brejinho	E. E. José Lúcio Ribeiro
11		Passagem	E. E. Antônio Fagundes
12		Nova Cruz	E. E. Rosa Pignataro
13	4ª DIREC	Bom Jesus	E. E. João Alves de Melo
14		Ielmo Marinho	E. E. Ielmo Marinho
15	6ª DIREC	Pendências	E. E. Monsenhor Honório
16	7ª DIREC	Coronel Ezequiel	E. E. José Joaquim
17		Sítio Novo	E. E. José Nunes de Carvalho
18		Santa Cruz	E. E. João Ferreira de Souza
19			E. E. José Bezerra Cavalcanti

¹⁹ Sobre a RFEPCT, ver a Lei nº 11.892/2008

²⁰ A relação dos Centros Estaduais de Educação Profissional será apresentada no subcapítulo 3.2

²¹ Diretoria Regional de Educação e Cultura

20	8ª DIREC	Afonso Bezerra	E. E. Prof. Gildecina Bezerra
21		Lages	E. E. Pedro II
22		Pedro Avelino	E. E. Prof. Josefa Sampaio Marinho
23	9ª DIREC	Cerro Cora	E. E. Querubina Silveira
24		Currais Novos	E. E. Manoel Salustino
25		Florania	E. E. Teônia Amaral
26		Parelhas	E. E. Monsenhor Amâncio Ramalho
27		São Vicente	E. E. Aristófanés Fernandes
28	10ª DIREC	Caicó	E. E. Calpurina Amorim
29			Centro Educacional José Augusto
30		Jardim do Seridó	Centro Educacional Felinto Elísio
31		Jucurutu	E. E. Newman Queiroz
32		Ouro Branco	E. E. Manoel Correia
33		Serra Negra do Norte	E. E. Prof. Leomar Batista de Araújo
34	11ª DIREC	Assu	E. E. Juscelino Kubitschek
35	12ª	Mossoró	E. E. Prof. Abel Freire Coelho
36			E. E. Prof. José Nobre
37			E. E. José Nogueira
38			E. E. Jerônimo Rosado
39		Serra do Mel	E. E. Pe. José de Anchieta
40		Tibau	E. E. Rui Barbosa
41		Upanema	E. E. José Calazans Freire
42	13ª DIREC	Apodi	E. E. Valdemiro Pedro Viana
43			E. E. Prof. Antônio Dantas
44			E. E. Prof. Maria Zenilda Torres
45		Caraubas	E. E. Prof. Lourenço Gurgel Oliveira
46		Itau	E. E. Francisco de Assis Pinheiro
47		Severiano Melo	E. E. Severiano Melo
48	14ª DIREC	Almino Afonso	E. E. Estudante Ronald Neo Junior
49		Frutuoso Gomes	E. E. Ivonete Carlos
50	15ª DIREC	Major Sales	E. E. 26 de Junho
51		São Francisco do Oeste	E. E. Prof. Manoel Herculano
52	16ª DIREC	Jandaira	E. E. Prof. Maria da Conceição Messias
53		Parazinho	E. E. Senador Jessé Pinto Freire

A oferta de EMI à educação profissional em escolas distribuídas pelos diversos municípios do Estado proporciona aos estudantes das diferentes localidades norte-rio-grandense o acesso a uma formação técnica juntamente com o ensino médio. Essa descentralização do EMI para escolas de todas as DIRECs é importante para a democratização da educação uma vez que nem sempre os estudantes residentes em cidades distantes da região metropolitana têm condições de vir estudar na capital, ou outra cidade que implique o distanciamento de sua localidade e residência.

A possibilidade de integração da educação profissional ao ensino médio foi apenas um aspecto do campo educacional. Abordaremos, a seguir, as principais políticas educacionais para a EPTNM formuladas a partir de 2003.

3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Neste subcapítulo tratamos das principais políticas educacionais voltadas para a EPTNM, tais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Brasil Profissionalizado, instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Salientamos que não significa que foram apenas essas as políticas da EPTNM desse período, mas as de maior expressão no campo educacional. Discutimos essas políticas nos termos da legislação nacional que as instituiu e, tendo em vista o objeto de estudo da pesquisa ter como lócus a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte buscamos, também, compreender como essas políticas foram assumidas por esta rede.

O PROEJA foi instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, resultado da ampliação de um outro programa instituído pelo Decreto nº 5.478/2005 chamado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, também denominado PROEJA.

O Decreto nº 5.478/2005 limitava a oferta do PROEJA às instituições federais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, enquanto que o Decreto nº 5.840/2006 ampliou essa oferta também para as instituições públicas de ensino

dos sistemas estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao “Sistema S” (BRASIL, 2006).

Dessa forma possibilitou-se a oferta dessa modalidade formativa para um maior número de instituições, alcançando um maior público interessado em uma formação profissional aliada à educação básica a que não tiveram acesso na idade própria. Obviamente que a possibilidade da oferta do PROEJA nas redes estaduais, por exemplo, não garante sua oferta em todas as instituições, no entanto, cria as condições legais para que esta oferta não fique restrita apenas à rede federal, à qual um número reduzido de pessoas têm acesso. A grande massa da população de jovens e adultos trabalhadores encontra-se distribuída em municípios muitas vezes distantes de instituições federais, por isso a possibilidade da oferta do PROEJA também por outras redes de ensino tem o objetivo de aproximá-lo de um maior número daqueles que buscam esse tipo de formação.

O documento base do PROEJA para o ensino fundamental caracteriza o referido programa destacando que:

É o êxito dessa política que vai permitir que crianças e adolescentes, independentemente de sua origem socioeconômica, possam concluir o ensino fundamental com qualidade e prosseguir os estudos no ensino médio, completando uma Educação Básica que efetivamente os habilite para uma inserção digna na sociedade em suas dimensões social, política, cultural e do mundo do trabalho, assim como para o prosseguimento de estudos no nível superior. (BRASIL, 2007b, p. 19-20).

Destacamos aqui todos aqueles jovens oriundos de realidades periféricas da sociedade, distantes de tudo e de todos, jovens de todos os espaços, que ingressaram cedo no mundo do trabalho para garantir o sustento, próprio e familiar, e que por estas ou outras circunstâncias acabaram se distanciando da escola.

Passada a idade apropriada para a realização dos estudos da educação básica e tendo em vista o envolvimento com o trabalho, com o cumprimento de compromissos e responsabilidades, aumentam as dificuldades para o jovem retornar à escola, podendo este vir a engrossar as fileiras dos excluídos e da informalidade.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 227²², assegura vários

²² Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à

direitos à criança, ao adolescente, ao jovem, dentre os quais o direito à educação, à profissionalização e à cultura, classificando-os como um dever da família, da sociedade e do Estado.

Quanto à educação de jovens e adultos a LDB, em seu artigo 37, (BRASIL, 1996) estabelece que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

Nesses termos, o documento base do PROEJA para o ensino médio estabelece que:

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007c, p. 13).

Dessa forma, o PROEJA, em sua concepção formativa, não busca apenas suprir uma lacuna formativa ou proporcionar uma formação para a realização de um determinado trabalho. Traz, sobretudo, uma concepção de homem, com integridade de saberes para que seja capaz de inserir-se dignamente na sociedade e no mundo do trabalho. Uma formação que lhe garanta as bases para continuar aprendendo e que não se restrinja apenas ao atendimento de demandas imediatas do mercado de trabalho.

Na rede estadual de Educação do Rio Grande do Norte o PROEJA, com o objetivo de promover a possibilidade dos estudantes da faixa etária da educação de jovens e adultos (EJA) terem uma formação técnica integrada com essa modalidade formativa, iniciou em 2007 no CENEP, porém sua oferta não perdurou muito tempo devido aos altos índices de evasão (PARTICIPANTE 4, 2019).

Atualmente (2019), a rede estadual passou a ofertar uma nova modalidade de EJA integrada à educação profissional e tecnológica, denominada EJATEC. A

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

princípio a oferta está sendo executada como uma experiência piloto em apenas quatro escolas situadas em Natal/RN, conforme Quadro 04.

Quadro 04 — Escolas que ofertam EJATEC - 2019

Nº	DIREC	MUNICÍPIO	ESCOLA
01	1ª DIREC	Natal	Escola Estadual Crisan Simineia
02			Escola Estadual Mascarenha Homem
03			Escola Estadual Dióscoro Vala
04			Escola Estadual Varela Barca

Fonte: SEEC/RN, 2019

A perspectiva da SEEC/RN é reformular essa proposta adequando-a conforme proposições da reforma do ensino médio para posteriormente expandir para demais escolas da rede (PARTICIPANTE 4, 2019).

Outra política a ser destacada é o programa Brasil Profissionalizado, o qual foi instituído pelo Decreto nº 6.302/2007 com vistas a estimular o EMI enfatizando a educação científica e humanística por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007d).

Os objetivos do referido programa, conforme o parágrafo único do artigo 1º, são:

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade à distância; V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2007d).

Nesses termos, o programa Brasil Profissionalizado visou promover a ampliação da oferta da educação profissional em articulação com o ensino médio pelas redes de ensino estaduais, municipais e do distrito federal. A implementação dessa política pelo governo federal, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) foi viabilizada através da disponibilização de recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os objetivos do programa Brasil Profissionalizado evidenciam a valorização da educação profissional e tecnológica (EPT), priorizando sua articulação com o ensino médio, preferencialmente em sua forma integrada, cuja previsão legal remonta a 2004 com o Decreto nº 5.154/2004.

Defende, ainda, ações voltadas ao público de jovens e adultos que se encontram fora da escola, incentivando o seu retorno ao sistema escolar, colaborando assim com a expansão do programa discutido anteriormente, o PROEJA.

Observando o programa Brasil Profissionalizado e relacionando-o com as demais políticas educacionais já abordadas, bem como os instrumentos legais criados nesse período, temos um conjunto de ações que apontam para uma perspectiva de democratização do ensino médio e da educação profissional. Isso traduz intencionalidades do governo federal daquele período para o campo educacional.

O Estado do Rio Grande do Norte aderiu ao programa Brasil Profissionalizado em 2007 aproveitando os recursos disponibilizados pelo referido programa para a estruturação de escolas de educação profissional. Uma das principais ações decorrentes do programa Brasil Profissionalizado no Estado foi a construção dos Centros Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (CEEPs). Conforme o Participante 4, “hoje, de certa forma, a rede de educação profissional no Estado está mais ou menos consolidada, principalmente por conta dos centros, que estão dando bons resultados” (PARTICIPANTE 4, 2019). O Quadro 05 especifica cada um desses CEEPs.

Quadro 05 — Centros estaduais de educação profissional e tecnológica do Rio Grande do Norte - 2019

Nº	DIREC	MUNICÍPIO	NOME DA INSTITUIÇÃO
----	-------	-----------	---------------------

01	1ª DIREC	Natal (Petrópolis)	Centro de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire - CENEP ²³
02		Natal (Parque dos Coqueiros)	Centro de Educação Profissional Djanira Brasilina de Souza
03		Natal (Pitimbu)	Centro de Educação Profissional João Faustino Ferreira
04		Extremoz	Centro de Educação Profissional Hélio Xavier de Vasconcelos
05		São Gonçalo do Amarante	Centro de Educação Profissional Ruy Pereira dos Santos
06	2ª DIREC	Parnamirim	Centro de Educação Profissional Profª Lourdinha Guerra
07	5ª DIREC	Ceará-Mirim	Centro de Educação Profissional Ruy Antunes Pereira
08	6ª DIREC	Alto do Rodrigues	Centro de Educação Profissional Profª Maria Rodrigues Gonçalves
09	12ª DIREC	Mossoró	Centro de Educação Profissional Francisco de Assis Pedrosa

Fonte: SEEC/RN, 2019

Esses centros educacionais começaram a ser construídos em 2010 com dois deles sendo concluídos em 2015 (Extremoz e Ceará-Mirim) e os demais em 2016, iniciando as atividades em 2017, com exceção do Centro de Educação Profissional Djanira Brasilina de Souza que entrou em funcionamento em 2019. Todos eles ofertam ensino médio na forma integrada à educação profissional funcionando em tempo integral, exceto o CENEP e o Centro de Educação Profissional Djanira Brasilina de Souza. Além desses estão sendo construídos outros dois centros, um em Macaíba e outro em Assu, já em fase de conclusão das obras e com previsão de início das atividades em 2020 (PARTICIPANTE 4, 2019).

Outra política importante desse período e que faz parte do conjunto de ações com vistas à democratização do ensino médio e educação profissional é a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica²⁴.

Conforme dados do MEC disponíveis no portal da RFEPCT, em que trata da

²³ Inaugurado em 2006 com o objetivo de oferecer o primeiro centro especificamente de educação profissional na rede estadual. Foi construído com recursos provenientes do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) e não do Brasil Profissionalizado (SEEC/RN, 2019).

²⁴ A educação profissional no Brasil já existia informalmente desde os primórdios da colonização. Em 1909, entretanto, tem início a educação profissional formal através da criação de dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices”, instituídas pelo Decreto nº 7.566 de 23 de janeiro de 1909, durante a gestão do presidente Nilo Peçanha, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito. Mais tarde, essas Escolas de Aprendizes Artífices deram origem aos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Esse fato podemos considerar como o marco inicial da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e início do que seriam as políticas públicas para a educação profissional.

expansão²⁵ da rede federal, de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país. Até 2008, a rede de instituições federais de educação profissional era constituída pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Visando a ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, em 29 de dezembro de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a RFEPT e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia²⁶ (IF).

²⁵ <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

²⁶

- I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
- II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
- III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;
- IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;
- V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;
- VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;
- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;
- IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;
- X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
- XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;
- XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;
- XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
- XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;
- XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;
- XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;
- XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;
- XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;
- XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

A RFEPECT passou a ser constituída pelas seguintes instituições, conforme artigo 1º da Lei nº 11.892/2008: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, e Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais são caracterizados no artigo 2º da Lei nº 11.892/2008, como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

Conforme dados do portal da RFEPCT²⁷ entre 2003 e 2016, o MEC concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento.

Essa expansão representou, inegavelmente, um significativo avanço no campo da educação profissional uma vez que a proliferação de campi dos Institutos Federais por todas as regiões do país ampliou a acessibilidade à formação profissional a um maior contingente de jovens em relação ao período anterior à criação dessa política.

A figura²⁸ a seguir, disponível no portal da RFEPCT, apresenta a distribuição das instituições que compõem essa rede. Observamos que a imagem não apresenta os campi mais recentes, visto que a última atualização é de 07/06/2016, às 11h. Contudo, apresenta uma visão geral da expansão e distribuição dessas instituições pelos diferentes Estados brasileiros.



Fonte: RFEPCT, 2018

Em relação aos Institutos Federais, que representam a maior parte dessa expansão, vale destacar que sua presença nas mais diversas localidades territoriais do país caracteriza a presença do Estado oportunizando aos jovens o acesso à educação profissional, pública, gratuita e de qualidade, como vem sendo a educação

²⁷ <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

²⁸ <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>

ofertada nessas instituições²⁹.

Na condição de instituição de educação superior, básica e profissional, os Institutos Federais oferecem, além da EPTNM, sobretudo em sua forma integrada³⁰, cursos de formação inicial e continuada, desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, cursos superiores de tecnologia, cursos de bacharelado e licenciaturas³¹ e cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* (BRASIL, 2008). Sendo assim, os Institutos Federais oferecem um conjunto de oportunidades formativas, tanto para a EPTNM, onde se destaca o EMI, quanto para outros níveis.

No Rio Grande do Norte o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) conta atualmente (2019) com 22 campi, conforme Quadro 06, espalhados pelas diversas regiões do Estado e atendendo a comunidade potiguar através de uma diversidade de cursos técnicos integrados ao ensino médio, tecnológicos, superiores e de pós-graduação.

Quadro 06 — Relação dos campi do IFRN - 2019

Nº	Campus do IFRN	Município	Nº	Campus do IFRN	Município
01	Campus Apodi	Apodi/RN	12	Campus Cidade Alta	Natal/RN
02	Campus Caicó	Caicó/RN	13	Campus Zona Leste (EAD)	Natal/RN
03	Campus Canguaretama	Canguaretama/RN	14	Campus Zona Norte	Natal/RN
04	Campus Ceará-Mirim	Ceará-Mirim/RN	15	Campus Nova Cruz	Nova Cruz/RN
05	Campus Currais Novos	Currais Novos/RN	16	Campus Parelhas	Parelhas/RN
06	Campus Ipanguaçu	Ipanguaçu/RN	17	Campus Parnamirim	Parnamirim/RN
07	Campus João Câmara	João Câmara/RN	18	Campus Pau dos Ferros	Pau dos Ferros/RN
08	Campus Lages	Lages/RN	19	Campus Santa Cruz	Santa Cruz/RN
09	Campus Macau	Macau/RN	20	Campus São Gonçalo do Amarante	São Gonçalo do Amarante/RN

²⁹ Conforme dados do PISA 2015 a Rede Federal (da qual os IFs fazem parte) lidera o desempenho nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências em relação às demais redes de ensino. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 26/05/2018. Some-se a esses resultados o fato de os Institutos Federais terem liderado o desempenho no Enem 2016 em 14 estados brasileiros conforme dados do Ministério da Educação divulgados em 14 de janeiro de 2018 pelo jornal Folha de São Paulo (Folha de São Paulo, 2018). Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-decortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>. Acesso em: 26 mai. 2018.

³⁰ Conforme o artigo 8º da Lei 11.892/2008, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a EPTNM, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

³¹ Conforme o artigo 8º da Lei 11.892/2008, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para 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. (BRASIL, 2008).

10	Campus Mossoró	Mossoró/RN	21	Campus São Paulo do Potengi	São Paulo do Potengi/RN
11	Campus Natal Central	Natal/RN	22	Campus Jucurutu	Jucurutu/RN

Fonte: Portal IFRN, 2019

Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, divulgados em 2019), a rede federal de educação do Rio Grande do Norte teve um total de 24 567 matrículas em cursos de EPTNM a saber cursos técnicos integrados (12 174 matrículas), cursos técnicos concomitantes (4438 matrículas), cursos técnicos subsequentes (7573 matrículas) e cursos técnicos de nível médio integrados à EJA (382 matrículas) (INEP, 2019a). Cabe observar que essas matrículas são representadas expressivamente pelos cursos ofertados pelo IFRN, em seus 22 campi.

Avançando nessa direção da ampliação da oferta da educação profissional foi criado em 2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Instituído pela Lei nº 12.513/2011, o PRONATEC pautou-se nos seguintes objetivos, conforme artigo 1º:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e à distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2011).

Os objetivos propostos pelo PRONATEC apontam para a criação de oportunidades de acesso à formação e qualificação profissional que, em uma primeira análise, representa uma política positiva e que atende uma demanda significativa da população que busca esse tipo de formação para o ingresso, ou aperfeiçoamento, no mundo do trabalho. E de fato não deixa de ser, uma vez que promove o acesso do estudante, ou trabalhador, à profissionalização. No entanto, a qualidade de um processo formativo não se restringe apenas ao acesso, por isso é preciso analisar aspectos da natureza dessa formação e da concepção de trabalhador que o referido programa traz implícitos.

Conforme os objetivos apresentados na Lei de criação do referido programa, especialmente pelo inciso I do parágrafo 1º, a expansão, a interiorização e a democratização da oferta de cursos de EPTNM dar-se-á de forma presencial ou mesmo à distância, podendo ainda ser na forma de cursos de formação inicial e continuada (FIC) (BRASIL, 2011).

Embora, por um lado, essas formas de cursos de formação profissional possam acessibilizar a formação para o trabalho a jovens estudantes e trabalhadores, por outro lado constituem uma formação voltada essencialmente ao atendimento de demandas imediatas do mercado de trabalho, sem uma base teórica de conhecimentos gerais necessários ao desenvolvimento pleno do estudante. Isso contaria o ideal de um projeto de formação na perspectiva da formação humana integral³².

Os cursos FIC, por exemplo, são cursos de curta duração que podem ser estruturados a partir de uma carga horária mínima de 160 horas (BRASIL, 2011). Conforme estudo realizado por Melo (2015), das mais de 8 milhões de matrículas realizadas pelo PRONATEC até 2015, apenas 30% foram realizadas em cursos técnicos e o restante em cursos de formação inicial e continuada, o que evidencia uma acentuada tendência pela oferta e procura por cursos voltados a uma formação rápida para a inserção no mercado de trabalho e de qualificação profissional. Isso limita o campo formativo do indivíduo, restringindo-o ao campo do trabalho e subtraindo-lhe as possibilidades de uma formação mais ampla, crítica e consistente na perspectiva da formação humana integral.

Consequentemente, por conta de uma formação aligeirada e sem um maior aprofundamento o trabalhador poderá ficar vulnerável à exploração de sua força de trabalho na perspectiva da acumulação flexível³³, conceito que trataremos melhor no

³² Para complementar a concepção de formação humana integral, Frigotto (2012, p. 74) afirma que “Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quantos e a quem se destina a riqueza produzida. [...] Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana”. Nesta mesma linha, para Ciavatta (2010, p 85), “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, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”.

³³ Nova forma de organização da produção que emergiu como resposta ao enfrentamento da crise do capitalismo e do modelo taylorista/fordista. Conforme Harvey (2014, p. 140) “a acumulação flexível [...]

próximo capítulo. Com esse tipo de formação o trabalhador poderá estar fadado a permanecer nessa condição, já que não terá uma formação mais ampla que lhe possa conferir maior competitividade para galgar melhores posições no mundo do trabalho, tampouco uma base consistente de conhecimentos para seu crescimento.

Sem negar o mérito de uma política dessa natureza na vida daqueles que na ausência dela nada fariam, principalmente aqueles que já trabalham ou que vivenciam os diversos tipos de dificuldades que caracterizam a diversidade da sociedade brasileira, consideramos que uma política de formação aligeirada conforme descrita não pode ser tomada como modelo de formação profissional, pois diminui as chances de crescimento e transformação, pessoal e profissional.

Quando se cria uma política de democratização da formação profissional, subentende-se a intenção de oferecer oportunidades para promover a igualdade, o crescimento, a justiça social, no entanto, nas condições descritas, poderá promover um fenômeno caracterizado por Kuenzer (2007b) como inclusão excludente³⁴, servindo como instrumento de manutenção e reprodução das desigualdades.

Destacamos aqui os cursos FIC pelas razões supracitadas, todavia estes representam apenas uma das ações propostas pelo PRONATEC. Suas ações se materializam, de modo geral, conforme a Lei nº 12.513/2011, artigo 4º, através da(o):

I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional; III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de

se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional". Esse contexto de flexibilização produtiva traz também a precarização das relações de trabalho pois de acordo com Antunes (2010, p. 109) "nesse quadro, caracterizado por um processo de precarização estrutural do trabalho, os capitais globais estão exigindo também o desmonte da legislação social protetora do trabalho".

³⁴ A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. [...] Os trabalhadores com dificuldades de requalificação intelectualizada, em decorrência da precarização cultural derivada da origem de classe, tendem ou à exclusão ou à inclusão nos setores mais precarizados nos arranjos flexíveis de força de trabalho. (KUENZER, 2007b, p. 1170-1172).

atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem; IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades: a) Bolsa-Formação Estudante; e b) Bolsa-Formação Trabalhador; V - financiamento da educação profissional e tecnológica; VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação à distância; VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa; VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego. X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem. (BRASIL, 2011).

Merece destaque também a ação que diz respeito ao incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem, especialmente pelas instituições constituintes do “sistema S”³⁵. Através dessa ação temos o que chamamos de parcerias público-privadas, em que o Estado transfere recursos financeiros para estas instituições que, por sua vez, ofertarão a formação profissional.

Nesses termos, a Lei nº 12.513/2011, em seu artigo 3º, estabelece que:

O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. (BRASIL, 2011).

Ao delegar a responsabilidade pela execução dos programas de educação profissional a instituições privadas, o Estado transfere parte significativa de sua responsabilidade em promover uma educação profissional com base em um projeto amplo de desenvolvimento humano, permitindo que tais instituições parceiras o façam conforme suas concepções e interesses. Ferretti (2018a), tecendo uma crítica a esse tipo de parceria fomentada pela reforma do ensino médio e que, analogamente, também podemos relacionar ao contexto do Pronatec, caracteriza

³⁵ O denominado sistema S é formado por instituições como (por ordem cronológica de criação): Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai (1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac (1946), Serviço Social da Indústria - Sesi (1946), Serviço Social do Comércio - Sesc (1946), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - Sebrae (1972), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Senar (1991), Serviço Social do Transporte - Sest (1993), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - Senat (1993), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - Sescop (1998).

tais parcerias como um descompromisso das instituições públicas com a formação dos jovens e um compromisso com as instituições privadas que promoverão tal formação de acordo com os interesses empresariais e distanciada de uma visão mais ampla, crítica e autônoma diante da complexidade da sociedade brasileira (FERRETTI, 2018a).

Seguramente, uma formação cujo objetivo maior é a preparação/qualificação para o trabalho será uma formação deficitária se tomarmos como parâmetro uma proposta de formação humana integral na perspectiva da politecnia.

Se a intenção política é, de fato, democratizar a educação profissional na perspectiva da superação de desigualdades no mundo do trabalho e promoção da justiça social, o PRONATEC, sem perder a sua relevância, conforme já mencionado, é insuficiente visto que no conjunto das desigualdades sociais, os que participam de melhores condições socioeconômicas poderão buscar formas mais completas de educação profissional, o que lhes favorecerá a conquista de melhores lugares no mundo do trabalho, em detrimento de outros que, com uma formação mais superficial, tenderão a permanecer na mesma condição social, ou com poucas diferenças, e em situações periféricas.

Quanto à rede estadual de educação do Rio Grande do Norte:

Em 2011 foi instituído o PRONATEC e o Estado em 2011 já aderiu, mas como demandante. O Estado este ano [2019] é que vai ser ofertante. Até 2018 foi só demandante porque o Estado não tinha ofertado ainda pelo PRONATEC, então a gente só demandava através das parcerias com as instituições, Instituto Federal, Universidade Federal, Sistema S, eles ofereciam os cursos e a gente demandava os alunos para essa oferta. (PARTICIPANTE 4, 2019).

Sobre a organização da formação via PRONATEC os cursos eram de forma concomitante de modo que os estudantes cursavam o ensino médio regular em um turno e a parte técnica em outro turno, normalmente em outra instituição parceira. A parte técnica contava, além de cursos técnicos, com cursos de curta duração com carga horária entre 160 e 360 horas (PARTICIPANTE 4, 2019).

Como aspectos positivos do PRONATEC o Participante 4 ressalta o fato do referido programa ter proporcionado uma formação técnica para os estudantes da rede, formação esta viabilizada através das parcerias firmadas. Devemos concordar que essa formação é importante, e necessária, porém esta não é a política de educação profissional adequada já que pelo seu caráter concomitante e com cursos

de curta duração se distancia da perspectiva de formação humana integral.

Como aspecto negativo o Participante 4 destaca dificuldades estruturais das escolas tendo em vista que em alguns municípios os cursos eram oferecidos nas escolas do Estado e não havia laboratórios adequados. Esta é uma questão que ressaltamos neste trabalho em relação à organização e oferta dos itinerários formativos da reforma do ensino médio e sobretudo a formação técnica e profissional visto que se não há estrutura adequada nas escolas não é possível proporcionar uma formação de qualidade.

Ao término deste subcapítulo em que buscamos relacionar o ensino médio e a educação profissional e apresentar as principais políticas da EPTNM, trazemos a concepção de formação profissional de nível médio constante no documento base da EPTNM elaborado em 2007 e divulgado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

Esse documento apresenta um delineamento histórico da organização da educação profissional no Brasil com ênfase na forma integrada da educação profissional ao ensino médio viabilizada pelo Decreto nº 5.154/2004. Defende uma educação estruturada na perspectiva da formação humana integral que tem o trabalho como princípio educativo³⁶ e que toma como princípio norteador a indissociabilidade entre as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2007a). Busca, portanto, uma educação profissional que não se reduza à preparação específica para a realização de um determinado trabalho, mas que visa à superação da dualidade estrutural entre formação geral e formação profissional buscando o desenvolvimento de todas as dimensões da vida do estudante.

3.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024) E NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE 2015-2025)

Neste subcapítulo discutimos como a EPTNM é proposta pelo PNE e pelo PEE/RN, com vistas a compreender as metas e possibilidades estabelecidas nesses documentos para a organização da EPTNM.

36 Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (RAMOS, 2014, p. 90).

Instituído pela Lei nº 13.005/2014, o PNE estabelece um conjunto de 20 metas referentes aos diversos temas que compõem a educação brasileira. Cada uma dessas metas é seguida de um conjunto de estratégias como forma de ações concretas para dar viabilidade às metas. O PNE tem vigência de 10 anos, compreendendo o decênio 2014 a 2024.

Em conformidade com nosso objeto de estudo atentaremos para a meta 11 do referido plano e respectivas estratégias, conforme Quadro 07.

Quadro 07 — Meta 11 do PNE e Estratégias

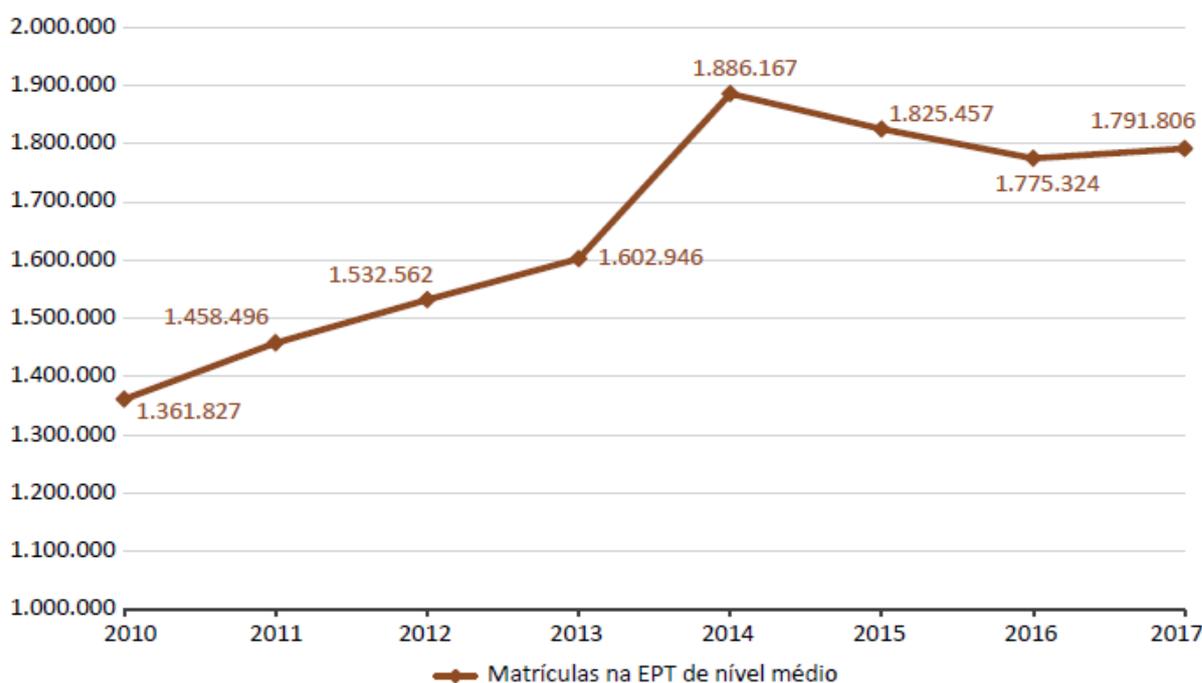
<i>Meta 11:</i> Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
<i>Estratégias:</i>
11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;
11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;
11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;
11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;
11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;
11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;
11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;
11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);
11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;
11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;
11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores.

Fonte: BRASIL, 2014

Para analisar a proposta enunciada pela referida meta, recorreremos aos dados do Relatório de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2018d) elaborado pelo INEP.

Quanto ao intento de triplicar as matrículas da EPTNM até completar o decênio do PNE em 2024, consta no referido relatório que o número de matrículas inicial tomado como base para o cálculo é o de 2013, dados esses disponíveis e usados como referência quando da aprovação da Lei nº 13.005/2014. O número de matrículas da EPTNM em 2013 era de 1.602.946 e, portanto, o desafio proposto pela meta é alcançar o total de 4.808.838 matrículas até 2024. Isso significa que será necessário um aumento de 3.205.892 matrículas nesse período (BRASIL, 2018d). O Gráfico 1, mostra a distribuição das matrículas da EPTNM no período 2010 - 2017.

Gráfico 1 — Matrículas em EPT de nível médio - BRASIL (2010 - 2017)



Fonte: BRASIL, 2018d

A evolução do número de matrículas no período de 2010 a 2017 evidencia que houve um aumento de 429 979 matrículas, o que representou um crescimento de 31,57%. Considerando o período³⁷ de 2013 a 2017, que é quando o PNE

³⁷ Segundo o relatório de monitoramento do PNE, o ano base para a contagem do número de matrículas foi 2013

começou a vigorar, temos um aumento de 188 860 matrículas, que representa um crescimento de 11,78%. Essa expansão verificada no período 2013-2017 representa apenas 5,89% da meta de 3.205.892 matrículas a ser alcançada até 2024. Falta, portanto, promover um aumento de 3.017.032 matrículas, o que representa, em média, um aumento de 431 004 novas matrículas a cada ano até 2024.

No entanto, tomando por base os mesmos parâmetros de crescimento verificados no período 2013-2017, mostrados no gráfico, o aumento anual foi muito aquém do número estimado como necessário para atingir a meta em 2024. Portanto, a presente análise sugere que se os movimentos continuarem os mesmos, a meta, no que diz respeito a triplicar o número de matrículas, dificilmente será alcançada.

Sendo assim torna-se necessário um conjunto de investimentos significativos a fim de potencializar a concretização das estratégias elencadas com vistas ao cumprimento da meta. Entretanto, na contramão de tais necessidades, medidas de contingenciamento de gastos como a Emenda Constitucional nº 95 (EC nº 95/2016) impõem barreiras intransponíveis ao PNE visto que conforme afirma Pinto (2018, p. 61) “[...] sem financiamento adequado, não há plano que se efetive”. Nessa mesma linha o referido autor complementa que o veto efetivo à ampliação dos recursos provocado pela EC nº 95/2016 que congela os gastos primários da União por 20 anos impede qualquer ampliação no gasto da União em educação (PINTO, 2018).

No que diz respeito à outra parte da meta, isto é, que 50% da expansão das matrículas da EPTNM seja realizada no segmento público, o Relatório de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2018d) aponta que esse segmento superou o referido percentual no período até então considerado (2013-2017).

A Tabela 01 apresenta a expansão do número de matrículas da EPTNM total (públicas e privadas) e públicas, em que é possível verificar os respectivos percentuais de expansão.

Tabela 01 — Matrículas em EPTNM e expansão – Brasil – 2013-2017

MATRÍCULAS	Ano					Expansão	%	Expansão	%	Expansão	%	Expansão	%
	2013	2014	2015	2016	2017	2013-2014		2013-2015		2013-2016		2013-2017	
EPT de nível médio – total	1.602.946	1.886.167	1.825.457	1.775.324	1.791.806	283.221	17,7%	222.511	13,9%	172.378	10,8%	188.860	11,8%
EPT de nível médio públicas	900.519	913.698	977.504	1.033.464	1.055.763	13.179	1,5%	76.985	8,5%	132.945	14,8%	155.244	17,2%
Participação do segmento público na expansão da EPT de nível médio						4,7%		34,6%		77,1%		82,2%	

Fonte: BRASIL, 2018d

Os dados da Tabela 01 apontam que a expansão do número de matrículas de EPTNM total (incluindo públicas e privadas) no período 2013-2017 teve um crescimento de 11,8%, conforme já mencionado anteriormente. Considerando-se a expansão que ocorreu somente na esfera pública, o crescimento é de 17,2%. Relacionando-se as expansões total e pública é possível indicar o percentual de participação do segmento público na EPTNM no conjunto da expansão o qual atingiu, em 2017, a marca de 82,2% superando, portanto, o percentual de 50% estabelecido pela meta. No entanto, cabe observar que esse percentual incide sobre o quantitativo da expansão que, conforme analisado, ainda encontra-se muito aquém da meta.

Consideramos agora o que propõe o PEE/RN no tocante à EPTNM. Aprovado através da Lei Estadual nº 10.049/2016, com vigência para o decênio 2015-2025, o PEE/RN apresenta como uma das suas dimensões, estabelecida no artigo 2º, “educação e trabalho: formação técnica e tecnológica de nível médio”. A meta 2 dessa dimensão trata da EPTNM e propõe “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta, com pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016). Observa-se a consonância do PEE/RN com o PNE no tocante às metas estabelecidas para a EPTNM, uma vez que a referida meta também consta no PNE.

Quanto à primeira parte da meta supracitada, “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio”, dados do Censo Escolar da Educação Básica dos anos de 2016, 2017 e 2018, considerando os cursos técnicos

de nível médio integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio, bem como integrado à EJA, mostram que a rede estadual já alcançou os resultados pretendidos. A Tabela 02 apresenta a evolução do número de matrículas da EPTNM da rede estadual no período 2016 a 2018.

Tabela 02 — Número de matrículas dos cursos técnicos de nível médio - rede estadual de educação do Rio Grande do Norte

Curso Técnico de Nível Médio	Número de Matrículas		
	2016	2017	2018
Integrado	695	3116	4880
Concomitante	0	0	61
Subsequente	16	0	0
Integrado à EJA	59	0	0
TOTAL	770	3116	4941

Fonte: Elaboração própria em 2019 a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica - 2016, 2017 e 2018

Com relação à segunda parte da meta, “pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão [da EPTNM] no segmento público” constatamos que também já foi alcançada, com base no número de matrículas de EPTNM de 2015 (primeiro ano de vigência do PEE) e 2018 (último Censo divulgado até o momento dessa pesquisa).

Para a análise dessas matrículas selecionamos a categoria “educação profissional” no relatório Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, considerando os seguintes cursos: curso técnico integrado, curso técnico concomitante, curso técnico subsequente, curso técnico integrado à EJA, curso FIC concomitante e curso FIC integrado na modalidade EJA de ensino médio.

Tabela 03 — Número de matrículas em EPTNM - Rio Grande do Norte/2015

CURSO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
-------	---------	----------	-----------	---------

Integrado	9873	629	0	0
Concomitante	1966	0	0	1826
Subsequente	10120	26	0	14550
Integrado (EJA)	590	57	0	0
Concomitante (FIC)	77	39	0	186
Integrado à EJA (FIC)	0	0	0	0
SUBTOTAL	22626	751	0	16562
TOTAL		39939		

Fonte: Elaboração própria em 2019 com base no Censo da Educação Básica 2015

Considerando os dados apresentados, excluindo-se as matrículas da esfera privada, temos que em 2015 o segmento público (redes federal, estadual e municipal) teve um total de 23 377 matrículas. Analisamos a seguir os dados de 2018, conforme Tabela 04.

Tabela 04 — Número de matrículas em EPTNM - Rio Grande do Norte/2018

CURSO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
Integrado	12174	4880	0	0
Concomitante	4438	61	0	5041
Subsequente	7573	0	0	8706
Integrado (EJA)	382	0	0	0
Concomitante (FIC)	0	16	0	283
Integrado à EJA (FIC)	0	0	0	0
SUBTOTAL	24567	4957	0	14030
TOTAL		43554		

Fonte: Elaboração própria em 2019 com base no Censo da Educação Básica 2018

Pela Tabela 04 o segmento público teve em 2018 um total de 29 524 matrículas. Comparando os quantitativos de matrículas em 2015 e 2018 temos: a) um aumento total de 3 615 matrículas; b) um aumento de 6 147 matrículas no segmento público e c) uma redução de 2 532 matrículas no segmento privado. Dessa forma, o notável aumento de matrículas no segmento público, diante da sua diminuição na esfera privada, mostra que o segundo aspecto da meta em análise (pelo menos 50% da expansão [da EPTNM] no segmento público) já foi devidamente alcançado.

Enfim, a abordagem realizada neste capítulo evidencia que a relação entre o ensino médio e a EPTNM tem sido um campo de constantes transformações na busca de uma oferta formativa que se caracterizou, ora por aproximação, ora por distanciamento de uma formação humana integral, conforme as políticas apresentadas.

Na perspectiva de continuar e ampliar essa análise, agora em relação à reforma do ensino médio, apresentamos no capítulo seguinte as proposições da referida reforma e os movimentos iniciais da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte para sua implementação.

4. O ENSINO MÉDIO ANUNCIADO NA LEI Nº 13.415/2017 E AS AÇÕES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE COM VISTAS À IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SUA REDE

Este capítulo tem por objetivo investigar as ações que a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte está desenvolvendo visando à implementação da reforma do ensino médio, considerando sua relação com a EPTNM.

O capítulo está estruturado em dois subcapítulos sendo: o primeiro (4.1), “a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): agudização da lógica da educação como formação para o mercado de trabalho”, em que analisamos as principais proposições da reforma no tocante ao ensino médio e à educação profissional e, o segundo (4.2), “ações da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte para a implementação da reforma do ensino médio”, em que apresentamos e discutimos especificamente as ações desenvolvidas, ou em desenvolvimento, para a implementação da referida reforma no âmbito desta rede. Dentro deste último, (4.2), foi criado o item 4.2.1 intitulado “delineamentos acerca dos itinerários formativos e da educação profissional técnica de nível médio”, em que tratamos das questões mais específicas referentes à organização dos itinerários formativos e à EPTNM.

4.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): AGUDIZAÇÃO DA LÓGICA DA EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Alinhada à concepção de formação humana abordada no subcapítulo 2.2, situa-se a reforma do ensino médio, em articulação com a BNCC (BRASIL, 2018a) e as DCNEM (BRASIL, 2018b). Destaque-se, ainda, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, em trâmite no Conselho Nacional de Educação, as quais também deverão seguir a mesma orientação. Portanto, ao tratarmos da reforma do ensino médio, não estamos entendendo-a apenas pela Lei nº 13.415/2017, isoladamente, mas pelo conjunto articulado dos demais documentos mencionados.

A aprovação da referida Lei se deu em 16 de fevereiro de 2017, 5,5 meses depois de Michel Temer ter assumido definitivamente a presidência da república. Portanto, esta Lei foi aprovada em um momento em que o governo contava com significativo apoio no Congresso Nacional, apoio esse formado desde o movimento que levou à deposição de Dilma Rousseff em 2016, criando assim um ambiente

favorável à aprovação das reformas pretendidas pelo novo governo.

Ao tratarmos desses instrumentos legais, especialmente a Lei nº 13.415/2017, é importante destacar que ao se falar na reforma do ensino médio, tem-se a alteração de vários aspectos relativos a essa etapa da educação básica, por exemplo, as mudanças na carga horária, a reorganização curricular com o estabelecimento de itinerários formativos e a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Além disso, a Lei também apresenta a definição de novas categorias consideradas profissionais da educação (alterando o artigo 61 da LDB), altera o artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Lei nº 5.452/1943) sobre a jornada de trabalho docente, etc. No entanto, enfatizaremos, seguindo os objetivos da pesquisa, aspectos que consideramos relevantes referentes ao ensino médio e, sobretudo, à EPTNM.

A referida reforma do ensino médio deve ser questionada desde a sua concepção pela forma como foi inicialmente apresentada, através de medida provisória³⁸ (MP nº 746/2016), sem um diálogo consistente com a comunidade acadêmica e escolar, até a sua transformação em Lei.

Para Araújo (2019) uma das marcas dessa reforma é a forma antidemocrática pela qual foi implementada, conduzida e aprovada, iniciando via medida provisória que, por sua vez, tem força de Lei. Nessa mesma direção situamos a crítica de Kuenzer (2017) para quem a forma pela qual foi conduzida e aprovada tal legislação evidencia autoritarismo e contraria o movimento histórico de ampla discussão entre governo e sociedade civil que caracterizou a construção e aprovação das diretrizes até então vigentes.

Entendemos que uma política dessa natureza e complexidade, que irá nortear os rumos do ensino médio e da educação profissional impactando diretamente na formação de milhões de jovens brasileiros não poderia se dar sem um amplo e democrático debate com a comunidade, especialmente escolar e acadêmica.

A referida MP nº 746 foi exarada em 22 de setembro de 2016 constituindo a segunda medida de impacto do governo Temer. A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional nº 241, posteriormente projeto de Lei nº 55/2016 e finalmente Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o novo regime fiscal da União por 20 anos, a partir de 2017 (FERRETTI, 2018b).

³⁸ Para aprofundamento sugerimos a leitura dos artigos de Ferretti e Silva (2017) e Ferretti (2018b).

Apontando razões como a baixa qualidade do ensino médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo mais atrativo aos estudantes em face dos índices de abandono e de reprovação (FERRETTI, 2018b), a reforma propõe medidas como a (re)organização curricular do ensino médio, a ampliação progressiva da jornada escolar e a criação da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (FERRETTI e SILVA, 2017), resgatando proposições do projeto de Lei nº 6.840/2013, sobretudo quanto à constituição de itinerários formativos (FERRETTI, 2018b).

Ainda que tenham ocorrido diversas audiências públicas em momento precedente à elaboração do projeto de Lei (PL nº 34/2016), posteriormente transformado na Lei nº 13.415/2017, em que participaram vários intelectuais, uns defensores, outros críticos, da MP nº 746/2016, o que conferiu um aparente caráter democrático ao processo, estudo realizado por Ferretti e Silva (2017) evidencia que as argumentações críticas à proposta de reforma não foram acolhidas na materialização do PL e posteriormente da Lei, prevalecendo as concepções reformistas.

Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores. (FERRETTI e SILVA, 2017, p. 396).

Dessa análise, temos a materialidade da disputa pela hegemonia discutida no subcapítulo 2.1, nesse caso a hegemonia sobre o ensino médio, suas finalidades, conteúdos e formatos, evidenciando, no caso da reforma do ensino médio, uma correlação de forças que atendeu aos interesses de um grupo (favorável à reforma) - o grupo no poder - que defende a flexibilização da formação, alinhando-se com a flexibilização das relações de trabalho no contexto do regime de acumulação flexível.

A reforma se dá a pretexto de melhorar a qualidade do ensino médio, no entanto, quem efetivamente conhece os problemas e necessidades inerentes a essa

etapa da educação básica são aqueles que a vivenciam no dia a dia, alunos, professores, gestores, pais, comunidade escolar. Porém, para Kuenzer (2017, p. 336) o processo de apresentação, discussão e aprovação da medida provisória e projeto de Lei se deu em um prazo exíguo “sem que fossem abertos espaços para o debate aprofundado pelos docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e sofrem a realidade do ensino médio no Brasil”.

Portanto, propor uma reforma sem a participação da voz efetiva desses sujeitos traduz o descompromisso do governo com essa etapa formativa e os reais problemas que a envolvem, contraditoriamente à pretensão da qualidade anunciada. A promoção da efetiva qualidade do ensino médio deve passar, necessariamente, pelo chão da escola, escutando a sua realidade através dos sujeitos que constituem esse espaço institucional, e não se pautar simplesmente a discussões limitadas a gabinetes governamentais e discursos políticos nas casas legislativas.

Uma análise cuidadosa dos pressupostos conceituais e estruturais apresentados pelos documentos articuladores da reforma permite identificar esse alinhamento mencionado no primeiro parágrafo deste subcapítulo, desencadeado por uma concepção de ensino médio e formação profissional que, a pretexto de flexibilizar o currículo em nome de ideais como autonomia e protagonismo juvenis e projeto de vida do estudante, precariza a formação subjugando-a aos interesses mercadológicos do trabalho.

Quando falamos em interesses mercadológicos do trabalho referimo-nos a uma concepção restritiva de formação do trabalhador que busca a preparação do cidadão produtivo para atender demandas específicas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação do indivíduo em sua integralidade enquanto ser histórico-social que produz a sua existência.

Nesse contexto, cabe observar, conforme importante análise realizada por Kuenzer (2017), que a proposta de flexibilização e (re)organização curricular que pressupõe a flexibilização da aprendizagem, situa-se no contexto da acumulação flexível da produção que demanda, cada vez mais, trabalhadores adaptáveis às diferentes realidades e exigências atreladas às mudanças e dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea. Para isso, propõe-se a substituição da formação especializada por uma formação de caráter mais geral (KUENZER, 2017).

Assim, o interesse do mercado de trabalho embutido na reforma é no sentido

da formação do trabalhador flexível, adaptável às mudanças e condicionado a aprender com a prática, ao longo da vida, ou dito de outra forma, a pedagogia do “aprender fazendo”. Ao se promover essa flexibilidade dá-se menos importância a uma formação específica e aprofundada, a qual é considerada rígida e limitadora diante do contexto do trabalho flexível.

Assim:

A proposta é substituir a rigidez pela flexibilidade, à educação cabendo desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível, [...] Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, [...] a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional. (KUENZER, 2017, p. 339).

Entretanto, entendemos, conforme afirma Ramos (2011, p. 26), que “a questão da formação do homem em sua totalidade, perante o modo de produção capitalista, é central para a compreensão das relações sociais e sua possível transformação”. Dessa forma, há que se pensar em uma formação de nível médio que garanta não apenas uma preparação para algum tipo de trabalho, embora necessária, mas uma formação que além da profissionalização, promova o desenvolvimento do estudante em todas as dimensões (formação humana integral), que desenvolva a sua consciência crítica e o prepare para o exercício da cidadania, condições estas que entendemos grandemente prejudicadas diante desse contexto de formação flexível anunciada pela reforma.

Essa lógica da flexibilidade da formação também nos leva a refletir sobre o direito à educação, o acesso ao conhecimento, para as diferentes classes sociais, que no Brasil tem se caracterizado historicamente de forma dualista e que a reforma vem reforçar.

Para Kuenzer (2017), no novo ensino médio proposto pela reforma, ao integrar a pedagogia da acumulação flexível:

A formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja

no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda. (KUENZER, 2017, p. 341-342).

Frigotto (2001b)³⁹ também expressa essa compreensão afirmando que:

Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001b, p. 80, *grifo do autor*).

Os fragmentos acima apresentam, claramente, um retrato da realidade que se anuncia em decorrência desse modelo de formação flexível trazido pela reforma. As desigualdades sociais, e educacionais, já gritantes na sociedade brasileira tenderão, lamentavelmente, a se avolumar. Conforme Araújo (2019):

A reforma tende a aumentar as desigualdades educacionais, a hierarquizar as escolas e a precarizar ainda mais a formação oferecida pelas escolas públicas de ensino médio, principalmente aquelas vinculadas às redes estaduais, para as quais prioritariamente se dirige. (ARAÚJO, 2019, p. 75).

A superação da dualidade educacional bem como das formas degradantes e exploratórias do trabalho não poderá ocorrer sem uma compreensão global, e crítica, da estrutura social, fato que não será possível sem uma educação integral, eliminando-se o seu caráter fragmentário e construindo-se um projeto amplo e integrado de formação, caminho inverso do anunciado.

É importante ressaltar, nesse momento, que é indiscutível a importância e a

³⁹ Cabe observar que esse fragmento, embora retirado de uma obra de 2001, em que do ponto de vista das reformas do ensino médio e EPTNM se reporta a outra legislação, como o Decreto nº 2.208/1997, denuncia uma concepção formativa também presente na nova legislação em análise nesta pesquisa, o que revela uma aproximação entre a racionalidade que orienta a reforma atual e a praticada em políticas educacionais anteriores como o Decreto nº 2.208/1997.

necessidade da formação para o trabalho, visto que estando os indivíduos inseridos em uma sociedade capitalista em que sobrevivem da venda da sua força de trabalho, tal preparação se faz necessária, entretanto, e aqui reiteramos nossa crítica, a sua formação não deve se restringir a essa dimensão.

Esse entendimento é respaldado pelo documento base da EPTNM integrada ao ensino médio o qual, ao apresentar fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado, defende “não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida” (BRASIL, 2007a, p. 55). É preciso, pois, construir um projeto de formação profissional que, gradativamente, supere as dicotomias e superficialidades, mas sem negar as necessidades concretas e atuais que fazem parte da vida da classe trabalhadora no contexto econômico-social em que vivem.

Assim, a formação para o trabalho é uma, além de outras, das dimensões a serem desenvolvidas. É inaceitável, porém, o trabalhador limitar-se à venda da sua força de trabalho, muitas vezes de forma exploratória, de modo a garantir condições mínimas de sobrevivência, em detrimento de uma formação ampla, do acesso à cultura, à ciência, à tecnologia, que lhe permite uma melhor compreensão do mundo do trabalho e da sociedade e sua participação na mesma de forma mais digna, crítica e emancipatória.

Feitas essas considerações, passamos à análise do que propõe a reforma do ensino médio, no contexto dos documentos que a constituem.

Começamos pela BNCC⁴⁰ (BRASIL, 2018a) a qual apresenta-se centrada no desenvolvimento de competências que, segundo análises de Silva (2018), retoma um discurso desenvolvido no contexto da reforma curricular da década de 1990. A autora observa que:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. (SILVA, 2018, p. 11).

⁴⁰ Embora a Lei nº 13.415/2017 tenha sido aprovada antes da homologação da BNCC/2018 é preciso considerar que a BNCC passou por três versões sendo a 1ª em 16/09/15; a 2ª em 03/05/2016; a 3ª em 02/04/2018 e, por fim, a homologação em 14/12/2018. Logo, a concepção de formação já vinha sendo arquitetada desde muito antes da aprovação da Lei nº 13.415/2017.

A BNCC defende considerar os diversos contextos que caracterizam as diferentes realidades dos jovens brasileiros ao que denomina de “muitas juventudes”. Conforme esse documento:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018a, p. 463).

Para tanto, uma das ações centrais empreendida pela Lei nº 13.415/2017, é a reestruturação curricular do ensino médio a partir de um novo arranjo que propõe a articulação entre os dispositivos da Lei nº 13.415/2017 e os conhecimentos estabelecidos pela BNCC, em consonância com as DCNEM reformuladas após a Lei nº 13.415/2017 e aprovadas mediante Resolução nº CNE/CEB 03/2018.

Essa nova organização consiste em um currículo organizado em duas partes: uma parte comum com conhecimentos e habilidades definidos pela BNCC e outra parte flexível constituída pelos chamados itinerários formativos, para escolha do estudante. Cada uma dessas partes é constituída pelas suas respectivas áreas, conforme Quadro 08.

Quadro 08 — Nova organização curricular conforme a reforma do ensino médio

Parte Comum	Parte Flexível
I) Linguagens e suas tecnologias	I) Linguagens e suas tecnologias
II) Matemática e suas tecnologias	II) Matemática e suas tecnologias
III) Ciências da Natureza e suas tecnologias	III) Ciências da Natureza e suas tecnologias
IV) Ciências Humanas e Sociais aplicadas	IV) Ciências Humanas e Sociais aplicadas
	V) Formação Técnica e Profissional

Fonte: BRASIL, 2017

Dada essa organização, comparamos com a organização anterior. Conforme as DCNEM definidas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012, em seu artigo 8º, o

currículo do ensino médio era organizado pelas seguintes áreas do conhecimento:

Quadro 09 — Áreas do conhecimento do ensino médio conforme as DCNEM/2012

I) Linguagens
II) Matemática
III) Ciências da Natureza
IV) Ciências Humanas

Fonte: BRASIL, 2012a

Como vemos, as áreas do conhecimento que compunham a organização curricular para o ensino médio a partir das diretrizes anteriores (BRASIL, 2012a) coincidem com as áreas do conhecimento da parte comum curricular colocada pela reforma de 2017, salvo algumas diferenças terminológicas. As diferenças entre os dois modelos residem em dois pontos principais: 1) a criação da parte flexível (itinerários formativos), a qual se organiza a partir das mesmas áreas da parte comum sendo acrescida do itinerário Formação Técnica e Profissional e, 2) alterações na carga horária, que será analisada mais à frente.

Para fins de entendimento neste trabalho, a definição de itinerário formativo, conforme artigo 6º das novas DCNEM, compreende:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (BRASIL, 2018b).

A ideia de itinerários formativos, entretanto, não é inédita do contexto da atual reforma do ensino médio e suas diretrizes. Em 2013, o projeto de Lei nº 6.840 destinado a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio, já propunha uma organização curricular semelhante à da reforma de 2017. Defendia-se, no referido projeto de Lei, que:

A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional. (BRASIL, 2013).

Como se pode observar, as opções formativas propostas no PL nº 6.840/2013 são as mesmas dos denominados itinerários formativos propostos pela Lei nº 13.415/2017. Além disso, tem-se também a possibilidade de escolha dos estudantes a essas áreas formativas como um dos pressupostos centrais da atual reforma. Desse modo, pode-se dizer que a nova configuração curricular proposta pela atual reforma constitui o resgate e a materialização da concepção formativa já iniciada por ocasião do referido projeto de Lei, ou seja, a reforma de 2017 tem sua origem desde 2013.

Tais itinerários devem ser construídos pelas redes de ensino, para o que têm flexibilidade e autonomia na organização, ou seja, não há uma proposta pronta e uniforme a ser imposta às redes. Porém, existem orientações, diretrizes e referenciais que as redes devem observar para a organização dos itinerários formativos em suas instituições de ensino.

Um desses documentos é a Portaria do MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, a qual estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos. Essa portaria define itinerário formativo como:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (BRASIL, 2018c).

A mesma portaria determina também, em consonância com o parágrafo 2º do artigo 12 das DCNEM (BRASIL, 2018b), que os itinerários formativos devem ser construídos a partir de quatro eixos estruturantes, a saber: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo.

Tais eixos estruturantes visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de itinerários formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. (BRASIL, 2018c).

Quanto à organização dos eixos estruturantes a referida portaria os classifica como complementares e recomenda que na organização dos itinerários formativos

haja a integração de todos eles para proporcionar ao estudante diferentes aprendizagens e o desenvolvimento de um conjunto diversificado de habilidades, com vistas à sua formação integral.

No entanto, estabelece que “os estudantes deverão realizar um itinerário formativo completo, passando, necessariamente, por um eixo estruturante ou, preferencialmente, por todos os quatro eixos” (BRASIL, 2018c), reduzindo, portanto, o caráter obrigatório a apenas um desses eixos, deixando os demais em caráter preferencial.

Além disso, estabelece também que “após a conclusão da carga horária total do ensino médio, os estudantes poderão cursar novos itinerários formativos, caso haja disponibilidade de vaga na rede” (BRASIL, 2018c). Também nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017, em seu artigo 4º, e as DCNEM (BRASIL, 2018b), em seu artigo 14, preveem a possibilidade do estudante cursar mais de um itinerário formativo, dependendo da sua oferta e disponibilidade de vagas.

Embora haja tais possibilidades, há que se considerar as situações de não existência de pluralidade de itinerários, ou de oferta de vagas, em que os estudantes deverão investir a sua formação em uma determinada área, em detrimento de outra(s), gerando lacunas na sua formação. Essa situação produz um agravante caso, futuramente, o estudante deseje trilhar uma área diferente da cursada.

Esse é um fator preocupante do ponto de vista formativo uma vez que o estudante poderá fazer escolhas por determinado(s) itinerário(s) que no momento presente lhe faça(m) sentido, mas que no decorrer da formação pode mudar, pelo próprio processo natural da sua experiência formativa.

Assim, consideramos que essa situação é grave por três razões, no mínimo: a) o estudante de nível médio poderá não ter a maturidade necessária para fazer escolhas acertadas, e precocemente, no tocante à definição da sua vida profissional. É normal, e benéfico, que os jovens de nível médio tenham suas preferências definidas, porém, a experiência formativa poderá não corresponder às suas expectativas. Isso acontece, inclusive, no ensino superior, em que os jovens já fizeram toda uma caminhada de ensino médio e têm mais maturidade na sua escolha; b) consequência da não identificação com a área formativa, referida no item anterior, seja pela não identificação natural decorrente da sua experiência formativa, descobrimento de outras possibilidades formativas/profissionais, amadurecimento e criação de novas expectativas, situações próprias da vida dos jovens, levando-os a

fazer uma nova escolha, trilhar um outro caminho; c) o atraso no tempo formativo do jovem que resolver mudar de itinerário, visto que terá que recomeçar em um outro itinerário, e ainda depender da existência de vagas, bem como do próprio itinerário pretendido.

A organização curricular baseada em um eixo comum e outro flexível não é, todavia, uma novidade da atual reforma. A LDB, artigo 26, já contém essa orientação, com redação dada pela Lei nº 12.796/2013.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Assim, são estabelecidos os conhecimentos comuns e indispensáveis a todos os currículos nas diferentes etapas da educação básica, complementados por uma parte diversificada destinada ao atendimento das peculiaridades dos diferentes espaços educacionais. Essa organização é necessária tendo em vista a grande diversidade regional, cultural e social que caracteriza o nosso país.

Ao analisar o contexto atual, percebemos que a criação da chamada parte flexível do currículo ou itinerários formativos, estabelece uma separação entre a parte comum e a flexível, de modo que o estudante, após cumprir determinada carga horária relativa à parte comum, fará a sua escolha entre diferentes itinerários formativos para dar continuidade à sua formação.

Diante dessa nova estrutura o documento da BNCC destaca que:

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018a, p. 464).

Nesse contexto, as DCNEM (BRASIL, 2018b), artigo 12, enunciam que o estudante poderá escolher o(s)⁴¹ itinerário(s) formativo(s) de acordo com seus

⁴¹ Conforme o parágrafo único do artigo 14 das DCNEM (BRASIL, 2018b) os currículos podem permitir que o estudante curse: I - mais de um itinerário formativo dentro de seu curso de ensino médio; II - itinerários formativos de forma concomitante ou sequencial. (Todavia, mesmo assim os

interesses e aspirações. Diante disso, alguns questionamentos devem ser feitos. Questionamentos, pois ainda não temos as respostas, estamos em busca.

Primeiro: Será que o estudante de nível médio terá maturidade e discernimento suficientes para, de fato, escolher a sua área de formação profissional que adotará para sua vida? Dilemas e conflitos são comuns para boa parte dos estudantes pós-médio diante da escolha do curso universitário, assim como também é comum a troca de cursos por esse público, justamente porque a escolha profissional não é absoluta, se assenta em um processo de amadurecimento, é processual, exige maturidade e autoconhecimento. O jovem pode ter predileções, e isso é saudável, porém não são certezas absolutas, imutáveis, tanto mais em um período etário que se caracteriza naturalmente por dúvidas e incertezas.

Conforme matéria divulgada pelo portal de notícias G1, com base em dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo INEP em 2018, no período de 2010 a 2015 cerca de 56% dos universitários brasileiros passaram por instabilidades com a vida acadêmica desistindo ou trocando de curso durante a graduação. Os motivos podem ser os mais variados, mas uma razão recorrente para a troca de cursos é a não adequação/identificação com o curso escolhido. Conforme especialistas ouvidos pelo G1, um dos motivos pode ser “o fato de o estudante ter de escolher a carreira muito jovem” e, para o governo “a desistência pode estar associada a uma escolha não adequada feita pelo aluno” (G1, 2018). Dessa forma, se o jovem universitário, que possui uma caminhada mais madura, tendo passado já por três anos de ensino médio regular, pode se deparar com essas dúvidas, instabilidades e mudanças, como pretender que o estudante faça a sua escolha profissional ainda mais precocemente, durante o ensino médio?

Kuenzer (2017) destaca o ensino médio como um período em que o jovem se prepara para fazer suas escolhas sendo que para isso necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas. Dessa forma, ao ser conduzido a realizar precocemente a escolha por uma determinada área, contraria-se o princípio de formação humana integral.

Diante desse contexto, a análise da legislação da reforma não apresenta nenhuma garantia de uma oferta efetivamente plural, mas condiciona essa oferta às

estudantes poderão não ter acesso a todos os itinerários na hipótese provável de a escola não ofertar todos).

condições e possibilidades dos sistemas e redes de ensino, tornando assim o discurso da liberdade de escolha muito mais retórico do que real, tendo sido utilizado pela propaganda oficial como estratégia para angariar apoio para a aprovação da reforma. Ferretti (2018b) observa que:

[...] a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo. (FERRETTI, 2018b, p. 29).

Com isso, e tendo em vista as proposições incorporadas à legislação, cabe discutir quais os critérios que serão utilizados para a definição e oferta desses diferentes itinerários, discussão esta que retomaremos no próximo subcapítulo.

Segundo: A proposta é que os diferentes itinerários formativos deverão atender a heterogeneidade e a pluralidade de modo que o estudante possa escolher a sua área formativa segundo seus interesses e aspirações. De acordo com as DCNEM, artigo 12, § 6º:

Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações. (BRASIL, 2018b).

Mas, as instituições ofertantes de ensino médio terão condições de realizar uma oferta plural de itinerários de modo a atender a heterogeneidade e pluralidade a fim de que o estudante possa, de fato, escolher de acordo com seus interesses e aspirações? Ao estabelecer que os sistemas devem ofertar “mais de um” dos itinerários, admite-se a possibilidade de que não serão ofertados todos, mas apenas alguns.

São conhecidas as dificuldades encontradas pelas escolas, sobretudo as das redes estaduais, para oferecer uma educação de qualidade nos padrões já existentes. Falar em inovações (oferecer cinco itinerários formativos diferentes, por exemplo) demanda uma significativa reestruturação das instituições escolares. Significa mais salas de aula, mais laboratórios, mais materiais didáticos, mais professores, só para citar alguns dos requisitos, e tudo isso passa, necessariamente, pelo aumento do financiamento. No entanto, não se pode conceber essas, e outras,

demandas deslocadas do contexto de contingenciamento de gastos públicos, institucionalizado pela EC nº 95/2016 que impõe limites às despesas primárias por 20 anos, impactando, naturalmente, os investimentos em Educação.

Tal realidade sugere, portanto, que a implementação de tais mudanças deverá ocorrer utilizando-se dos recursos materiais, humanos e financeiros já existentes, conforme previsto no artigo 12, § 8º, das DCNEM ao estabelecer que “a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018b). Nessas condições, dificilmente serão ofertados todos os itinerários formativos propostos pela Lei nº 13.415/2017.

De acordo com Kuenzer (2017):

A oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento. [...] a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas. (KUENZER, 2017, p. 335-336).

Dessa forma, evidencia-se a grande contradição entre as propostas teoricamente idealizadas pela reforma, como a liberdade de escolha do estudante, e a realidade concreta das redes e instituições educacionais. Para Araújo (2018) a oferta de itinerários formativos, ao estar condicionada à disponibilidade e decisão dos sistemas de ensino, nega o argumento da escolha dos estudantes, induzindo-os a uma falsa ideia de autonomia.

Supondo que o estudante resida em uma localidade cuja característica local demanda pelo curso de agropecuária, e a escola passa a ofertar esse curso, porém uma parte dos estudantes dessa escola não tem interesse em agropecuária, mas em informática. Entretanto, dadas as suas condições estruturais e financeiras, a escola não tem condições de ofertar curso de informática, pois demandaria mais espaço físico para instalação de laboratórios, recursos humanos e a compra de equipamentos tecnológicos de alto custo. O que farão esses estudantes? Renunciarão ao seu interesse pela informática e cursarão agropecuária? Migrarão

para outra cidade onde seja oferecido o curso de seu interesse? A segunda opção nem sempre é viável para jovens de famílias pobres que vivem do trabalho familiar. Uma simples mudança pode significar um obstáculo intransponível para que o estudante possa perseguir seu propósito e, nesse caso, acabará tendo que cursar uma outra área, mesmo que não seja do seu interesse. Em outras palavras, terá de escolher o que tiver, o que for ofertado, embora não o seja do seu interesse. Diante dessa realidade, o tão propagado protagonismo juvenil, o direito do estudante escolher a sua área formativa conforme seu interesse torna-se um discurso falacioso.

Em termos de carga horária, antes da reforma a mesma deveria perfazer um total de 2400 horas, para o cumprimento de todos os componentes curriculares previstos, sendo 800 horas anuais durante os três anos do ensino médio.

As DCNEM/2012, em seu artigo 14, explicitam essa determinação:

No ensino médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. (BRASIL, 2012a).

Isso é reafirmado no artigo 1º do texto legal da reforma, alterando o artigo 24, inciso I, da LDB. Diz o texto da Lei: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 2017).

Mais à frente, também no artigo 1º, o texto da mesma Lei determina que:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, 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 partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

Com isso, projeta-se um aumento da carga horária total do ensino médio de 2400 horas para 4200 horas, o que representa, em uma primeira análise, um aspecto positivo uma vez que acrescenta 1800 horas à carga horária total existente e isso, aliado a investimentos, poderia significar um considerável aumento da qualidade do ensino médio.

No entanto, o § 5º do artigo 3º da referida Lei estabelece que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC, que é a parte comum do ensino médio que compreende as áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, não poderá ser superior a mil e oitocentas (1800) horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Assim, propõe-se um aumento significativo na carga horária, mas determina-se um teto (um limite) para o cumprimento da parte comum do currículo, que trabalha os conteúdos de todas as áreas. Isso mostra que o referido aumento de carga horária proposto pela reforma tem o claro objetivo de privilegiar a parte flexível do currículo, em detrimento da parte comum, sinalizando o caráter fragmentário e profissionalizante que se pretende imprimir ao ensino médio.

É importante ainda observar, conforme alerta Kuenzer (2017), a possibilidade, diante da autonomia dos sistemas de ensino, da carga horária da parte comum curricular ser menor que 1800 horas, visto que, conforme a nova legislação, essa não é a carga horária mínima, mas máxima.

Essa alteração, considerando-se a totalidade da ampliação, representa uma diminuição de 600 horas do ensino médio geral, que passaria de 2400 horas para o teto de 1800 horas, o que consideramos uma negação da educação em seu sentido pleno e do direito ao conhecimento para os estudantes, assegurado no artigo 205 da Constituição Federal, onde é enunciado que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação⁴² para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Também se contrapõe a uma das finalidades da educação básica defendidas no artigo 22 da LDB que assegura ao estudante “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Entendemos que proporcionar tal formação indispensável ao exercício da cidadania não se faz diminuindo a carga

⁴² Entendemos que o termo “qualificação”, tendo sido utilizado em 1988, quando da elaboração da lei, não seria o mais adequado para os dias atuais para expressar a formação para o trabalho, que deve ser concebida de uma forma muito mais ampla que simplesmente a qualificação para o trabalho, conforme defendemos nesta pesquisa.

horária da formação geral que será a base para a construção dessa cidadania. Para Kuenzer (2017) a redução da carga horária da parte comum curricular para apenas 1800 horas dará à formação geral um caráter genérico.

Esse caráter que se pretende dar à formação geral é orgânico à racionalidade da formação flexível que, conforme já se afirmou, não carece ser uma formação aprofundada, mas baseada no desenvolvimento de alguma compreensão mínima que permita a inserção do indivíduo no mercado de trabalho e, sobretudo, no desenvolvimento de competências diversas demandadas pelas realidades incertas e mutáveis do trabalho flexível, processo esse complementado por uma formação profissional também pouco aprofundada.

Some-se a isso o fato de que quanto ao cumprimento dos itinerários formativos, será uma formação voltada para um desses itinerários, ou mais de um, mas não todos, em detrimento dos outros, fazendo com que dessa forma o estudante cumpra a maior parte da carga horária do ensino médio de forma parcial, uma vez que ao escolher um dos itinerários formativos estaria privando-se dos conhecimentos proporcionados pelos outros. Dessa forma, o egresso do ensino médio terá uma formação parcial, voltada a determinada(s) área(s) do conhecimento, sem um maior aprofundamento nas demais, visto que a carga horária da parte comum do currículo é reduzida e a maior parte da carga horária recai sobre a parte flexível.

Observe-se que o aumento de 1800 horas na carga horária proposto pela reforma, passando de 2400 horas para 4200 horas, é exatamente a carga horária máxima para a parte comum do currículo estabelecida pela reforma, o que equivale a dizer que toda a carga horária atual (2400 horas) passaria a ser destinada à parte flexível do currículo, (itinerários formativos). Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38) “o tempo reservado aos percursos formativos, inclusive com a extensão do tempo escolar diário, deixa clara a intencionalidade de valorização de tais percursos em detrimento da formação de caráter mais amplo”.

Convém, aqui, atentarmos para o fato de que:

A dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam. [...] No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais,

na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 27-28).

O fragmento acima, embora de 2011, aplica-se ao tempo presente dessa análise no sentido de entendermos que a formação fragmentada que mencionamos não é obra prima da atual reforma. Já vem de outros contextos, que precisam ser levados em conta. Porém, percebemos a acentuação dessa fragmentação pela forma crucial como a atual reforma se apresenta, razão pela qual a ela nos referimos no título deste subcapítulo com o termo “agudização” da formação voltada ao mercado de trabalho, entendendo que a fragmentação e a dualidade da formação já existente aumentará significativamente com a presente reforma.

Observamos, portanto, que esse modelo de formação se distancia da perspectiva da formação humana integral, defendida neste trabalho e abordada no subcapítulo 2.3. Ao invés de se investir em uma formação ampla, integral, plena, de modo a promover o desenvolvimento do estudante em todas as áreas do conhecimento, propõe-se uma formação parcial, de viés profissionalizante, através de uma proposta que justifica estar atendendo aos interesses do estudante, quando na verdade busca legitimar as desigualdades através de um modelo formativo voltado aos interesses do mercado de trabalho, na perspectiva da formação do trabalhador flexível.

Assim, a pretexto de atender ao que trata de “muitas juventudes”, fragmenta-se o acesso ao conjunto global de conhecimentos acarretando uma formação minimalista, sobretudo para os estudantes de classes mais pobres que são os que mais dependem da educação pública. Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 12) “a maioria da população brasileira – os trabalhadores, os desempregados, os subempregados, os mais pobres –, para ter um nível mínimo de educação, precisa do sistema público de ensino”.

É possível que estudantes oriundos da classe trabalhadora simpatizem com esse modelo curricular flexível proposto pela reforma por atender seus anseios por uma formação voltada ao mercado de trabalho, bem como que estimula seus ideais de liberdade. Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) “o termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Porém, tal aprovação pelos jovens seria a dificuldade

decorrente da incompreensão em se perceber como vítimas da racionalidade do trabalho flexível ditada pelo mercado que visa a formação de trabalhadores condicionados à mão de obra precarizada, barata, e assim mantê-la para o atendimento de seus interesses.

Kuenzer (2007b) sintetiza de forma muito precisa o contexto dos trabalhos periféricos e precários, destino da grande massa de trabalhadores oriundos de uma formação fragmentada e de baixa qualificação.

[...] temos os grupos periféricos, compostos por trabalhadores cujas competências são facilmente encontradas no mercado e por toda a sorte de trabalhadores temporários e subcontratados, que apresentam baixa qualificação e alta rotatividade, uma vez que são incluídos/excluídos de ocupações precarizadas e intensificadas ao sabor das necessidades do mercado. Neste caso, a flexibilidade resulta da permanente movimentação de uma força de trabalho desqualificada, ocupada em tipos diversificados de trabalho precarizado, consumida predatoriamente ao longo das cadeias produtivas, onde e pelo tempo que se fizer necessária. (KUENZER, 2007b, p. 1164).

Essa é a racionalidade implícita na reforma do ensino médio e que busca, através de argumentos e terminologias como autonomia, liberdade de escolha, projeto de vida do estudante, protagonismo juvenil, ganhar legitimidade, de modo que a sociedade e, especialmente, os estudantes, aceitem e aprovelem o modelo formativo proposto.

Nesse sentido, precisamos também compreender o significado, contraditório, de formação integral, também presente e defendida no contexto da reforma. O artigo 3º da Lei nº 13.415/2017, estabelece que “os currículos do ensino médio deverão considerar 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).

Por sua vez, em conformidade com a referida Lei, as DCNEM enunciam que a formação integral:

É o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018b, p. 2).

Apreendemos, por esse referencial, que a formação integral é entendida no

contexto da reforma com base no desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante tendo como centralidade a construção do seu projeto de vida e o exercício do denominado protagonismo juvenil. Ocorre que tal projeto não se dá de forma desconexa da realidade concreta e objetiva da vida dos estudantes cujo maior projeto, muitas vezes, dadas as necessidades dessa realidade, é conseguir um trabalho, ou emprego, ainda que precário e desvalorizado. Mas, aí reside justamente o argumento reformista de atender aos interesses do estudante, como forma de respeitá-lo em suas aspirações e projetos de futuro. Porém, pautar a construção do projeto de vida do estudante a partir da sua realidade, sofrida e caracterizada por necessidades de diferentes ordens, e chamar isso de protagonismo, flexibilizando o currículo ao invés de se propor um projeto educacional de qualidade a partir do qual o estudante possa transformar a sua realidade e construir novas perspectivas de vida, é uma forma de maquiagem a aceitação e ratificação da sociedade de classes com todas as suas consequências. É contraditório também fazer referência a uma formação dita integral quando, em nome da referida flexibilidade se favorece que essa formação possa ocorrer de forma fragmentada.

A BNCC, por sua vez, referindo-se à educação integral do aluno enuncia que:

“[...] a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018a, p. 14).

No entanto, ao examinarmos o documento como um todo percebemos que ao sistematizar os conhecimentos e aprendizagens necessários para alcançar esse anunciado desenvolvimento humano global, o faz através de um conjunto amplo de habilidades e competências que, conforme Silva (2018) retoma um discurso, interrompido e amplamente criticado, já empreendido nas reformas dos anos 1990, cujas concepções se manifestam em políticas como as DCNEM (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999) que vinculavam o currículo do ensino médio a demandas do mercado de trabalho e

do setor produtivo propondo um currículo baseado em competências e habilidades.

Quanto à formação estruturada com base no desenvolvimento de habilidades e competências, assunto esse já abordado no subcapítulo 2.2, reforçamos que:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. (SILVA, 2018, p. 11).

Assim, essa concepção formativa alinhada com a lógica da formação humana como preparação para o mercado de trabalho, portanto, unilateral, contradiz o compromisso assumido pelo documento com a educação integral e o desenvolvimento humano global, pleno, do estudante, sobretudo se tomarmos essa integralidade na perspectiva da formação humana integral abordada no subcapítulo 2.3 deste trabalho.

A análise do documento também evidencia que a concepção de formação integral está relacionada com as ideias de “protagonismo juvenil” e construção do “projeto de vida” do estudante.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, [...] que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, [...] que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, [...]. (BRASIL, 2018a, p. 463).

Essas ideias de protagonismo juvenil e projeto de vida, juntamente com a tão propagada possibilidade de escolha do estudante pelos itinerários formativos, entretanto, precisam ser analisadas cuidadosamente pois em um primeiro momento soam como positivas, principalmente para os próprios estudantes que buscam independência e autonomia.

A estratégia apresentada para o atendimento dessa diversidade adota a flexibilidade como princípio de organização curricular a fim de permitir a construção de propostas pedagógicas que atendam à multiplicidade de interesses dos estudantes estimulando o exercício do protagonismo juvenil e o desenvolvimento dos seus projetos de vida (BRASIL, 2018a).

Entretanto, para Ferretti (2018b), ao pretender atender aos diferentes interesses dos estudantes, a reforma, da qual a BNCC é parte, o faz conferindo

pouca atenção à realidade social dos estudantes e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino como se os problemas e limitações presentes na realidade dos estudantes e das escolas pudessem ser resolvidos simplesmente através da flexibilização curricular.

Convém ainda observar que ao propor a oferta de diferentes itinerários formativos para atender a aludida flexibilização se estabelece que essa deve considerar, entre outros aspectos, “os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares” (BRASIL, 2018a, p. 478), de modo que “os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes” (SILVA, 2018, p. 5). Nessas circunstâncias, o pretense protagonismo e projeto de vida se dariam de forma condicionada ao contexto educacional objetivo e concreto para o qual, em termos de melhoramento e qualificação da sua estrutura a reforma nada apresenta.

Objetivamente, qual seria o projeto de vida de um jovem de classe média-alta? Certamente terá planos ousados, para médio ou longo prazo, pois reúne um conjunto de condições (social, econômica, familiar, cultural) que lhe permitem dedicar-se a concretizá-los. Por outro lado, qual seria o projeto de vida de um jovem da classe pobre das periferias de grandes cidades, de regiões distantes dos grandes centros, do meio rural, etc? Esses também têm seus sonhos e projetos, porém, o que mais necessitam, e talvez seja esse o grande projeto, é começar a trabalhar, pois essa é uma necessidade latente que emana da sua realidade socioeconômica e familiar. Isso faz com que boa parte dos jovens brasileiros busque uma formação profissional a curto prazo, muitas vezes em detrimento da formação geral do ensino médio regular, migrando para a EJA ou mesmo abandonando a escola. Portanto, diante dessa realidade, tomar o modelo de itinerários formativos como argumento para atender a diversidade, sem propor outras formas de combater as desigualdades existentes, é uma maneira de aprofundá-las e naturalizá-las.

Assim, diante do contexto que se apresenta, considerando as condições concretas das redes e instituições de ensino bem como a realidade dos estudantes, sobretudo os mais pobres, é possível inferir que este novo modelo formativo apresentado pela reforma simplificará a formação básica dos estudantes, acentuará o caráter instrumentalista e profissionalizante da formação e agudizará as desigualdades entre jovens das diferentes classes sociais.

Em contrapartida, uma alternativa de formação a essa realidade apresentada é a formação técnica que se desenvolve de forma integrada com o ensino médio, sob uma base unitária, que já discutimos neste trabalho, ao que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 43) caracterizam como “uma obrigação ética e política” e “condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”. Busca-se, pois, nessa perspectiva, que o ensino médio prepare para o trabalho, mas que não se torne uma formação apenas profissionalizante, restringindo a formação geral que contribui para o desenvolvimento pleno do estudante.

Embora a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996) seja um princípio do ensino médio, as desigualdades sociais dificultam a concretização desse princípio na prática. Estabelece-se, assim, uma formação desigual entre as classes privilegiadas e as classes trabalhadoras mais empobrecidas, resultando em uma formação simplificada para essas últimas. Assim, a lógica da formação profissional presente na reforma - uma formação flexibilizada - alimenta a ideia de um pseudoprotagonismo do estudante, uma vez que esse continuará em sua condição de classe, com acesso ainda mais fragmentado ao conhecimento, o que poderá limitá-lo em seu processo de crescimento profissional e colocá-lo em uma condição passível de exploração da sua força de trabalho.

Para Kuenzer:

A aprendizagem flexível, como organização curricular e como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda. (KUENZER, 2017, p. 342).

Nessas condições, inserindo-se no mundo do trabalho com uma formação fragmentada, e privado de uma formação mais ampla que lhe permita compreender o trabalho, a si mesmo e a sociedade em sua complexidade, pode o trabalhador engrossar as fileiras dos trabalhos subvalorizados e exploratórios, conforme caracterizado anteriormente, empregando assim seu tempo e energias para garantir condições mínimas de sobrevivência, sem maiores perspectivas de ascensão, competitividade e transformação da sua realidade.

No que se refere aos itinerários formativos as DCNEM, em seu artigo 12, § 1º, defendem que esses “devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e

sua inserção na sociedade, [...]” (BRASIL, 2018b). No entanto, contraditoriamente, as mesmas diretrizes condicionam, conforme já demonstrado, a oferta de itinerários formativos às possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino. Diante disso, e conhecendo a realidade deficitária das escolas, sobretudo das redes estaduais, não é difícil prever as dificuldades encontradas para essa oferta. Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 39) essa condição “tende a agudizar a segmentação e desigualdade regional”.

Ao condicionar a oferta dos itinerários formativos às condições estruturais e de recursos das instituições escolares, não propondo quaisquer outras garantias de apoio, dificultam-se as possibilidades de uma oferta plural, tornando o discurso da liberdade de escolha do estudante uma simples teoria, distante de ser concretizada.

A oferta de formação em diferentes áreas demanda algumas condições básicas para que haja um mínimo de qualidade. Salas de aula adequadas e suficientes, bibliotecas com recursos didáticos suficientes e atualizados, laboratórios equipados, recursos tecnológicos, professores formados na área específica da formação ofertada, definição e adoção de uma política para criação de um quadro de professores de formação profissional, demais espaços e recursos que se fizerem necessários, são alguns dos principais exemplos dessas condições.

Para exemplificar, dados do Censo da Educação Básica 2018 (INEP, 2019b) mostra o perfil da docência no ensino médio, por disciplinas, evidenciando que há falta de professores nas diferentes disciplinas, o que leva boa parte desses profissionais a atuar em áreas diferentes da sua formação específica, o que constitui um agravante para o alcance da qualidade pretendida. Os dados são apresentados na Tabela 05 e mostram o percentual de professores que atuam em cada disciplina sem possuir a respectiva formação.

Tabela 05 — Percentual de professores do ensino médio que ministram disciplinas diferentes de sua formação específica

Disciplina	Docentes sem formação Específica (em %)
Língua Portuguesa	20,3
Artes	52,9
Educação Física	20,6
Matemática	26,1
Física	56,7

Química	38,1
Biologia	20,2
História	28,3
Geografia	28,8
Filosofia	54,6
Sociologia	71,6
Língua Estrangeira	44,8

Fonte: Elaboração própria em 2019 com base no Censo da Educação Básica 2018

A Tabela 05 permite refletir que, somada a outras deficiências do sistema escolar, essa questão da falta de professores com formação específica para atuar em cada área é crucial para a qualidade da educação em qualquer nível, etapa ou modalidade. Nessas condições, como as escolas de ensino médio irão organizar a oferta dos itinerários formativos diante desses índices alarmantes de falta de professores para atender as especificidades de cada área? Talvez por essa razão uma das proposições por ocasião dos encaminhamentos iniciais da reforma era a desobrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia do currículo do ensino médio. Isso teria uma dupla finalidade: por um lado a tentativa de resolver o problema da falta de professores desobrigando a oferta dessas disciplinas (KUENZER, 2017) e, por outro, o combate a uma formação mais ampla dos estudantes a partir da exclusão dessas disciplinas que, juntamente com outras, são a base de uma formação crítica e humanística. Intenções essas que evidenciam uma concepção fragmentária da formação, contraditoriamente à formação integral defendida no contexto da reforma pelos seus documentos norteadores.

Por fim, tais disciplinas acabaram figurando como obrigatórias nos documentos legais da reforma, mas sob a denominação de “estudos e práticas”, conforme artigo 35-A, § 2º, incorporado à LDB (BRASIL, 1996) pela Lei nº 13.415/2017, ficando diluídas dentro das respectivas áreas e ainda podendo ser desenvolvidas através de “projetos, oficinas, laboratórios”, etc, conforme artigo 11, § 5º, das DCNEM (BRASIL, 2018b), adotando-se os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade. Concordamos com o trabalho contextualizado e interdisciplinar, porém, isso de forma alguma deve servir de pretexto para diminuir o trabalho com os conteúdos essenciais de cada disciplina a que todos os estudantes têm direito para sua formação plena.

Para Silva (2017), com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, nenhuma outra disciplina é obrigatória, o que significa que todas as demais disciplinas poderão ser ofertadas “diluídas” umas nas outras caracterizando o que a autora chama de “ensino médio líquido”, com sérias consequências para os estudantes da escola pública.

É “líquido” também porque mergulha no mais profundo abismo a juventude brasileira da escola pública. Porque afunda toda e qualquer possibilidade de uma vida digna para esses/as jovens, conseguida por meio de uma formação escolar densa e crítica, de uma preparação séria para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos estudos. Sobre esse último, o prosseguimento nos estudos, essa “liquidez” afoga mais e mais as possibilidades já pequenas de ingresso em uma Universidade pública. (SILVA, 2017, *grifo da autora*).

Embora essas determinações estejam voltadas para as áreas do conhecimento da parte comum curricular definida pela BNCC, é importante observar que “os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente” conforme artigo 10 das DCNEM (BRASIL, 2018b), evidenciando-se, portanto, a relação direta existente entre essas duas dimensões curriculares, afetando diretamente também a formação profissional.

Uma vez que a organização das áreas do conhecimento e suas respectivas competências e habilidades, bem como a organização dos itinerários formativos deve considerar as possibilidades e critérios dos sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2018b), diante dos problemas estruturais existentes, como a falta de professores mencionada, é possível inferir que algumas áreas serão privilegiadas em detrimento de outras, segundo essas possibilidades, possivelmente orientadas aos interesses hegemônicos e do mercado de trabalho.

Segundo a BNCC:

Essa nova estrutura do ensino médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018a, p. 468)

Conforme o fragmento acima convém questionar: em uma reforma cujos documentos norteadores defendem a formação integral do estudante, qual a razão

para omitir componentes curriculares não fazendo referência direta a todos que compunham o ensino médio?

Prossegue o documento:

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018a, p. 468).

Usa-se a flexibilidade curricular como justificativa para atender especificidades locais e interesses dos estudantes, reorganizar o currículo omitindo componentes curriculares, o que constitui uma maneira de ocultar as diversas deficiências presentes nas realidades dos sistemas e instituições escolares, como a falta de professores aqui abordada, e também ocultar uma concepção formativa que na teoria defende a integralidade da formação, mas na prática a nega.

Ao invés da proposição de uma política de formação e qualificação dos professores para todas as áreas do conhecimento, opta-se, intencionalmente, por não fazer referência direta a todos os componentes do ensino médio numa clara intenção de, em nome da alegada flexibilidade, restringir a sua oferta. Ao invés da proposição de uma política robusta de investimentos para o melhoramento da infraestrutura das redes e instituições escolares, pretende-se resolver o problema da qualidade educacional no plano curricular, adotando-se a flexibilidade como princípio da organização curricular e submetendo-se tal organização às possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

E isso tudo pensado para estimular o protagonismo juvenil e fortalecer o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes. Certamente tais projetos seriam bem mais promissores se ao invés de adotar o princípio da flexibilização se propusessem políticas de investimentos em recursos humanos, materiais, pedagógicos, tecnológicos, etc, para as instituições escolares. Certamente as chances de efetiva melhoria da qualidade no ensino médio seriam realmente exitosas se tal reforma colocasse a comunidade escolar e acadêmica no centro dos debates e articulações, visto que esses são os sujeitos que vivenciam essa etapa da educação básica na prática sendo, portanto, conhecedores da sua realidade.

Porém, não é essa a racionalidade que orienta a reforma. A qualidade

defendida não é voltada para a emancipação do indivíduo, para sua formação plena, mas para a formação do trabalhador flexível, que atenda aos interesses do mercado de trabalho, dentro da lógica dual verificada nos vários momentos da história educacional, conforme abordado anteriormente, resultando em uma educação mínima para as classes menos favorecidas, e menos onerosa possível para o Estado.

Parece um tanto óbvio que se a intenção fosse, de fato, a melhoria da qualidade da educação e a promoção de uma formação integral, a reforma seria estrutural e não apenas curricular. Isso não significa que a dimensão curricular não necessita ser repensada em alguns aspectos, como bem observa Silva (2018, p. 13) ao afirmar que “o currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado”.

Porém, centrar a reforma do ensino médio na questão curricular sem um diálogo consistente com os profissionais da educação e a comunidade escolar, bem como atender as questões estruturais e de recursos das escolas, condição fundamental para qualquer pretensão de alcance de qualidade é, no mínimo, uma inversão de prioridades. Silva (2018, p. 13) corrobora essa compreensão ao afirmar que “o currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa”.

Para Araújo (2018):

[...] o currículo não é o único determinante da qualidade da educação ou atrativo da escola. Como a reforma não faz nenhuma indicação acerca de outros fatores fundamentais intervenientes para a qualidade da educação e/ou para a motivação dos jovens (tais como infraestrutura da escola, materiais didáticos, valorização docente, etc), essa supervalorização do currículo parece como mais uma tentativa de esconder as suas reais finalidades e valores. (ARAÚJO, 2018, p. 226-227).

Outro aspecto da reforma que merece atenção é a possibilidade de concessão de certificados intermediários e aproveitamento de vivências práticas no setor produtivo para o itinerário Formação Técnica e Profissional, conforme estabelecido no artigo 36 da LDB, incisos I e II do parágrafo 6º, com redação dada pela Lei nº 13.415/2017.

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017).

Significa, pelo inciso I, que para a integralização curricular do itinerário Formação Técnica e Profissional o estudante poderá aproveitar, mediante validação pelo sistema de ensino, carga horária referente a trabalhos realizados no setor produtivo, e mesmo em ambiente de simulação.

É um vale-tudo na educação profissional técnica, que poderá ser feita em módulos, a distância, por meio de convênios com instituições escolares ou não, ou mesmo sem o ensino, já que poderão ser certificadas competências adquiridas em experiências de trabalho ou em cursos oferecidos “por centros ou programas ocupacionais”. (ARAÚJO, 2019, p. 67, *grifo do autor*).

Isso mostra-se preocupante do ponto de vista da qualidade da formação visto que, ocorrendo, simplificará o processo formativo do estudante, tornando parte significativa da sua formação em uma questão numérica de carga horária para fins de certificação/diplomação. Por outro lado, deixa clara a intencionalidade e o tipo de educação profissional que se pretende praticar. Para Ciavatta (2018) a referida reforma reitera os princípios da reforma educacional dos anos 1940 que separava os estudantes do ensino médio preparando-os para as áreas das humanidades e ciências da natureza, aos que teriam condições de continuar seus estudos, enquanto que paralelamente se ofertava a formação profissional (industrial, comercial e agrícola) para os que necessitavam ingressar no mundo do trabalho em curto prazo.

Nesse contexto, Araújo (2018) caracteriza a flexibilização curricular proposta pela reforma como estratégia de submersão da educação básica, pública, estatal e gratuita e de emersão de valores de educação mínima e de educação instrumental para o mercado, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos produtivos. Nesse sentido, a flexibilização curricular não significa considerar a diversidade de interesses dos jovens, mas produzir a força de trabalho conforme as exigências da divisão social-técnica do trabalho, ofertando assim formações

diferenciadas para cada categoria, que assumirão diferentes trajetórias formativas conforme as características da realidade concreta à qual pertencem.

Nessas circunstâncias, Ferretti (2018b) adverte que:

[...] a atual estrutura é pior do que a existente sob o Decreto 2.208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a educação profissional e o ensino propedêutico, configurando uma estrutura curricular que, no entanto, tornava possível a educação profissional ser ofertada, pelo regime de concomitância, juntamente com a formação geral, a partir da segunda série, ainda que em instituições escolares diferentes. (FERRETTI, 2018b, p. 28).

Com base no exposto, nossas análises nos direcionam a alguns questionamentos: quais as perspectivas de crescimento, evolução profissional e emancipação de um estudante que opta pelo itinerário formação técnica e profissional, nessas condições, tendo em vista que já teve a carga horária da parte comum curricular reduzida, como já demonstrado, em benefício da parte flexível? Qual será o seu grau de competitividade em relação a outros que, em melhores condições, puderam desenvolver uma formação mais completa, não se restringindo a uma formação profissional simplificada? Seu percurso formativo poderá rotulá-lo a ocupar posições periféricas do mundo do trabalho ficando, possivelmente, fadado a permanecer nessa condição por toda sua vida, visto que a base da formação do indivíduo influenciará, em maior ou menor grau, seus rumos profissionais. Além disso, após sua inserção no mundo do trabalho, e tendo de atender compromissos e necessidades pessoais e/ou familiares, aumentarão as dificuldades em retomar a formação.

Embora não sendo uma determinação, tais possibilidades potencializam a precarização da formação do indivíduo uma vez que poderá fazê-la de maneira fragmentada, bem como incluindo práticas corriqueiras do próprio trabalho, “alimentando a fragmentação ainda maior da formação de nível médio” (CIAVATTA, 2018, p. 219). Assim, a formação profissional poderá assumir um caráter de superficialidade em que o estudante reúne uma ou várias formações sem um aprofundamento maior que lhe garanta melhores colocações e perspectivas profissionais. Essa forma de organizar a educação profissional é uma agressão frontal ao EMI e à concepção de formação humana integral. Acreditamos e defendemos que uma formação profissional sólida e de qualidade não pode se dar simplesmente colecionando certificados nas condições descritas.

Estas novas formas de disciplinamento vão contemplar o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho. (KUENZER, 2007b, p. 1159).

Assim, a superficialidade na formação objetiva formar trabalhadores flexíveis, mão de obra de baixo custo, adaptáveis às demandas e mudanças do mercado de trabalho cada vez mais adepto à desregulamentação e à precarização das condições de trabalho dos trabalhadores.

Essa racionalidade também conduz ao fenômeno que Kuenzer (2007b) denomina de “exclusão includente”, o qual busca excluir os trabalhadores em condições razoavelmente regulamentada para incluí-los posteriormente em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas.

A reforma do ensino médio, todavia, não deve ser analisada isoladamente, mas como parte de um contexto em que se situam outras políticas recentes como a aprovação da terceirização irrestrita, pela Lei nº 13.429/2017, e a reforma da legislação trabalhista, pela Lei nº 13.467/2017, que atacam os direitos dos trabalhadores (CIAVATTA, 2018). Assim, dada a relação entre trabalho e educação, temos que tais reformas compõem uma mesma racionalidade visto que, no caso da reforma do ensino médio, e da organização da educação profissional especificamente, define-se o tipo de trabalhador que se pretende formar para determinados tipos e condições de trabalhos.

Observemos que a legislação da reforma do ensino médio refere-se à certificação intermediária no sentido da “qualificação” para o trabalho. Conforme as DCNEM, em seu artigo 6º, a qualificação profissional “é o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho” (BRASIL, 2018b). Percebe-se, assim, a descaracterização da formação profissional enquanto formação técnica e a priorização de uma formação flexível atrelada a demandas do mercado de trabalho. Isso, conseqüentemente, diminui/dificulta ao estudante o direito a uma formação mais consistente. Trata-se de um movimento de retorno à concepção de qualificação profissional verificada em reformas educacionais já mencionadas, porém, agora, de forma ainda mais acentuada.

Obviamente que o trabalhador, que sobrevive da venda da sua força de

trabalho, precisa estar sintonizado profissionalmente com as demandas de trabalho do seu tempo, porém, reiteramos, não deve ter seu processo de formação humana reduzido a essa dimensão. E esse reducionismo é fundante da concepção reformista.

Como fortalecimento dessa lógica formativa, destaca-se também a possibilidade de criação de parcerias entre diferentes instituições para oferta da parte flexível do currículo, conforme redação dada pelo artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, e artigo 12, § 9º, das DCNEM.

A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento. (BRASIL, 2018b).

Tal flexibilização para parcerias, notadamente realizadas com instituições privadas, evidencia uma previsão das dificuldades que as instituições públicas terão para a implementação dessa nova organização curricular em uma realidade já limitada pela EC nº 95/2016. Isso favorece o que Silva e Scheibe (2017) chamam de “mercantilização” do ensino médio público “que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação” (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 27). Assim, essa será uma forma de contornar o déficit estrutural das instituições públicas delegando a outras instituições a oferta dos diferentes itinerários, sobretudo da formação técnica e profissional, que demanda maiores condições estruturais. Isso ocorre com a transferência de volumosos recursos públicos para o setor privado.

Fica claro, portanto, do ponto de vista das parcerias a serem firmadas, que além da destinação de recursos públicos para o setor privado, essas parcerias cooperam para que a formação profissional ofertada por essas instituições seja desenvolvida em consonância com suas concepções e alinhadas com a racionalidade do mercado de trabalho.

Moura e Lima Filho (2017) corroboram essa compreensão e sintetizam as ideias que apresentamos.

A inclusão de vivências práticas, as parcerias, os certificados intermediários de qualificação e a atribuição de etapas de terminalidade estão presentes na legislação, indicando a intenção de fazer mais prático, operacional e rápido o processo de trânsito para o mercado de trabalho dos sujeitos que cursarão o itinerário “formação técnica e profissional”. (MOURA e LIMA FILHO, 2017, p. 124, *grifo dos autores*).

Por todas essas questões apresentadas neste subcapítulo é possível perceber, portanto, o claro alinhamento da concepção de formação profissional de nível médio defendida pela reforma em estudo e a concepção presente em outras reformas dessa etapa da educação básica com foco no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. Com efeito, convém destacar que a atual reforma não representa nenhum ineditismo, mas a retomada, de forma mais radical, de uma concepção de formação profissional que sempre esteve presente na história educacional e nas disputas por projetos educacionais, as quais se situam dentro das disputas maiores por projetos societários, com claro alinhamento às demandas do mercado de trabalho flexível.

Defendemos que a educação é o principal mecanismo para promover transformações nessa estrutura social e na vida dos cidadãos, pois através dela poderão, gradativamente, se livrar das amarras da subalternidade e ampliar seus espaços no mundo do trabalho e na sociedade. Porém, essa perspectiva emancipatória é contrária à concepção mercadológica de formação profissional que orienta a reforma e tem seu foco no trabalho, na lucratividade do capital e não no ser humano, promovendo assim uma formação dual e precarizada que fomenta a manutenção e reprodução da cultura social classista, desigual e excludente.

4.2 AÇÕES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (Lei nº 13.415/2017)

Neste subcapítulo discutimos as ações adotadas pelo Estado do Rio Grande do Norte para a implementação da reforma do ensino médio em sua rede, com ênfase para a EPTNM. Para isso apresentamos a seguir 10 questões relacionadas à

reforma seguidas das respostas obtidas através das entrevistas com agentes da SEEC/RN, os quais denominamos genericamente de “Participante”, diferenciados pelos algarismos, 1, 2, 3, 4 e 5.

Tendo em vista que a implementação da reforma do ensino médio apresenta um caráter processual, sendo adotada gradualmente pelas redes educacionais conforme suas condições, definições e critérios, pretendemos aqui abordar as principais ações já desenvolvidas, em desenvolvimento e/ou planejadas pela rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, através da SEEC/RN, como forma de compreender como o Estado entende a reforma e como a mesma ganhará materialidade no âmbito dessa rede.

A primeira ação a ser analisada diz respeito à construção de dois documentos recentes⁴³ da SEEC/RN: o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte⁴⁴ - Ensino Médio (Documento Curricular do Ensino Médio) e o Projeto Político Pedagógico Institucional⁴⁵ - Educação Profissional e Tecnológica (PPPI), em que buscamos compreender a relação desses documentos com a implementação da reforma do ensino médio.

O Documento Curricular do Ensino Médio não foi uma construção isolada, pois integra um movimento maior empreendido pela SEEC/RN em colaboração com as redes municipais a fim de construir um documento curricular que servisse de referência para as escolas municipais e estaduais do Rio Grande do Norte, em consonância com a BNCC. Para isso foram elaborados três documentos, um para cada etapa da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, especificamente.

No caso do ensino médio:

A elaboração deste Documento Curricular contou com a participação de professores e agentes da sociedade civil, por meio de mais de 15 mil acessos à consulta pública *on-line*. No caso do ensino médio, ela decorreu da articulação da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM) da SEEC/RN com as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs) na promoção de seminários de discussão e aprimoramento do Documento Curricular, entre outras medidas, para

⁴³ Construídos durante o ano de 2018 e entregues ao Conselho Estadual de Educação ao final do referido ano.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000192913.PDF>

⁴⁵ Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000190575.PDF>

a escuta de professores e outros profissionais da rede estadual, bem como de especialistas contratados. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018a, p. 7).

Em sua constituição o Documento Curricular do Ensino Médio é formado por 604 páginas, em que discorre sobre a educação básica, fundamentos e concepções do documento curricular, competências gerais da BNCC e do documento curricular e organização curricular para o ensino médio. Além disso, apresenta também a caracterização e orientações para cada área do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas) e orientações iniciais para a construção dos itinerários formativos, também para cada área.

O PPPI, voltado para a educação profissional e tecnológica, é assim caracterizado em sua introdução:

Este documento denominado Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) constitui-se documento norteador para o desenvolvimento da ação educativa das instituições integrantes da rede de ensino do Rio Grande do Norte com atuação na educação profissional e tecnológica e expressa os compromissos político-pedagógicos e administrativos com a oferta dessa modalidade de ensino, [...] O PPPI está, igualmente, compreendido como o planejamento para todas as instituições com atuação na educação profissional e tecnológica na rede de ensino do Rio Grande do Norte e visa o estabelecimento de princípios, diretrizes, orientações teórico-pedagógicas e de gestão. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018b, p. 9).

O PPPI é constituído de 158 páginas em que apresenta uma abordagem ampla discorrendo sobre: contextualização histórica da educação profissional na rede estadual de ensino; organização institucional dos centros e escolas de educação profissional; concepções, princípios e fundamentos do currículo; concepção de currículo integrado; concepção de gestão educacional; princípios orientadores da prática pedagógica; política de educação a distância; política de educação inclusiva; política de assistência estudantil; política de formação continuada e desenvolvimento profissional de servidores; acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico.

Ressalta-se que o documento foi elaborado através de um processo democrático contando com uma metodologia participativa, refletida, discutida e dialogada, que contou com sequências de eventos denominados, em primeiro

momento, workshops de construção, em um segundo momento, workshops de validação e, por fim, seminários de socialização. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018b).

Observe-se, ainda, que os referidos documentos foram construídos em 2018, portanto, durante a gestão anterior (2015-2018) e, em 2019, a atual gestão (2019-2022) considerou necessário realizar alterações nesses documentos. Até o momento desta pesquisa, o PPPI já passou pelo processo de atualização e o Documento Curricular do Ensino Médio ainda se encontra em processo de atualização. Portanto, cabe destacar que após a presente pesquisa esses documentos já terão sido modificados em relação à versão analisada.

A seguir, apresentamos as discussões realizadas a partir dos resultados das entrevistas, cujas dez questões abordadas formam divididas em dois blocos de cinco sendo, o primeiro, de caráter mais geral, composto das cinco questões seguintes e, o segundo, de caráter mais específico, tratando dos itinerários formativos e da EPTNM, composto das outras cinco, abordadas no item 4.2.1.

A primeira questão buscou compreender a relação desses documentos com a reforma do ensino médio, conforme Quadro 10.

Quadro 10 — Documentos curriculares do ensino médio e educação profissional no contexto da reforma do ensino médio

O que dizem os participantes?

Participante 1: Teve sim muita relação, e apesar de todo esse movimento que foi feito, de ter sido pago, a gente teve boa aceitação dos professores na rede. Pelo menos quem a gente chamou se envolveu e participou e opinava quando chegavam os documentos deles [da empresa consultora], a gente discutia onde deveria mudar, houve esse feedback, tinha que ter a cara do Rio Grande do Norte.

Participante 2: Esses documentos eles conversam com a reforma e com a BNCC. Para o Rio Grande do Norte eles eram importantes independentes da reforma. Então quero deixar bem claro que a construção dos documentos não foi para atender necessariamente a demanda da reforma do ensino médio, foi para atender a educação do Rio Grande do Norte.

Participante 3: Acredito que apenas o documento curricular [do ensino médio]. O PPPI foi também por uma necessidade nossa [do Estado] por não ter ainda nenhum documento que norteasse a educação profissional, então foi uma proposta desconectada da questão da reforma. Agora o documento curricular do ensino médio, desde 2016 que já existia essa proposição de escrita deste documento. Então, quando chegou em 2017 e 2018 que veio o MEC em relação à necessidade de implementação da BNCC e desse documento curricular ser atualizado nos Estados, então começamos a elaborar o nosso documento curricular.

Participante 4: Todos esses documentos foram elaborados em consonância com essa legislação [referência às DCNEM - Resolução CNE/CEB nº 02/2012 e DCNEPTNM - Resolução CNE/CEB nº 06/2012], e automaticamente vai ser necessário fazer uma adequação, até porque as ementas dos componentes curriculares, os planos de curso, por

exemplo, eles não vêm por competências e habilidades e toda a orientação da BNCC é que essas ementas venham por competências e habilidades.

Fonte: Entrevistas, 2019

Esta questão é considerada importante na presente abordagem, uma vez que faz referência a documentos substanciais construídos no decurso do período em que a reforma do ensino médio já se encontrava em andamento. Tais documentos foram localizados no portal⁴⁶ da SEEC/RN e as respostas dos participantes são relevantes para entender a relação dos mesmos com a referida reforma.

Pelas falas dos participantes apresentadas no Quadro 10 fica claro que tais documentos têm relação com a reforma do ensino médio, porém não resultaram exclusivamente por força da mesma, conforme esclarece o Participante 2 ao afirmar que “a construção dos documentos não foi para atender necessariamente a demanda da reforma do ensino médio, foi para atender a educação do Rio Grande do Norte”. Também é possível perceber essa compreensão a partir da fala do Participante 3 quando afirma que “o PPPI foi também por uma necessidade nossa [do Estado] por não ter ainda nenhum documento que norteasse a educação profissional, então foi uma proposta também desconectada da questão da reforma”.

Assim, percebemos que a elaboração desses documentos não significa uma ação que só foi executada devido à existência da reforma, mas principalmente porque constituía uma necessidade da rede estadual de educação em ter esses documentos norteadores. É possível entender também que embora existam ações específicas demandadas pela reforma, as ações no âmbito da SEEC/RN em relação ao ensino médio e à educação profissional não acontecem de forma isolada, caracterizadas por uma especificidade radical. Ou seja, as ações são planejadas e executadas de forma articulada entre si e com o contexto da reforma, observadas, evidentemente, as devidas normativas emanadas das instâncias educacionais superiores.

Quanto ao Documento Curricular do Ensino Médio, embora a sua atualização nos Estados seja uma exigência do processo da reforma, aqui no Estado do Rio Grande do Norte, havia, primeiro, a necessidade da sua construção, como se pode entender pela fala do Participante 3. Assim, tanto o Documento Curricular do Ensino Médio como o PPPI constituíam uma necessidade da rede estadual de educação

⁴⁶ <http://www.educacao.rn.gov.br/>

para a regulamentação do ensino médio e da educação profissional, respectivamente. Evidentemente que tais documentos se integram ao contexto da reforma do ensino médio e, uma vez elaborados, devem passar por alterações a fim de ajustar-se às orientações e determinações normativas estabelecidas pelo processo da reforma em âmbito nacional.

Os referidos documentos, PPPI e Documento Curricular do Ensino Médio, foram elaborados em 2018 através de parceria da SEEC/RN com empresas consultoras, mediante processo licitatório, sendo para o Documento Curricular do Ensino Médio a fundação Vanzolini⁴⁷ e para o PPPI o Instituto Tecnológico Brasileiro PROSPERE⁴⁸ ITB. Ressaltamos também que tais construções contaram ainda com apoio financeiro mediante parceria entre SEEC/RN e Banco Mundial (PARTICIPANTE 3).

No que se refere aos aspectos metodológicos de construção desses documentos, temos as seguintes observações:

Em relação ao PPPI:

Foi realizada a escrita desse documento com uma metodologia onde foi escrito por parte e com um grupo de técnicos aqui da secretaria e uma comissão também envolvida. Depois que foi feita uma versão desse documento, foi colocado para a rede, foram realizados alguns seminários em que foram chamados professores de escolas de educação profissional e esses professores trouxeram as suas contribuições para esse documento. (PARTICIPANTE 3).

Em relação ao Documento Curricular do Ensino Médio:

Tínhamos os especialistas que eram dessa consultoria e nós tínhamos aqui também um grupo de professores que selecionamos da nossa rede, onde esse grupo de professores contribuiu na elaboração da proposta inicial desse documento. Depois nós tivemos seminários regionais para as contribuições dos professores a esse documento e depois desses seminários nós também colocamos esse documento online para uma consulta pública onde também houve contribuições e essa equipe sistematizou e trouxe essas contribuições para o documento curricular. Ao término do ano passado [2018] a gente fez um seminário para a consolidação dessas contribuições feitas pela rede e do documento já em sua versão final para ser entregue ao Conselho Estadual de Educação. (PARTICIPANTE 3).

⁴⁷ <https://vanzolini.org.br/>

⁴⁸ <https://www.prospereitb.com.br/>

Conforme os fragmentos citados podemos perceber que além da ação das empresas consultoras que atuaram para a elaboração desses documentos, houve também o envolvimento de equipes da SEEC/RN bem como a participação da comunidade escolar e professores da rede, que puderam opinar e apresentar suas sugestões e contribuições.

Quanto à participação de empresas consultoras nesse processo é importante destacar que Ferretti (2018a) critica veementemente as parcerias entre Estado e empresas privadas, sobretudo no que se refere à educação profissional que, conforme esse autor, tais parcerias impõem à educação pública concepções e interesses empresariais para a educação. Contudo, a análise da metodologia de construção dos referidos documentos permite inferir que, embora tenham sido elaborados através de parcerias com empresas privadas, a cooperação com agentes da rede estadual faz com que tais documentos traduzam uma compreensão da coletividade, não sendo, portanto, uma imposição dessas empresas. No entanto, somente um diálogo mais próximo com a rede poderia realmente demonstrar o seu grau de participação e satisfação em relação a esses documentos e a concepção de formação neles contida.

Com intuito de investigar a existência de outras ações além dos documentos apresentados, a questão seguinte busca conhecer demais ações e/ou documentos elaborados e/ou em desenvolvimento pela SEEC/RN diante do processo de implementação da reforma do ensino médio.

Quadro 11 — Ações para a implementação da reforma do ensino médio

O que dizem os participantes?

Participante 1: Além de encontros semanais diretamente do MEC, que fazia muita reunião, nós recebemos o guia de implementar e estavam sendo organizados os horários, as escolas que iriam participar. A partir disso se continuou fazendo esse trabalho de quantas escolas, o que as escolas pensaram, mas creio que ainda não tem um documento. Eu creio que está em processo de discussão.

Participante 2: Para a educação profissional nós deixamos esse legado não só do Projeto Político Pedagógico Institucional, mas os planos de cursos elaborados, o estudo de demandas que vai permitir na hora de implantar um curso olhar e ver se faz sentido para aquela região, para aquele município, então são documentos orientadores. O documento curricular do ensino médio com base na BNCC [...].

Participante 3: A gente vem trabalhando muito a formação. Já tivemos formação com todas as escolas, com professores, para que eles entendam o que é essa reforma, o que é o novo ensino médio, então nós tivemos essa formação. Mas documento ainda não. Documento que tem para sair é o documento curricular, esse plano de implementação, e a gente vai também elaborar, está dentro do nosso planejamento, elaborar um documento que seja uma proposta para o trabalho com o projeto de vida e elaborar um documento que

seja regulatório também, que regulamente toda essa mudança. Mas são documentos que estão previstos para serem elaborados dentro desse tempo que a gente tem para essa implementação.

Participante 4: No primeiro momento as escolas fizeram a adesão ao novo ensino médio, saiu um documento de orientação sobre como as escolas fazer o plano de flexibilização curricular. Então as escolas teriam que fazer esse plano e aí saiu um documento baseado num documento orientador do MEC. O MEC disponibilizou um documento orientador para o novo ensino médio. Então a SUEM, a subcoordenadoria do ensino médio, elaborou um documento orientando as escolas de como fazer esse plano de flexibilização curricular. Em fase de elaboração está exatamente essa atualização do documento curricular que está passando por essa fase, estão havendo videoconferências do MEC, tanto do MEC quanto do CONSED, eles estão fazendo videoconferências. Os Estados estão trabalhando e trocando experiências, e está nesse processo de adequação dos documentos curriculares de todos os Estados.

Fonte: Entrevistas, 2019

Além dos documentos mencionados no Quadro 10, as falas dos participantes no Quadro 11 evidenciam que ainda não há ações robustas já concluídas nesse sentido, tendo em vista que o processo de implementação da reforma ainda encontra-se, aqui no Estado do Rio Grande do Norte, incipiente e em fase de estudos e planejamentos para posterior execução.

É possível destacar, conforme esclarecem os participantes, outras ações como: encontros periódicos de representantes da SEEC/RN com o MEC para orientações; trabalho formativo com as escolas e professores acerca da reforma; elaboração de planos de cursos⁴⁹; realização de estudo de demandas; documento orientador para as escolas elaborarem o seu plano de flexibilização curricular.

Quanto a ações em fase de elaboração é destacada a atualização do Documento Curricular do Ensino Médio, conforme esclarecido pelo Participante 4.

Quando ele [o documento curricular] foi entregue ainda estava nesse processo de homologação da base [BNCC], por isso que ele deixou a desejar de certa forma porque muita coisa do que estava na base não tem no documento e então ele foi solicitado do Conselho [Conselho Estadual de Educação] para fazer essas adequações. E essa equipe pró-BNCC está aí para organizar esse documento, fazer as adequações e implementar a mudança de acordo com a reforma do novo ensino médio na rede. Nesse momento, o documento curricular está passando por essa adequação, a equipe de redatores do pró-BNCC é quem vai fazer a escrita desse documento, as adequações que vão ser necessárias. (PARTICIPANTE 4, 2019).

⁴⁹ Foi feito esse trabalho de elaboração de um projeto político pedagógico institucional e mais 30 planos de curso que são cursos que poderão ser ofertados e tínhamos dificuldade de ter especialistas das áreas específicas para contribuir na elaboração desses planos de curso. (PARTICIPANTE 4).

Essa necessidade de atualização do Documento Curricular do Ensino Médio ocorre pelo fato de que “esse documento foi concluído e entregue ao Conselho Estadual de Educação no final de 2018” (PARTICIPANTE 4) e a terceira e última versão da BNCC⁵⁰ foi homologada somente em 14 de dezembro de 2018. Por essa razão o documento foi solicitado novamente para que fossem feitas as adequações finais conforme a BNCC, e essa constitui, portanto, uma das ações importantes, conforme os participantes, que está ocorrendo atualmente (2019).

De igual modo, o PPPI também passou por adequações no início da atual gestão. Conforme o Participante 4:

Esse ano, quando a secretaria solicitou o envio do documento curricular, esses documentos vieram juntos com o documento do Estado, que é o Projeto Político Pedagógico Institucional mais os 30 planos de cursos. A gente aproveitou e fez uma leitura mais sossegada, percebemos algumas coisas que precisavam melhorar, solicitamos à empresa que fizesse as alterações, a empresa fez e devolveu para o Conselho Estadual. Nesse momento ele ainda está nesse processo de aprovação no Conselho Estadual. (PARTICIPANTE 4, 2019).

Além disso, também são previstos a elaboração do plano de implementação⁵¹, elaboração de um documento voltado para o trabalho com o projeto de vida e construção de um documento regulatório para a implementação da reforma. Todavia, tais documentos, conforme o Participante 3, ainda não estão materializados, são documentos que estão sendo planejados e previstos para serem elaborados dentro do prazo destinado à implementação.

⁵⁰ A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16/09/2015. De 16/09/15 a 15/03/2016 é realizada uma consulta pública sobre a BNCC. Em 03/05/2016 é disponibilizada a segunda versão da BNCC. De 23/06/2016 a 10/08/2016 ocorrem Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implementação da BNCC (CP = Conselho Pleno). Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira. Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio. Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC da etapa do Ensino Médio. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. (Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

⁵¹ O plano de implementação do novo ensino médio é previsto nos artigos 6º, 7º e 8º da portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e consiste em um documento norteador para a implantação do novo ensino médio a ser elaborado pelas redes estaduais.

Pelo exposto, percebemos que o processo de organização da implementação da reforma, bem como de todas as ações dela decorrentes, segue uma dinâmica própria dentro da rede, através da SEEC/RN, visto que, conforme a Lei nº 13.415/2017 e as DCNEM (BRASIL, 2018b), e discutido no subcapítulo 4.1, tal organização deve considerar as possibilidades e critérios das redes e instituições educacionais. Com isso, a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte terá o seu tempo para realizar as devidas análises, estudos e planejamentos para a implementação da reforma, o que justifica o conjunto de ações atualmente em andamento.

Para compreender e aprofundar o conhecimento sobre a nova organização curricular (BNCC + itinerários formativos) o questionamento seguinte visa conhecer se a mesma já está sendo praticada em algumas escolas da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte.

Quadro 12 — Implementação do novo modelo curricular nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte

O que dizem os participantes?

Participante 1: Tem a estrutura curricular mas ainda não começou porque como exige o financiamento e agora a gente não sabe mais nem como será, porque esse governo que está aí tem uma linha totalmente diferente do que vinha sendo [...].

Participante 2: Sim, já está acontecendo. Ela começou de forma mais sistemática a partir deste ano, de 2019. Ainda em 2018 as escolas receberam recursos direto na conta delas. As escolas que aderiram, elas fizeram adesão, houve a definição de quais escolas iriam iniciar em 2019⁵² com o novo ensino médio. Quando a gente diz iniciar com o novo ensino médio é iniciar com o processo de flexibilização do currículo, porque, para mim, pedaços do novo ensino médio a gente já implantou no começo de 2017, o tempo integral nas escolas, o 5º itinerário, onde implantamos a educação profissional. Mas eu digo, a flexibilização do currículo, foi essa parte que o MEC estruturou em 2018 e lançou para fazer a adesão, foram definidas as escolas, o recurso foi depositado, transferido para a conta dessas escolas e elas começaram inclusive a execução desse recurso para criar as condições mínimas dentro das escolas para acontecer esse trabalho da estruturação da nova rotina, do horário, o aumento da carga horária de mais uma aula, enfim.

Participante 3: Não. Nós estamos em fase de construir ainda. Enquanto equipe nós estamos pensando propostas, várias propostas, analisando, para quando chegar em determinado momento que a gente tiver aqui por um grupo maior, inclusive pelo gabinete do secretário, validado uma ou duas propostas a gente também levar essa proposta para consulta pública para a rede. Estamos nessa fase, nós ainda não estamos na fase de implementar ou de termos já uma proposta pronta que vai ser implantada no Estado. Então 2020 vai ser o ano que a gente vai realmente fechar essa proposta de como vai desenvolver a parte da BNCC e a parte dos itinerários formativos, que chamamos de arquitetura, como vai ser a distribuição

⁵² Esta é uma referência ao processo de flexibilização curricular induzido pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.

dessa carga horária, das áreas dos componentes, e nós vamos preparar as escolas para essa implementação em 2021. Então, a princípio nós estamos em estudo, em análise, em construção, não ainda em fase de implementação. A única mudança nas escolas foi apenas ampliar o tempo e incluir o componente projeto de vida e alguns componentes eletivos. E aí o que temos orientado é que nesses componentes eletivos a gente já tenha uma espécie de ensaio de itinerários, onde a escola para propor o projeto para o componente eletivo ela escuta o estudante, vê os interesse dos estudantes e aí elabora aquela proposta já baseada naquilo que os estudantes têm interesse. E para os itinerários formativos tem uma orientação, tem um documento, os referenciais, que traz os eixos estruturantes desses itinerários. Então para o próximo ano [2020] a nossa orientação que a gente já está planejando para essas escolas é que nessas eletivas, que elas já estão fazendo, trabalhem já com esses eixos estruturantes desenvolvendo as habilidades que lá são propostas para quando a gente chegar a implementar, os professores já tenham feito esse exercício, já estejam mais iniciados para poder implementar a proposta em 2021.

Participante 4: Não. A gente está estudando para começar. Essa articulação sobre a oferta dos itinerários a gente vai fazer no próximo ano [2020]. A gente está planejando agora para começar o próximo ano por meio das escutas, escuta de alunos, escuta de professores, equipe gestora, a comunidade em si das escolas, que é para a gente ver quais as articulações que pode fazer, inclusive com as instituições parceiras, IFRN é uma instituição parceira nossa que vamos ver quais as possibilidades da oferta de alguns cursos que se pode ter no Instituto Federal. Porque os itinerários técnicos eles têm uma diversidade muito grande de ofertas que a gente pode fazer. Vamos continuar o próximo ano oferecendo os cursos técnicos integrados como a gente está oferecendo hoje. Mas aí em 2021 a gente vai ampliar essas ofertas com cursos FIC, cursos de qualificação profissional e mais cursos técnicos que poderão também ser oferecidos em outras instituições como o IFRN, a Universidade Federal [UFRN]. Então a gente vai fazer todo esse planejamento, essa articulação, no próximo ano [2020] para ampliar em 2021.

Fonte: Entrevistas, 2019

Analisando as falas dos participantes compreendemos o estágio atual (2019) do processo de implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do Rio Grande do Norte. Fica claro, sobretudo pelas falas dos Participantes 3 e 4, que a nova organização curricular proposta pela reforma do ensino médio, a qual propõe a flexibilização do currículo organizando-o em duas partes, uma de até 1800 horas estruturada pela BNCC e outra de, no mínimo, 1200 horas, composta por itinerários formativos, ainda não está (em 2019) sendo praticada em nenhuma escola da rede estadual. O que existe é um processo inicial de flexibilização curricular em algumas escolas que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, conforme estabelecido pela Portaria MEC nº 649/2018.

A SEEC/RN, através de suas equipes responsáveis, ainda está em fase de estudos e planejamento na perspectiva de construção de propostas curriculares a serem posteriormente executadas. Esse processo de planejamento constituirá ação central da SEEC/RN no próximo ano (2020) de modo que o modelo curricular constituído por BNCC + itinerários formativos terá início efetivamente na rede

estadual de educação em 2021.

Convém observar a fala do Participante 2, segundo o qual a reforma já está acontecendo na rede estadual. Como o próprio Participante 2 afirma: “quando a gente diz iniciar com o novo ensino médio é iniciar com o processo de flexibilização do currículo”. Esse processo de flexibilização curricular, portanto, não significa, necessariamente, a efetiva materialização dos itinerários formativos.

[...] a princípio nós estamos em estudo, em análise, em construção, não ainda em fase de implementação. A única mudança nas escolas foi apenas ampliar o tempo e incluir o componente projeto de vida e alguns componentes eletivos. (PARTICIPANTE 3, 2019).

Pela análise das informações apresentadas entendemos, portanto, que a afirmação positiva dada pelo Participante 2 em relação à implementação do novo modelo curricular nas escolas é no sentido dessa flexibilização inicial em algumas escolas da rede como uma experiência piloto na perspectiva de se chegar à efetiva implementação do modelo proposto pela reforma. Ações como o aumento da carga horária, a introdução do componente projeto de vida e de disciplinas eletivas constituem ações desse processo inicial de flexibilização que servirão, conforme caracterizou o Participante 3, para uma espécie de “ensaio” para a construção dos itinerários formativos.

Nesse sentido, a divergência percebida nas falas dos participantes constituem diferentes formas de interpretar a questão proposta: quando o Participante 2 afirma que o novo modelo curricular já está acontecendo, refere-se a esse processo inicial de flexibilização das escolas que fizeram adesão ao Novo Ensino Médio, cuja flexibilização foi a supramencionada pelo Participante 3. Quando, porém, os demais participantes afirmam que ainda não está acontecendo, estão considerando a implementação geral do novo modelo curricular (BNCC + itinerários formativos), considerando o conjunto das escolas da rede o que, de fato, não está ocorrendo, mas planejado para iniciar em 2021.

Frente ao exposto, temos que o processo de adesão ao novo modelo curricular se dará a partir de uma dinâmica própria no âmbito da rede estadual, a qual sinaliza, pelo encaminhamento de suas ações, a observância das determinações apresentadas pela reforma.

Esse processo de flexibilização estabelecido pela reforma e já iniciado na rede estadual a partir das ações descritas com vistas a atingir o seu estágio maior,

se aproxima da lógica de formação flexível que, para Araújo (2019) trata-se de uma:

[...] estratégia de submersão dos valores da “educação básica” e “educação pública, estatal e gratuita” e de emersão de valores de “educação mínima” e de “educação instrumental para o mercado”, colocando o ensino médio a serviço da formação de sujeitos produtivos e da precarização do trabalho. (ARAÚJO, 2019, p. 65, *grifo do autor*).

Kuenzer (2017) compartilha desse mesmo entendimento acerca da flexibilização curricular, conforme discussão realizada no subcapítulo 4.1, quando situa a formação flexível como um tipo de formação de trabalhadores cuja força de trabalho possa ser consumida de uma forma caracterizada pela autora como “predatória” ao longo das cadeias produtivas e de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Destacamos também que, segundo a fala dos participantes, a oferta de disciplinas eletivas, bem como o processo de construção das propostas de itinerários formativos segue um princípio de construção participativa com a comunidade escolar, o que é um aspecto positivo dentro de um processo de gestão educacional. Entretanto, essa construção precisa ser analisada cuidadosamente, pois caminha para um alinhamento do ensino médio e EPTNM com a proposta de flexibilização da reforma, com a qual guardamos divergências pela concepção de formação humana que traz.

Sobre o processo de definição e oferta de componentes eletivos, o Participante 3 o caracteriza como um processo no qual “[...] a escola para propor o projeto para o componente eletivo ela escuta o estudante, vê os interesse dos estudantes e aí ela elabora aquela proposta já baseada naquilo que os estudantes têm interesse”. A construção dos itinerários formativos também seguirá esse princípio.

Sobre as propostas de itinerários formativos o Participante 3 defende que essas considerem os interesses dos estudantes e, uma vez elaboradas, sejam levadas para consulta pública para a rede. O Participante 4 também defende esse princípio da construção democrática ao afirmar que “a gente está planejando agora para começar o próximo ano por meio das escutas, escuta de alunos, escuta de professores, equipe gestora, a comunidade em si das escolas, que é para a gente ver quais as articulações que pode fazer”. Dessa forma, percebe-se que a intenção

da SEEC/RN é construir os itinerários formativos a partir de um processo dialógico e democrático com a comunidade escolar que resulte em uma construção que se aproxime dos anseios da mesma. Esta é a proposição da reforma cujas DCNEM (BRASIL, 2018b), em seu artigo 12, § 6º, discutido no subcapítulo 4.1, defendem a possibilidade de escolha do estudante de modo a atender a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações.

No entanto, essas mesmas diretrizes estabelecem, em seu artigo 12, § 8º, que tal oferta deve ser organizada observando-se as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino, o que impõe uma série de limitações diante da realidade deficitária da rede e sem maiores perspectivas de recebimento de recursos por parte da União. Com isso, embora haja diálogo e boas intenções por parte da SEEC/RN é possível que não se consiga atender a essa pluralidade diante das condições concretas e objetivas da rede, sobretudo em relação ao 5º itinerário (Formação Técnica e Profissional), que abre um leque de possibilidades.

Embora seja observado um movimento democrático por parte da SEEC/RN na perspectiva da construção dos itinerários formativos, Araújo (2019) alerta para o fato de que o objetivo da flexibilização curricular contido na racionalidade da reforma não é considerar a diversidade de interesses dos jovens, mas propor itinerários destinados a formar uma força de trabalho diversificada que atenda às exigências da divisão social e técnica do trabalho nos diferentes espaços da sociedade.

Portanto, reiteramos a crítica ao modelo formativo proposto para o ensino médio pelo seu caráter de aproximação com a concepção de formação flexível e distanciamento dos princípios da formação humana integral defendidos neste trabalho.

A questão seguinte objetiva conhecer a temporalidade com que a reforma do ensino médio acontecerá nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte, bem como quais critérios serão adotados e cronograma de implementação.

Quadro 13 — Prazos e critérios para a implementação da reforma do ensino médio

O que dizem os participantes?

Participante 1: De forma gradativa. Mas posso adiantar a você que os critérios seriam aquelas escolas que fizessem a adesão. Porque, tudo bem que vai passar a ser para todas, mas enquanto isso é preciso que as escolas aceitem.

Participante 2: Nunca foi colocado que seria ao mesmo tempo em todas as escolas. Sempre se discutiu a implementação gradativa, e sempre as falas todas em todos os momentos era exatamente o cuidado, iniciando pela adesão das escolas. E isso foi sendo trabalhado a

partir do próprio tempo integral que fomos implantando, é sempre com conversa nas comunidades escolares. Agora, essa adesão para implementação da flexibilização como essas que entraram no novo ensino médio a partir de 2019, também foi um processo de adesão, elas aderiram, elas se pronunciaram, fizeram inclusive uma inscrição junto ao MEC, online, aquelas que quiseram. Então, nunca foi visto algo como em uma vez para todas. Dentro dessa perspectiva da adesão a gente imagina sempre que há critérios naturais das escolas que elas mesmas observam, olham para sua realidade e veem se já enxergam, dadas a infraestrutura, a parte da equipe de pessoal, os professores sobretudo, aí são critérios que vão se associando no processo das próprias escolas definir se vão ou não aderir, elas olham para elas e aí naturalmente critérios são estabelecidos em cada comunidade, mas em princípio é a adesão.

Participante 3: Gradual. Nós tivemos 100 escolas que fizeram a adesão ao programa de implementação, essas escolas já estão nessa fase de implementação, mas como falei anteriormente, com mudanças pequenas, e gradativamente. Quando for, por exemplo, em 2020, nós vamos trabalhar mais essas escolas para a implementação dos itinerários. Em 2021 nós implantaremos os itinerários nessas escolas e é quando começaremos a preparar as demais para poder ir fazendo essa implementação. Então ela vai ser de forma gradativa.

Participante 4: Gradual. Eu acredito que em 2021 ela vai se iniciar com as escolas que já fizeram adesão ao novo ensino médio e as de tempo integral, as profissionais, mas ela vai ser mais gradativa, porque tem até 2022 para atingir 100%, a carga horária das 3000 horas e inserir o projeto de vida, como já foi feito nas escolas que fizeram adesão ao novo ensino médio. Então, em 2021 acredito que vai ser uma parte e em 2022 outra parte para fechar os 100%. Os critérios vão ser exatamente essas escolas do novo ensino médio porque elas estão com a carga horária já ampliada mas ainda não estão trabalhando com os itinerários. Então o critério vai ser essas do novo ensino médio, as de tempo integral, porque elas já têm a carga horária ampliada mas ainda não estão trabalhando com os itinerários, e as técnicas que de certa forma já estão trabalhando com o itinerário técnico mas ainda não estão nessa nova estrutura das 1800 + 1200.

Fonte: Entrevistas, 2019

As respostas dos participantes para esta questão mostram claramente que a efetivação do modelo curricular proposto pela reforma do ensino médio se dará de forma gradual obedecendo às condições estruturais e possibilidades das instituições escolares. É apontada por todos os participantes a questão da adesão das escolas como critério principal para o início da implementação da reforma, em um primeiro momento, visto que, como afirma o Participante 1, “[...] enquanto isso é preciso que as escolas aceitem”, ficando claro que nesse processo gradativo, em um primeiro momento, não há uma imposição do novo modelo curricular, “[...] é sempre com conversa nas comunidades escolares”, afirma o Participante 2. As escolas, diante de sua autonomia e condições, vão integrando esse processo de adesão.

O Participante 2 reforça o caráter brando das mudanças implementadas até então, caracterizando-as como “mudanças pequenas”, conforme já discutido na Questão 3. Explica, ainda, o processo gradual das mudanças, sendo que em 2020 se trabalhará com as escolas que já iniciaram o processo de flexibilização, para a implementação dos itinerários formativos em 2021, ano em que se preparará as

demais escolas na perspectiva de futura implementação dos itinerários até 2022, conforme explica o Participante 4.

Essa organização, gradual e flexível, iniciando em 2021, atrita com o que determina o artigo 12 da Lei nº 13.415/2017, o qual estabelece que:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017).

Tendo em vista que a BNCC foi homologada e publicada em dezembro de 2018, por esse dispositivo, o cronograma deveria ser elaborado em 2019 e o início da implementação iniciar em 2020. No entanto, a alteração desses prazos na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, conforme o Participante 3, se deve ao fato dos Estados, em encontro com o MEC, terem manifestado dificuldades de cumprimento do referido prazo em função da reforma ser uma proposta nova, complexa e demandante de reestruturação das redes, elaboração de documentos, etc, diante do que o MEC teria flexibilizado os referidos prazos de modo a prorrogar o seu início para 2021 (PARTICIPANTE 3, 2019).

A próxima questão objetiva conhecer como a SEEC/RN, através da compreensão de seus agentes, entende as possíveis consequências decorrentes da alteração (redução) da carga horária do ensino médio para a BNCC proposta pela reforma.

Quadro 14 — A BNCC e a carga horária do ensino médio

O que dizem os participantes?

Participante 1: Depende do que a gente queira chamar de redução, porque eu vou me basear na carga horária anterior, porque agora é 3000 horas, e antes era 2400 horas. Olhe, nós temos nas 2400 horas, só se divide o que é essencial para o estudante aprender ou não. É interessante que esse estudante veja a parte diversificada, mas é interessante que ele também compreenda essa base nacional comum, então eu não acho que quando a gente sai para definir essa carga horária se há essa redução, se prejudica, eu acho que não, porque se você trabalha o princípio formativo lá da sua disciplina, se você alinha interdisciplinarmente, não vai ter dificuldade na BNCC, porque é preciso que haja essa interdisciplinaridade e que eu complemente o que você meu colega está fazendo, outro complemento e assim aproveite a hora. Porque no final as horas trabalhadas da base com as horas trabalhadas da parte diversificada, se houver esse mesmo caminho, não vai ter problema na quantidade de horas não. Agora, se eu trabalho descolado de meu colega, se

eu faço a minha parte só, aí sim, aí há. Esse é o grande problema da rede, porque trabalhamos aqui desde 2008 que a gente saiu no Estado inteiro dando formação sobre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, e quase ninguém consegue fazer esse trabalho, porque ainda temos a estrutura vigente organizada por área de trabalho, mas quando chega para o professor é por disciplina.

Participante 2: Não. Eu acho que reorganiza, flexibiliza, respeita o jovem, dá oportunidade dele fazer escolhas, e demanda para as redes de ensino uma engenharia que ela precisa construir, que permita ao jovem fazer algumas escolhas, manter o que é essencial e uma outra parte ele poder escolher. Isso acontece em muitos países e o Brasil acho que precisa dar esse passo importante. Então, não vejo como nenhum prejuízo, nenhuma perda.

Participante 3: Depende da perspectiva que a gente olha e do entendimento que nós temos em relação à outra parte que é a parte flexível do currículo e também de entendermos a perspectiva do que está posto em relação ao trabalho por competências e habilidades. Se a gente pensar na perspectiva conteudista e também disciplinar, eu vou olhar para a BNCC e vou entender como uma redução de carga horária, porque na formação do ensino médio o estudante tinha 2400 horas voltadas para o estudo exclusivo da BNCC. Mas eu sei que dentro da proposição dos próprios documentos do novo ensino médio, e as diretrizes trazem também isso, fica muito aberto e muito amplo para que o estudante caminhe por uma determinada área e aí a gente olha para a BNCC e as 1800 horas como estão postas lá e a gente pensa que a formação do estudante vai ficar fragilizada e que houve uma redução da BNCC. Mas a ideia dos itinerários da parte flexível é ampliar os conhecimentos da base. Não é que a gente vem trazer na parte flexível outros conhecimentos que não sejam os da base. Então se olhar por essa perspectiva a gente não vai entender como redução e como prejuízo. Se a gente pensar que nós tínhamos 2400 horas e agora teremos 3000 horas, então não estamos reduzindo, estamos aumentando a carga horária de formação do estudante. E dentro do itinerário continua sendo básico. O itinerário não é algo aleatório ou solto, vamos dizer assim. Então o aluno continuará tendo 1800 horas da base que, como a própria BNCC traz, são as aprendizagens essenciais que o estudante precisa desenvolver ali, mas que ele vai chegar em um determinado momento da formação dele onde tem as 1200 horas que são flexíveis que ele vai continuar ampliando essa formação.

Participante 4: Sim. Porque por exemplo, hoje nós trabalhamos no ensino médio regular com a carga horária de 2400 horas e vai reduzir para 1800 horas. Então a gente vai reduzir essa carga horária de 2400 horas para 1800 horas, é uma redução significativa. Então nós temos, além das 1800 horas, nós temos as 1200 horas. Por exemplo, se a gente tem um curso técnico como temos hoje, curso técnico de informática com 1200 horas, o mínimo, o que está lá no Catálogo, carga horária mínima estabelecida no Catálogo Nacional. Eu posso oferecer 1800 horas da base mais as 1200 horas do curso, mas eu posso oferecer também 1800 horas da base mais 1200 horas como itinerários propedêuticos, que serão itinerários das áreas do conhecimento, de linguagens, matemática, ... Esses itinerários seriam trabalhados de certa forma com projetos, projetos de integração, por exemplo um projeto de robótica proposto na área de matemática, então tem algumas possibilidades de aprofundamento de conhecimentos dentro das áreas, nos itinerários. Mas também eu posso oferecer só o itinerário técnico ou itinerários de qualificação. Dois cursos de 300 horas, mais eletivas, mais projeto de vida. Então é uma diversidade muito grande e por isso que eles chamam de flexibilização curricular.

— *Essa configuração pode comprometer o acesso ou prejudicar os estudantes aos conhecimentos exigidos para o acesso ao ensino superior?*

De certa forma, quando o estudante vem de uma cultura, de uma estrutura familiar que ele tem toda uma preparação, que a família acompanha, eu acho que ele vai ter condições de conseguir avançar. Mas a gente vê por trás disso que eles [o governo, os reformistas] querem muito dar ênfase à formação técnica para que os estudantes parem ali na formação técnica e não tenha a verticalização de ingresso à universidade. Eu acho que vai ter um processo de certa forma de exclusão para os alunos das classes menos favorecidas ingressarem na universidade.

Fonte: Entrevistas, 2019

O Participante 1 entende que o fato da BNCC ter sua carga horária limitada a 1800 horas, haja visto que antes era 2400 horas, não significa, necessariamente, uma redução da carga horária. Porém, condiciona esse entendimento a algumas condições da prática pedagógica como, por exemplo, o trabalho interdisciplinar. Essa interpretação pressupõe que a parte diversificada não será desconectada da parte comum, de modo que dará continuidade a essa formação, aprofundando-a.

No entanto, sabemos que o trabalho interdisciplinar não acontece a contento na realidade da prática docente escolar. O próprio Participante 1 reconhece essa dificuldade, seja por conta da estrutura curricular ou mesmo por resistências docentes. E não havendo essa interdisciplinaridade anunciada, o Participante 1 entende que essa mudança representará, sim, uma redução da carga horária. Temos, portanto, um conflito entre um ideal (trabalho interdisciplinar) e a realidade (dificuldades dessa interdisciplinaridade) o que nos leva a entender que, diante do exposto, é mais provável que se configure o caráter reducionista.

Os Participantes 2 e 3 convergem com o entendimento do Participante 1 no sentido de que a alteração da carga horária da BNCC, de 2400 horas para 1800 horas, não deve ser entendida como uma redução, resguardada a articulação entre os conhecimentos da BNCC e dos itinerários formativos. Para o Participante 3 os itinerários formativos darão continuidade aos conhecimentos da BNCC ao afirmar que “a ideia dos itinerários da parte flexível é ampliar os conhecimentos da base” e que “dentro do itinerário continua sendo básico”, razão pela qual a referida redução numérica da carga horária da BNCC não deve ser entendida como prejuízo.

Quanto ao entendimento do Participante 2 de que não há uma redução de carga horária e que essa nova configuração curricular flexibiliza o processo de aprendizagem respeitando o jovem e conferindo a ele a possibilidade de escolher, percebemos uma compreensão que se aproxima do modelo de aprendizagem flexível criticado por Kuenzer (2017) e Araújo (2019) no subcapítulo 4.1.

Por sua vez, o Participante 4 entende a alteração da carga horária da BNCC como uma redução, e a classifica como significativa. Destaca também a possibilidade dos itinerários formativos assumirem caráter propedêutico, o que corrobora o entendimento dos Participantes 1 e 3, sobretudo o 3, de que os itinerários darão continuidade à formação da BNCC.

No entanto, coloca também a possibilidade do(s) itinerário(s) ser(em) puramente técnico(s), ou de qualificação profissional. Nesse caso não ocorreria, necessariamente, a continuidade dos conhecimentos da base. Além disso, a possibilidade de oferta de cursos de qualificação de curta duração constitui fator preocupante e de fragilização do ponto de vista da formação do aluno pois nesse caso não se daria aprofundamento adequado a cada um dos cursos que vierem a compor o itinerário.

Além disso, o ponto crítico dessa questão reside no itinerário Formação Técnica e Profissional (5º itinerário), pois mesmo que ocorra a interdisciplinaridade, a continuidade e o aprofundamento das áreas da BNCC dentro dos itinerários, o mesmo não se dará em relação ao itinerário técnico que terá uma configuração específica. Nesse caso os estudantes teriam prejuízo pela redução da carga horária da BNCC, o que os colocará em desvantagem em relação a outras categorias de estudantes no que diz respeito à competitividade para ingresso ao ensino superior, e mesmo para uma melhor compreensão do mundo, na perspectiva da formação humana integral.

Nessas circunstâncias, quanto às perspectivas de acesso ao ensino superior, o Participante 4 faz três observações com as quais concordamos: 1) o estudante que tiver uma estrutura familiar (entenda-se condições sócio-econômico-culturais favoráveis) terá condições de avançar; 2) a reforma enfatiza a formação técnico-profissional em detrimento da formação universitária e 3), consequência da conjugação dos dois itens anteriores, haverá um processo de exclusão de estudantes das classes menos favorecidas para acesso à universidade. Esse último aspecto também é apontado por Araújo (2018) em 4.2.1, o qual não se limita à questão do ensino superior, mas refere-se ao aprofundamento dos processos de exclusão da juventude nas diferentes dimensões.

Embora havendo a articulação entre BNCC e itinerários formativos defendida pelos Participantes 1, 2 e 3, e que é importante que haja, o Participante 4 aponta para a possibilidade dos itinerários propedêuticos serem organizados/ofertados na forma de projetos, e não como disciplinas, possibilidade essa prevista pelas DCNEM (BRASIL, 2018b) e criticada por Araújo (2019) no subcapítulo 4.1.

Diante do exposto, podemos observar que sob a proposta da flexibilidade da formação:

A reforma curricular, concebida na Lei nº 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017, p. 38).

Ainda, cabe acrescentar:

A questão central que atravessa toda a organização curricular proposta é a ausência de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica pelos jovens que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver. (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017, p. 40).

Frente a essa realidade avaliamos que o estabelecimento do limite de 1800 horas para a BNCC, que consideramos uma redução em relação às 2400 horas praticadas anteriormente, aliado à proposta dos itinerários formativos, que produz um fatiamento do ensino médio, poderá dar à formação geral do ensino médio e à educação básica como um todo um caráter genérico conforme se referiu Kuenzer (2017), criando assim uma configuração de ensino médio distanciada da concepção de formação humana integral, omnilateral e politécnica. A formação estruturada através de itinerários formativos favorece a adoção de formas educacionais concomitantes e desconstrói a concepção de integração curricular do EMI o que, conseqüentemente, precarizará tanto a formação básica do ensino médio quanto a educação profissional.

4.2.1 Delineamentos acerca dos Itinerários Formativos e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Discutimos aqui aspectos específicos relacionados aos encaminhamentos da SEEC/RN quanto à organização dos itinerários formativos e à EPTNM. Salientamos que as ações relativas às dimensões apontadas encontram-se em fase de planejamento, não sendo possível, neste momento, analisar o teor conclusivo dessas ações, diante do que buscamos compreender o seu caráter processual.

A próxima questão objetiva saber como será a oferta dos itinerários formativos

pelas escolas da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, se haverá possibilidade de ofertar todos, condições das escolas e critérios que serão estabelecidos na rede para a definição desses itinerários.

Quadro 15 — Organização e condições para a oferta dos itinerários formativos

O que dizem os participantes?

Participante 1: O que eu posso dizer a você é que é possível que haja até dois itinerários formativos numa escola, de maneira que fosse organizado não somente os campos de integração curricular, mas fosse oferecido por módulo ou por bloco. Quanto aos critérios para a escolha dos itinerários, aí entraria a questão do município, por exemplo, como temos educação profissional, Currais Novos, por exemplo, o que é forte lá no mundo do trabalho que vai dar ao estudante a garantia de sair sabendo alguma coisa? A mineração. Então, esse local poderia ter um estudo voltado para isso, e dividir isso por região, Mato Grande, o Agreste, o Seridó, o que é forte lá que pudesse fazer o aluno desejar entrar nesse itinerário?

Participante 2: Veja, isso depende de olhar a geografia da rede do Estado, porque onde nós temos 135 municípios que têm apenas uma escola, você tem que fazer uma modelagem diferente. Onde tem muitas escolas você pode pensar numa região geográfica onde tem três ou quatro escolas próximas. Vamos pensar aqui em Natal, aquela região, Petrópolis, Ateneu, Anísio Teixeira, o Centro Jessé, o Churchill, não muito longe, enfim, tem várias escolas ali, dá para você pensar num arranjo até que cada escola dessas oferte dois itinerários, ali perto, não vai alterar muito a vida dos meninos, se um itinerário não agrada mas tem ali naquela outra escola, isso depende muito da geografia. Já onde tem apenas uma escola, eu defenderia um outro tipo de modelagem, uma oferta pensando a proposta de créditos, com cursos de tantas horas, para o itinerário por exemplo da Matemática, tantas horas de um curso para os meninos poderem escolher naquele semestre. Aí é uma engenharia, eu não vejo dificuldades.

Participante 4: Aí vai ser feito todo um estudo, hoje nós temos cursos técnicos sendo ofertados em 66 instituições escolares, então essas 66 instituições vão continuar ofertando o itinerário técnico⁵³ e vão ampliar para outras escolas os itinerários técnicos e também cursos FIC, cursos de qualificação profissional. Mas tudo isso vai depender desse estudo que vai ser feito em 2020, a gente vai fazer um estudo de demandas, vai fazer um estudo de articulação com as instituições. Porque a própria legislação diz que o estudante pode cursar o itinerário técnico em outra instituição, não necessariamente na escola que ele estuda, ele pode fazer a parte propedêutica numa e a parte técnica em outra. Então, tudo isso vai depender do que a gente vai ter condições de oferecer, vai depender da estrutura da rede, de professores que a gente tem também. No próximo ano [2020] é que a gente fará todo esse estudo, todo esse levantamento. Agora [2019] a gente vai organizar o planejamento para executar no próximo ano os estudos.

Participante 5: Nem vamos oferecer os cinco itinerários e nem temos quadro de professores suficientes se a gente fosse oferecer os cinco, então a tendência é ofertar de acordo com aquilo que tem na escola. Vamos fazer o máximo possível, mas oferecer as cinco áreas é humanamente impossível com os recursos que a gente tem hoje.

Fonte: Entrevistas, 2019

As respostas a esta questão evidenciam a forma como a SEEC/RN está pensando a oferta dos itinerários formativos nas escolas que passarão a trabalhar

⁵³ Embora o Participante 4 use a expressão “itinerário técnico”, está fazendo referência ao EMI já existente na rede, visto que a organização dos itinerários propostos pela reforma serão estruturados em 2020.

com o novo modelo curricular. “É possível que haja até dois itinerários formativos numa escola”, afirma o Participante 1, representando a compreensão, unânime, de que não ocorrerá a oferta de todos os itinerários em cada escola.

Além disso percebe-se uma convergência de entendimento entre os Participantes 1 e 2 no sentido de organizar a oferta dos itinerários formativos conforme critérios geográficos, sejam eles por municípios, regiões ou mesmo grupos de escolas. A se concretizar esse entendimento, confirma-se o que apontamos ao longo do texto, que não seriam ofertados todos os itinerários, restringindo, portanto, o acesso dos estudantes à integridade de conhecimentos de todas as áreas.

As DCNEM (BRASIL, 2018b) estabelecem, em seu artigo 12, § 6º, que os sistemas de ensino devem ofertar mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas. A expressão “mais de um”, todavia, pode significar apenas dois, e, nesse caso, teríamos uma grande restrição de acesso ao conhecimento referente às outras áreas não ofertadas, sobretudo em municípios pequenos e distantes com apenas uma escola.

Conforme os Participantes 4 e 5 a oferta dos itinerários será condicionada às condições estruturais da rede, quadro de professores, etc, posicionamento que é coerente com o que é estabelecido no artigo 12, § 8º, das DCNEM (BRASIL, 2018b) no tocante a condições estruturais e de recursos das escolas. Isso confirma nossa afirmação de que tais condições estruturais constituem fatores decisivos a condicionar quantitativa e qualitativamente a oferta formativa que se quer fazer. Laboratórios, salas de aula, bibliotecas, áreas esportivas, quadro docente, recursos didáticos, entre outras, são algumas dessas condições.

A fala do Participante 4 vai ao encontro da advertência de Kuenzer (2017) realizada no subcapítulo 4.1, ao afirmar que a definição da oferta dos itinerários formativos estará condicionada às condições concretas dos sistemas de ensino e, contraditoriamente ao que se prega pelos defensores da reforma, levará, segundo essa autora, à restrição das possibilidades de escolha dos estudantes. Isso levará os sistemas de ensino, conforme a autora, a privilegiar áreas que dependem menos de docentes qualificados e infraestrutura sofisticada.

Dessa forma, ao não se ofertar itinerários para todas as áreas do conhecimento cria-se uma grande contradição em relação à liberdade de escolha e protagonismo do estudante tão propagados pelo contexto geral da reforma. Não havendo todas as áreas disponíveis para que os estudantes possam efetivamente

escolher a que querem seguir, mas escolher o que a escola dispõe, essa liberdade torna-se muito relativa, comprometida, ou até mesmo inexistente.

Um agravante que se soma a essa realidade é o fato dos municípios pequenos que possuem apenas uma escola de ensino médio, conforme o Participante 2, em número de 135. Nessas situações, a oferta de um, ou dois, itinerários formativos irá restringir as opções formativas para algumas poucas áreas, seja por interesse da maioria, que não é totalidade, ou pelas condições de oferta da escola. Nesse contexto, como ficarão os estudantes que desejam cursar outras áreas que não as ofertadas? Restar-lhes-á duas opções: cursar um itinerário desconectado de seus interesses, ou ir para outra escola, o que significa, em muitos casos, mudar de município, visto que estamos tratando aqui dos municípios com apenas uma escola. Essa segunda opção (ir para outra escola e, conseqüentemente, para outro município), na maioria das vezes, é inviável para estudantes oriundos da classe trabalhadora de baixa renda o que, em última análise, restará a primeira opção. Nessas condições, não haverá liberdade de escolha, uma vez que se impõem aos estudantes que desejam outras áreas duas condições que desrespeitam a sua individualidade, interesses e condições de vida.

Quanto à possibilidade da oferta formativa por módulo, bloco, crédito, conforme apontado pelos Participantes 1 e 2, entendemos que tal organização poderia aumentar a fragmentação dos conhecimentos nas diferentes áreas prejudicando a questão da continuidade e do aprofundamento, o que serviria para aumentar, ainda mais, as desigualdades entre estudantes submetidos a esse tipo de formação e outros com acesso a uma formação mais completa, contínua e aprofundada. Araújo (2019), referindo-se a essas possibilidades para o itinerário Formação Técnica e Profissional, corrobora essa compreensão, conforme discutido no subcapítulo 4.1, ao caracterizar esses diferentes arranjos formativos como um “vale-tudo” na educação profissional a fragilizar a formação dos estudantes.

A questão seguinte objetiva conhecer as ações da SEEC/RN no sentido da escuta à comunidade discente no tocante à estruturação e oferta dos itinerários formativos, uma vez que o protagonismo juvenil, a liberdade de escolha e a participação são ideais defendidos pelo contexto da reforma.

Quadro 16 — Participação discente na construção dos itinerários formativos

O que dizem os participantes?

Participante 2: Na gestão anterior não se chegou a esse ponto. Onde estava mais ou menos, vamos dizer, implantado, isso já era natural, o projeto ofertando eletivas onde eles podem escolher, porque não acabou, pelo menos ainda.

Participante 4: A gente está agora, neste momento, elaborando os questionários que serão aplicados aos estudantes, para escuta dos estudantes, para ver quais os seus interesses, para ter um perfil socioeconômico desses estudantes também. A gente está nessa fase de elaboração de questionários para aplicar.

Participante 5: Ouvir a comunidade que em algum momento vai ser a comunidade que vai definir e dentro dessa conversa dar a possibilidade de escolha, mas dentro dos limites que a gente tiver. Infelizmente, aquela propaganda enganosa não vai acontecer, de dizer ao aluno você vai escolher, comunidade você vai escolher. Esse trabalho de escuta da comunidade, vai ser feito agora este ano [2020], como a gente só vai implementar no próximo ano [2021], tudo isso vai ser feito neste ano.

Fonte: Entrevistas, 2019

Através deste questionamento percebemos que a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte já vem trabalhando com componentes curriculares eletivos, os quais valorizam a participação discente no processo de sua definição e oferta.

O Participante 4, em outra parte de sua fala, explica o que são os componentes eletivos:

As eletivas, os próprios professores e os alunos eles selecionam, são componentes tipo projetos. Os professores trabalham como projetos, escolhe um tema, faz um projeto para desenvolver e os alunos se inscrevem naqueles componentes. Então há uma diversidade, eles chamam de cardápio de eletivas, ou seja, vários projetos diferenciados na área de música, na área de dança, de empreendedorismo, etc, e o aluno escolhe e se matricula. Como créditos, componentes que o aluno faz a inscrição e paga aquele componente. Então as eletivas funcionam mais ou menos assim com o objetivo de desenvolver o protagonismo juvenil, o objetivo maior é essa valorização e desenvolvimento do protagonismo juvenil. (PARTICIPANTE 4, 2019).

Os componentes curriculares eletivos, portanto, embora ainda não sendo a materialização dos itinerários formativos, já antecipam o princípio da escolha e do protagonismo do estudante conforme é idealizado pela reforma. Nesse sentido, já funcionam como um exercício preliminar para a construção e prática dos itinerários, conforme explica o Participante 3:

O que a gente tem orientado é que nesses componentes eletivos a gente já tenha uma espécie de ensaio de itinerários, onde a escola para propor o projeto para o componente eletivo ela escuta o estudante, vê os interesse dos estudantes e aí ela elabora aquela proposta já baseada naquilo que os estudantes têm interesse. (PARTICIPANTE 3, 2019).

Sobre o novo modelo curricular constituído por uma parte comum (BNCC) e por outra flexível (itinerários formativos) apreendemos, conforme já discutido, que ainda não está (2019) sendo praticado, estando a SEEC/RN em fase de estudos e planejamentos, os quais se estenderão pelo ano de 2020 para início da implementação em 2021.

Nesse sentido, uma das ações em fase de planejamento pela SEEC/RN relativa à presente questão é a elaboração de questionários, conforme expõe o Participante 4, com a finalidade de promover a escuta do público discente, e comunidade escolar, a ocorrer em 2020, a fim de conhecer preferências e interesses dessa comunidade para a construção dos itinerários, caracterizando assim o prenúncio de um processo construído coletivamente. No entanto, cabe questionar, e isso só será possível saber com a concretização do que ora chamamos de construção coletiva, até onde a rede estadual de educação terá condições de atender à diversidade de interesses do público discente em seus diversos contextos.

A fala do Participante 5 deixa claro que haverá um processo de escuta da comunidade, porém, a liberdade de decisão e escolha da mesma é limitada visto que a escolha deverá se dar dentro das condições e possibilidades da rede. O Participante também caracteriza a liberdade de escolha propalada pela reforma como propaganda enganosa diante dos motivos descritos. Essa situação vai ao encontro do que afirma Kuenzer (2017) a qual alerta que esse condicionamento às condições concretas das redes levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno induzindo-os, conforme Araújo (2018), a uma falsa ideia de autonomia.

A próxima questão objetiva compreender a abrangência e expansão do novo modelo curricular (BNCC + itinerários formativos) nas escolas da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, bem como as relações e perspectivas com o EMI.

Quadro 17 — Relações entre EMI e itinerários formativos

O que dizem os participantes?

Participante 1: Há um interesse muito grande por parte da gestão e de todos sobre a educação profissional. Nós temos escolas voltadas para isso e tem outras que vão entrar e creio que no novo ensino médio vai ter também o itinerário técnico, mas nós teremos a educação profissional conforme está lá no IF, como é o caso dos centros [EMI].

Participante 2: Olha, o ensino médio integrado a gente já tomou como a oferta do 5º itinerário, a parte técnica do currículo nos cursos. Nós não discutimos a possibilidade do Estado ofertar cursos subsequentes, nem concomitantes, a nossa escolha foi pelo integrado. Nós fizemos alguns movimentos para o Estado se tornar ofertante de cursos como o

MédioTec, o Pronatec, e não é de tudo descartável, acredito eu, de se pensar em alguns cursos de qualificação para escolas que porventura não queiram fazer o ensino técnico, ou não têm essa configuração dentro da rede e de repente queira ofertar esse itinerário, mas não acho em princípio provável na rede do Rio Grande do Norte. Eventualmente pode ser que uma escola que oferta o ensino regular e tenha também turmas do ensino médio integrado ela vai no processo de adesão, quando ela aderir, ela poderá aderir para implantar um outro itinerário, ou mais dois itinerários, enfim, depende da capacidade dela, da dimensão dessa escola, ela vai entrar no processo de adesão para no ensino regular flexibilizar também o currículo, ampliar a carga horária.

Participante 4: A gente já oferece hoje. Nós temos hoje sete centros de educação profissional em tempo integral e além dos sete centros temos cinco escolas de ensino médio que ofertam educação profissional integrada em tempo integral. Então já temos essa realidade hoje e com certeza isso vai ser ampliado, mas em 2020 não, acredito que em 2021 é que vai ter essa ampliação, em 2020 vamos continuar com o que temos.

— *Então o ensino médio integrado atual continuará existindo dessa forma? Ou será substituído pelo modelo dos itinerários?*

Ele vai ser integrado, porque ele pode ser itinerário integrado, porém a gente vai ter que reduzir a carga horária da base para as 1800 horas, que a gente trabalha hoje com as 2400 horas, mesmo os cursos que são integrados a gente trabalha com 2400 horas e 1600 do técnico, mas vamos ter que reduzir porque a BNCC diz que a carga horária máxima da Base Nacional Comum Curricular é de 1800 horas. Então, provavelmente, não vamos iniciar em 2020, vai ser só para 2021.

Participante 5: Nós queremos que tenha pelo menos dois centros de educação profissional em cada uma das DIRECs mantendo o ensino médio integrado. E nas outras escolas de ensino médio, que também está dentro da nossa política, é que o itinerário 5 seja ofertado. Então nós queremos dar para o Estado do Rio Grande do Norte uma educação que se integre à educação profissional em todos os níveis de ensino médio. Então vai ter as escolas profissionais que já têm o ensino médio integrado e essas do novo ensino médio nós vamos trabalhar para que a maior parte delas tenha o itinerário 5 dentro da sua proposta pedagógica.

Fonte: Entrevistas, 2019

As falas dos participantes evidenciam que a oferta do 5º itinerário (Formação Técnica e Profissional) na rede estadual preservará o modelo do EMI já existente na rede. Conforme o Participante 2 o EMI foi a escolha da rede estadual - “a nossa escolha foi pelo integrado” -, antes mesmo da reforma e, diante do novo modelo curricular proposto pela reforma o EMI foi entendido e considerado pela rede estadual como sendo a oferta do 5º itinerário.

Fica claro, portanto, o entendimento do itinerário Formação Técnica e Profissional como sendo o próprio EMI, já praticado pela rede. Conforme o Participante 1 “nós teremos a educação profissional conforme está lá no IF, como é o caso dos centros”, fazendo referência ao EMI ofertado por estas instituições. O Participante 4 reforça esse entendimento do EMI como itinerário Formação Técnica e Profissional ao afirmar que “já temos essa realidade hoje e com certeza isso vai ser ampliado, mas em 2020 não, acredito que em 2021 é que vai ter essa

ampliação, em 2020 vamos continuar com o que temos” (PARTICIPANTE 4, 2019).

Por sua vez, o Participante 5 também reforça a continuidade do EMI, propondo, inclusive, a sua ampliação com a criação de novos centros de educação profissional de modo a ter dois em cada DIREC.

Ainda, ao insistirmos para a compreensão se o EMI continuará sendo ofertado nos moldes atuais ou poderá ser transformado para o modelo dos itinerários, o Participante 4 reafirma que “ele vai ser integrado, porque ele pode ser itinerário integrado, porém a gente vai ter que reduzir a carga horária da base para as 1800 horas”. Portanto, temos claramente a confirmação da continuidade do EMI como oferta do itinerário Formação Técnica e Profissional, porém, com adequação da sua carga horária.

Essa possibilidade pode ser compreendida pelo fato das redes de ensino possuírem liberdade para estabelecer seus critérios para a estruturação do novo modelo curricular observando, evidentemente, as determinações legais. Dentre tais critérios da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte pode estar a opção pela continuidade da oferta do EMI, o que se faz perceber quando o Participante 4 afirma que o itinerário pode ser integrado, afirmação que encontra respaldo no artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, cuja redação estabelece que:

A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (BRASIL, 2017).

A essa possibilidade de integração, no entanto, tendo em vista a intencionalidade da Lei e o contexto em que ela se dá, Ferretti (2018a) propõe observar que o referido dispositivo estabelece apenas a possibilidade de ser integrado, mas não a obrigatoriedade, o que não oferece nenhuma garantia desse tipo de oferta. Outro aspecto que o autor observa é sobre o conceito de “integração” que pode ser no sentido dado a partir do Decreto nº 5.154/2004, em uma perspectiva de formação unitária e politécnica, ou outras interpretações de integração que, pelo contexto da reforma, poderia ser até mesmo a articulação concomitante (FERRETTI, 2018a). Contudo, a SEEC/RN assegura que será dada continuidade às ofertas do EMI nos moldes já existentes. No entanto, observa-se que embora mantendo-se o EMI, haverá mudança na carga horária em relação à

distribuição praticada atualmente, ajustando-se conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, no tocante à carga horária máxima de 1800 horas para a parte comum do currículo.

Pelo exposto, a opção da SEEC/RN pela manutenção da oferta do EMI sinaliza uma aproximação com a concepção de formação integrada defendida por Ciavatta (2012), discutida no subcapítulo 2.3. Assim, consideramos um aspecto positivo que consiste na continuidade e perspectivas de expansão do EMI, o qual constitui um modelo de formação adequado na perspectiva da formação humana integral, abordada exaustivamente no mencionado subcapítulo. Em contrapartida, consideramos negativo o fato da diminuição da carga horária da parte comum curricular a um limite de 1800 horas o que significa uma restrição da carga horária relativa à formação geral considerada essencial para o desenvolvimento dessa formação integral.

Entretanto, referindo-se ao itinerário Formação técnica e Profissional e sua possibilidade de integração com a formação geral do ensino médio, Ferretti observa que:

No que diz respeito a um dos itinerários formativos – a educação profissional de nível técnico – que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao ensino médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. (FERRETTI, 2018b, p. 28).

Assim, ainda que considerando as possibilidades de integração apresentadas, tendo em vista as intencionalidades desta reforma, destacamos o caráter desagregador que o sistema de itinerários impõe à organização do ensino médio de modo geral e ao EMI em particular, tanto em sua dimensão curricular quanto de concepção formativa, promovendo mais distanciamento que aproximação aos princípios da formação humana integral.

A próxima questão objetiva conhecer quais as formas de oferta de EPTNM serão praticadas pela rede estadual de educação do Rio Grande do Norte no tocante à Formação Técnica e Profissional. Aqui buscamos compreender se a rede estadual ofertará apenas cursos técnicos conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

ou se ofertará também outras formas de cursos técnicos constituídos por um conjunto de cursos de curta duração, regulados pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), conforme possibilidades previstas pelas DCNEM/2018.

Quadro 18 — Formas de oferta da EPTNM

O que dizem os participantes?

Participante 1: A gente já oferta. Eu acho difícil essa gestão mudar, então vai continuar. Até 2016 nós só tínhamos uma escola de educação profissional que se chamava CENEP. No governo Lula foi feita uma oferta de ensino profissionalizante, que era o Brasil Profissionalizado e no Rio Grande do Norte 56 escolas aderiram.

Participante 2: Em princípio, já foi um desafio grande implantar o ensino médio integrado, ou seja, o técnico, esse 5º itinerário na dimensão técnica. Então o planejamento era de sedimentar em relação à educação profissional o ensino médio integrado, melhorar, avançar, fortalecer, onde a gente tinha implantado, melhorar as condições das escolas, o trabalho ser aperfeiçoado. Se alguma escola no processo de discussão que oferta o ensino regular desejar implantar nessa perspectiva de cursos de qualificação como 5º itinerário, aí é uma questão a ser construída. Esse trabalho com as escolas, de identificação, de interesse, de possibilidade, de expertise para esse ou aquele itinerário, isso é algo que no Rio Grande do Norte está em construção, não tem nada pronto nesse sentido. Então pode ser que escolas que já oferecem o ensino médio integrado se interessem também para ofertar cursos de qualificação, cursos mais rápidos, cursos pontuais. Pode ser que escolas que ofertam ensino regular apenas e que não ofertam ensino médio integrado, no desenho feito de flexibilização e implementação dos itinerários, também pretendam e queiram e se vejam com possibilidades e a secretaria veja também possibilidades de garantir um itinerário nessa perspectiva de cursos mais rápidos de qualificação profissional.

Participante 4: Você pode ter um curso técnico de 1200 horas, por exemplo curso técnico em informática, é um curso de 1200 horas segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, integrado ao ensino médio. E eu posso ter um itinerário de 1200 horas, técnico, mas não como curso técnico, como cursos FIC, sendo um de 200 horas, outro de 300 horas, do mesmo eixo, que estejam relacionados, e aí forma um itinerário de 1200 horas com cursos FIC até completar aquela carga horária.

— *E a rede estadual vai oferecer essas duas possibilidades formativas?*

É o que nós vamos ver ainda, vai depender das parcerias que a gente vai ter, vai depender do quadro de professores que a gente vai ter, é todo um estudo e isso vai ser feito no próximo ano [2020].

Participante 5: Provavelmente nós vamos trabalhar com as duas possibilidades, não como desejo oficial da secretaria, mas por todas essas questões que a gente está trabalhando em termos de condições técnicas. Nem sempre eu vou conseguir no município ter as condições para ter um dos cursos do catálogo e ser um técnico, então em alguns vai ser mesmo utilizado o que nós tivermos na CBO.

Fonte: Entrevistas, 2019

O Participante 1 faz referência ao EMI desenvolvido pela rede estadual e expandido a partir de 2016, sendo que na sua visão esse modelo deverá continuar sendo ofertado, conforme já analisado anteriormente. Destaca, ainda, o incentivo a essa expansão dado pelo programa Brasil Profissionalizado, programa criado pelo Decreto nº 6.302/2007, já tratado no Capítulo II, cuja principal finalidade, entre

outras, conforme artigo 1º do referido decreto foi “estimular o EMI, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, 2007d).

O Participante 2 destaca os esforços empregados para a implementação do EMI, bem como a intenção da SEEC/RN em sua consolidação e aperfeiçoamento, reforçando, mais uma vez, a compreensão do EMI como o 5º itinerário, a Formação Técnica e Profissional. Quanto à possibilidade da oferta de cursos de qualificação profissional, aqui entendidos os cursos de curta duração, o referido participante manifesta haver essa possibilidade, a critério das escolas diante do próprio processo de flexibilização trazido pela reforma.

Diante dessa possibilidade de oferta de cursos de qualificação profissional, ainda não definida, mas sinalizada pelo Participante 2, temos na fala do Participante 4 a confirmação dessa possibilidade e explicação didática de sua operacionalização, ou seja, a possibilidade da oferta de um conjunto de cursos de formação profissional de curta duração (conhecidos como cursos FIC), cuja soma da carga horária totalize o quantitativo estabelecido para obter a respectiva certificação. Convém observar, entretanto, que esse tipo de oferta é atualmente (2019) apenas uma possibilidade cuja materialização dependerá de estudos e planejamento a ser realizado pela SEEC/RN no próximo ano (2020) e, evidentemente, do interesse das escolas em ofertar esse tipo de formação.

O Participante 5 avalia como provável a oferta da EPTNM na forma descrita pelo Participante 4, não como uma prioridade, mas como estratégia de formação diante das dificuldades estruturais da rede. Nesse sentido, diante dessa possibilidade apresentada, fazemos algumas considerações acerca dessa formação.

Convém considerar que, conforme o artigo 4º, § 6º, inciso II, da Lei nº 13.415/2017, a oferta do itinerário Formação Técnica e Profissional, a critério dos sistemas de ensino, considerará “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”. Além disso, o § 5º do artigo 15 das DCNEM (BRASIL, 2018b) estabelece que “os itinerários de formação técnica e profissional podem compreender a oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional, desde que articulados entre si”. Esses dispositivos possibilitam várias formas de estruturação do itinerário Formação Técnica e Profissional o que para

Ciavatta (2018) alimenta a fragmentação da formação de nível médio descaracterizando-a enquanto educação básica para os mais pobres, que são os que mais demandarão esse tipo de formação.

Embora toda oferta de formação profissional seja importante do ponto de vista das necessidades dos jovens em sua formação para o trabalho, sobretudo os mais pobres, entendemos que esse tipo de formação prejudica o caráter técnico da formação, uma vez que possuir vários cursos de curta duração não proporcionará o aprofundamento técnico específico das respectivas áreas cursadas, conforme explica o Participante 4 quando afirma que é possível “ter um itinerário de 1200 horas, técnico, mas não como curso técnico, como cursos FIC”, tampouco o aprofundamento desejado quando comparado com um curso técnico desenvolvido na forma integrada.

Esse tipo de EPTNM, portanto, se alinha com a lógica da formação de trabalhadores flexíveis que, sem menosprezá-los, não terão, evidentemente, a mesma qualidade formativa se comparados ao EMI. Com isso, esses trabalhadores ficarão mais vulneráveis a ter sua força de trabalho consumida de forma predatória pelo mercado de trabalho flexível, conforme se referiu Kuenzer (2017) na abordagem realizada em 4.1.

Nesse contexto, reafirmamos nossa defesa pelo EMI pela sua potencialidade em proporcionar ao estudante uma formação abrangente que envolve os conhecimentos gerais e técnicos em um mesmo curso, preservando assim a integridade da formação da educação básica. Manifestamos, todavia, preocupação com relação à oferta de cursos de curta duração, de qualificação profissional, pelo fato de ir em direção diversa do EMI, fazendo um compilado de cursos, sem um maior aprofundamento, e separados da formação geral, diferentemente da forma integrada.

Ferretti (2018a) avalia que a Lei nº 13.415/2017 subverte a proposta de integração entre ensino médio e educação profissional piorando o quadro segregador estabelecido pelo Decreto nº 2.208/1997 que separou formação geral e profissional, porém, permitindo a sua concomitância. No caso da reforma atual a formação geral fica restrita ao início do curso, com carga horária reduzida ao máximo de 1800 horas, e quem escolher o itinerário da formação técnica e profissional, principalmente, não terá aprofundamento nas demais áreas, muito embora se diga que os conteúdos do itinerário são relacionados com os das áreas.

Sobre possíveis consequências desse tipo de formação, Araújo (2018) referindo-se à reforma como um todo afirma que:

É possível identificar alguns impactos sobre a educação básica, tais como o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres. (ARAÚJO, 2018, p. 220).

Compartilhamos dessa compreensão em relação à reforma e aqui a aplicamos especificamente nos aspectos discutidos nesta questão entendendo que poderão potencializar o aumento das desigualdades já que resultará em formações diferenciadas, influenciando na inserção no mundo do trabalho e/ou na continuidade dos estudos, por isso reiteramos a defesa que a formação técnica ocorra na forma integrada.

A próxima, e última, questão objetiva compreender como será a dinâmica da oferta do novo modelo curricular da reforma do ensino médio em escolas de tempo integral, sobretudo no que diz respeito à organização dos itinerários formativos.

Quadro 19 — Novo modelo curricular nas escolas de tempo integral

O que dizem os participantes?

Participante 2: Quando implantamos as escolas de ensino médio em tempo integral, ela já é uma escola que contempla vários [...], o projeto que é o da Escola da Escolha ele já traz uma série de eletivas, projeto de vida, uma série de atividades que vão além do currículo da base comum, então é uma questão de alguns ajustes, talvez algumas pequenas alterações, porque já há um projeto. O Rio Grande do Norte já implantou um projeto que tem eletivas.

Participante 3: No tempo integral é muito mais tranquilo porque como nós temos um tempo muito maior de 4 mil e tantas horas então as possibilidades são imensas porque pode-se dar ao estudante a condição de ampliar dentro dos itinerários o conhecimento das quatro áreas, diferente de quem está apenas com 3 mil horas que não vai ter essa condição. Então o estudante tem a BNCC, que são as aprendizagens essenciais, e aí ele pode dentro desse processo de 3 anos de formação passar pelos quatro itinerários porque o tempo da escola em tempo integral permite isso, e ele sair com uma formação muito sólida em relação a todas as áreas do conhecimento. E a perspectiva principalmente dos itinerários é dar uma dinamicidade justamente para que essas aulas dos itinerários sejam mais próximas da realidade do estudante e façam mais sentido inclusive para o estudante aquilo que ele está estudando na escola. Então vai dar inclusive sentido ao que o estudante está vendo lá na base porque com essa perspectiva de itinerário, da ampliação, mas também trazendo aulas mais voltadas para a realidade, para a prática, para os experimentos, favorece muito mais e mobiliza muito mais competências que o estudante precisa desenvolver. E dentro do tempo integral há essa possibilidade de expansão muito maior pela questão da carga horária que dá essa condição.

Participante 4: No tempo integral nós temos hoje aqui na realidade do nosso Estado uma política de escolas de tempo integral baseada na política de fomento do Governo Federal e nós temos hoje no ensino médio 39 escolas que são de tempo integral. Dessas 39 escolas de tempo integral nós temos 7 Centro de Educação Profissional, desses 9 centros que

foram construídos, 7 deles funcionam em tempo integral. Ainda temos muitas fragilidades, por exemplo, os centros mesmo com recursos do fomento não conseguiram se estruturar com laboratórios específicos. Agora mesmo está no processo de estudo, foi formada uma comissão para regulamentação da gratificação dos professores que estão nessas escolas, porque hoje professores com vínculo de 30 horas eles têm mais 10 horas suplementares e mais uma gratificação do fomento para permanecer o dia inteiro na escola. Então ainda não tem uma Lei do Estado que regulamente isso. Agora o Estado tem também no seu Plano Estadual meta para ampliar essas escolas de tempo integral, mas está passando por essa dificuldade de recursos, essa semana mesmo saiu uma matéria que o governo federal não vai encaminhar recursos para essas escolas de tempo integral esse ano [2019]. Então está nesse processo de muitas indefinições, mas as escolas em tempo integral elas têm dado resultado bem diferentes, resultados satisfatórios, mas que esses resultados são melhores porque tem esse acompanhamento sistematizado, tem formações sistematizadas, essa que é a diferença e a gente sabe que quando existe um processo formativo e existe acompanhamento pedagógico a situação é diferente, então a gente atribui esses resultados exatamente a isso.

Participante 5: Na prática você tem essas dificuldades que você colocou as condições mas nós estamos fazendo um redesenho para que tenhamos escolas maiores, digamos assim, concentradas. Por exemplo, transformar as 150 escolas que temos em Natal, algumas com 100 alunos, 120 alunos, outras com 300, poderíamos transformar em 50 escolas cada uma com 1200 alunos a exemplo de um campus do Instituto Federal, então teríamos condições de dar esse atendimento que hoje a gente não tem. Então o nosso trabalho vai ser para isso.

Fonte: Entrevistas, 2019

Para o Participante 2 a implementação do novo modelo curricular nas escolas de ensino médio de tempo integral se dará a partir de ajustes no currículo já existente nessas escolas, o qual já contempla componentes eletivos, trabalho com projeto de vida do estudante, etc. Esses elementos curriculares se aproximam da ideia dos itinerários formativos, por isso o referido participante entende que a implementação da reforma nessas escolas se dará a partir de adaptações em relação ao currículo vigente.

O Participante 3 avalia positivamente a implementação do novo modelo curricular nas escolas de tempo integral destacando como um dos principais fatores a maior carga horária praticada nessas instituições, o que facilita e viabiliza a realização de um trabalho mais amplo com os estudantes, os quais teriam maior tempo para se dedicar aos itinerários ofertados. Defende também a ideia de que a parte flexível do currículo deve abordar assuntos relacionados à realidade do estudante, bem como estar em consonância e dar continuidade aos conhecimentos da BNCC.

O Participante 4 aponta dificuldades financeiras em relação às escolas de tempo integral, contudo ressalta resultados satisfatórios alcançados por estas instituições, ao que atribui à sua organização diferenciada. Quanto à possibilidade

de expansão dessas instituições esse participante remete-se ao PEE/RN, o qual apresenta meta⁵⁴ de expansão das escolas de tempo integral, porém, diante de tais dificuldades financeiras essa questão ainda está indefinida e encontra-se em análise por parte da SEEC/RN.

O Participante 5 aponta para a possibilidade de ampliação das escolas de tempo integral já existentes, diminuindo o número delas e atendendo maior número de estudantes igualando-as aos campi do Instituto Federal ou aos CEEPs. Essa, porém, é uma perspectiva futura que a SEEC/RN irá definir oportunamente.

Diante dessa realidade concordamos com a formação de nível médio em tempo integral como um ideal de escola para proporcionar uma formação de qualidade a exemplo dos CEEPs, no Estado do Rio Grande do Norte, e dos Institutos Federais, espalhados por todo o país. No entanto, é preciso levar em conta que esse tipo de escola requer maior volume de investimentos que, embora previstos no parágrafo único do artigo 13 da Lei nº 13.415/2017, o são por prazo determinado de dez anos.

A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, [...]. (BRASIL, 2017).

Frente a essa condição financeira de fomento por tempo determinado cabe questionar como se dará o financiamento dessas escolas em tempo integral uma vez expirado o prazo estabelecido na presente legislação. Para Araújo (2018, p. 230) “é necessária a defesa de fontes perenes de investimento para as escolas públicas, em particular para aquelas que atendem aos alunos em tempo integral, que requerem, entre outras, a ampliação e a melhoria de sua infraestrutura”. É necessário, pois, que esses investimentos anunciados não sejam de caráter transitório, mas permanente, que constituam uma política pública de escolas em tempo integral.

⁵⁴ (PEE/RN 2015-2025), Dimensão 3, Meta 2, Estratégia 1: Ampliar, progressivamente, a oferta de matrículas de EPTNM nas formas integrada, concomitante e subsequente, bem como implantar o Ensino Técnico de Nível Médio em Tempo Integral, até atingir no mínimo 50%, no segmento público, por meio de cooperação técnica entre Estado, Municípios, Institutos Federais e Instituições de Ensino Superior.

Quanto à concepção formativa para essas escolas, Ferretti (2018a) adverte para que a concepção de formação integral não seja distorcida por entendê-la como uma prerrogativa de escolas de tempo integral e também para que não se caracterize a formação integral pelo simples fato da ampliação do tempo diário de trabalho escolar.

Portanto, os conceitos de formação integral e escolas de tempo integral não devem ser tomados, necessariamente, como sinônimos. Para que haja, de fato, uma aproximação desses conceitos de modo a caracterizar uma identidade formativa, é necessário que a escola de tempo integral reúna um conjunto de condições para além da simples ampliação da carga horária, para além do aumento do tempo de permanência do estudante na escola. É necessária infraestrutura adequada da escola, recursos didáticos, laboratórios, quadro de profissionais da educação valorizados e devidamente preparados, entre outros requisitos.

A seguir teceremos considerações acerca da pesquisa desenvolvida, destacando os principais aspectos abordados ao longo do texto, sobretudo no que se refere à questão da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho refletimos sobre o ensino médio, a EPTNM e diferentes concepções de formação humana, sendo que buscamos situar a reforma do ensino médio nesse contexto e compreender de que forma a mesma impacta essas dimensões formativas. Para tanto, optamos por delimitar o campo empírico da pesquisa para a rede estadual de educação do Estado do Rio Grande do Norte, em que investigamos as ações desenvolvidas ou em andamento para a implementação da referida reforma.

Como forma de ampliar e dar maior significado às abordagens realizadas neste trabalho, aprofundamos a compreensão acerca de alguns termos centrais e que se inter-relacionam no contexto das políticas públicas. Assim, iniciamos o primeiro capítulo trazendo uma compreensão de Estado, política pública educacional e educação profissional.

A política, longe de estar restrita a delimitações partidárias e governamentais é, antes de tudo, inerente ao comportamento do homem e à organização da vida em sociedade. É a partir dela (da política) que as diferentes classes sociais forjam na sociedade as lutas e disputas por seus ideais.

Por sua vez, o Estado não se separa da política e, entendido no contexto da sociedade capitalista, é concebido como a organização institucional a partir da condensação de uma relação de forças políticas em constantes disputas na sociedade. Tais disputas giram em torno de diferentes projetos societários, envolvendo fatores políticos, econômicos, culturais, etc.

A constituição do poder do Estado, resultado das referidas disputas, estabelece a hegemonia de uma classe, ou de um conjunto delas com ideais semelhantes. Isso não significa que o Estado se tornará um instrumento exclusivamente a serviço da(s) classe(s) dominante(s), ou hegemônica(s), uma vez que o próprio contexto da luta de classes fará com que a(s) classe(s) hegemônica(s) atenda(m) certas demandas das classes não hegemônicas como forma de manter equilíbrio e unidade social e nesse contexto situa-se a elaboração das políticas públicas, entre elas, as educacionais.

Quanto às políticas públicas, essas são entendidas como diretrizes do Estado com vistas ao enfrentamento de um problema público refletindo a ação intencional do Estado junto à sociedade. Um problema público é entendido como uma questão

que diz respeito à coletividade, podendo ser de caráter imediato ou não. Nesse sentido, a questão educacional, o ensino médio, a EPTNM, constitui uma questão de ordem pública a ser tratada no âmbito do Estado através da elaboração de políticas públicas educacionais adequadas.

Cabe destacar, entretanto, que as políticas públicas como um todo, e as políticas educacionais em particular, constituem um campo bastante controverso no âmbito do Estado pois é influenciado pela orientação política dos diferentes grupos governantes que exercem o poder e pela relação de forças existente na sociedade. Isso faz com que tais políticas passem por constantes descontinuidades, sendo por isso caracterizadas mais como políticas de governo do que como políticas de Estado.

Sobre a concepção de educação profissional, entendemos que a mesma está diretamente relacionada à concepção de trabalho, trabalhador e sociedade daqueles que, por ora, estejam à frente do poder do Estado e da definição das políticas educacionais. Essa concepção pode ser no sentido de uma educação emancipatória, de busca de justiça social, superação de desigualdades e geração de oportunidades, ou pode ser no sentido da precarização da educação pública e de uma formação voltada às demandas do mercado de trabalho, à formação do trabalhador flexível. Nesse último caso, a educação adquire um caráter profissionalizante no sentido de, em grande parte, formar mão de obra demandada pelo mercado diante do que o trabalhador, desprovido de uma formação mais ampla, é reduzido à condição de mercadoria força de trabalho, que passa a ser consumida de forma exploratória, agredindo a própria dignidade humana.

Nesse sentido, defendemos uma formação profissional para os filhos da classe trabalhadora que prepare, sim, o jovem para o mundo do trabalho, pois essa é uma necessidade presente, porém, que não seja essa a finalidade derradeira do processo formativo. Que seja, pois, uma formação ampla, que integre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, que promova a indissociabilidade entre o fazer e o pensar, que desenvolva a compreensão crítica e política do jovem diante da sociedade, que lhe garanta as bases do conhecimento para que possa continuar aprendendo e avançando em estudos posteriores, aperfeiçoando-se humana e profissionalmente.

Quanto à relação entre ensino médio e EPTNM consideramos que a possibilidade de integração entre ensino médio e ensino técnico através do Decreto

nº 5.154/2004, revogando o Decreto nº 2.208/1997 que vedava essa possibilidade, significou um importante avanço no campo educacional, sobretudo em relação àqueles jovens que buscam a formação profissional com maior brevidade.

Essa integração não deve, contudo, ser concebida como a solução para a questão da superação das desigualdades educacionais que, tendo suas raízes desenvolvidas historicamente na estrutura social, não se resolverá repentina e unicamente no plano curricular. Igualmente, não deve ser concebida como a materialização total do ideal da formação politécnica, omnilateral. Entretanto, é um avanço importante que cria condições para esses ideais de formação, sendo caracterizada inteligentemente, por muitos autores, como uma “travessia” para a formação humana integral, omnilateral ou politécnica.

No tocante às políticas de EPTNM abordadas neste trabalho a título de contextualização: PROEJA, Programa Brasil Profissionalizado, instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e programa PRONATEC, teceremos considerações sobre cada uma delas.

O PROEJA cumpre importante papel social ao possibilitar uma formação profissional integrada à base de conhecimentos gerais para àqueles que, por razões diversas, não completaram seus estudos na idade própria estabelecida legalmente, muito embora não haja uma idade única e certa para aprender, aprende-se ao longo da vida.

Entretanto, é preciso considerar que para os jovens e adultos trabalhadores aumentam as dificuldades de um possível retorno ao ensino regular, diante do que o PROEJA constitui uma oportunidade para a formação profissional agregada à formação em conhecimentos gerais necessários à sua cidadania, bem como base para outras trajetórias formativas.

O programa Brasil Profissionalizado através de seus vários objetivos voltados para o fortalecimento e incentivo ao EMI constituiu uma política de grande relevância, sobretudo em uma fase de reorganização educacional após um período de vedação da integração entre ensino médio e EPTNM por força do Decreto nº 2.208/1997.

Os reflexos do referido programa na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte são notáveis, sobretudo com relação aos recursos disponibilizados para a construção dos CEEPs, instituições de excelente qualidade que atualmente

ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio à comunidade norte-riograndense e que vêm apresentando, além de grande procura, bons resultados.

Por sua vez, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008, através da Lei nº 11.892/2008, significou um enorme avanço no campo da EPTNM, sobretudo com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa política de expansão da educação profissional resultou em um aumento significativo do número de escolas técnicas que passou de 140 para 644 até 2016, distribuídas por todos os Estados brasileiros, sendo que no Rio Grande do Norte o IFRN conta atualmente (2019) com 22 campi levando educação pública, gratuita e de qualidade às diversas regiões do Estado.

Essa expansão, apesar de expressiva, ainda representa pouco do ponto de vista do número de matrículas, uma vez que apenas 2,7% das matrículas do ensino médio estão na rede federal, ante 84,7% estadual, 12,1% privada e 0,5% municipal, dados do Censo da Educação Básica 2018 (INEP, 2019b). Contudo, a rede federal representa excelência em educação de nível médio alcançando os melhores índices em avaliações internas e externas.

Quanto ao PRONATEC, em seu objetivo de expansão, interiorização e democratização da formação técnica de nível médio, destacamos a sua intencionalidade positiva para a promoção desse tipo de formação. No entanto, dados e estudos mostraram que a grande maioria dos cursos desenvolvidos por esse programa foram na forma de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos de baixa carga horária e voltados a uma qualificação profissional de caráter imediatista.

Assim, ainda que o referido programa possa ter alcançado um número expressivo de estudantes, consideramos que a formação profissional via cursos FIC não proporciona ao estudante uma base sólida de conhecimentos e o aprofundamento necessário para sua inserção no mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento dos princípios da formação humana integral, contrariando a concepção de formação na perspectiva politécnica, omnilateral discutida neste trabalho.

Diante das questões educacionais discutidas foi necessário buscar um embasamento teórico para situar, em termos de concepção formativa, as políticas abordadas neste trabalho. Nesse sentido, ao abordar a formação humana sob duas

lógicas, apresentamos duas concepções de educação: uma de caráter profissionalizante voltada às demandas do mercado de trabalho e outra na perspectiva da formação humana integral, diante das quais nos situamos no segundo terreno.

Ao se pensar em uma formação voltada para as demandas do mercado de trabalho entende-se uma formação que visa, sobremaneira, a formação do trabalhador flexível demandado pelo mercado de trabalho. Essa concepção é caracterizada pelo seu direcionamento para a classe trabalhadora mais empobrecida que necessita começar a trabalhar precocemente e assim acaba absorvendo uma formação precarizada e sem maiores perspectivas de evolução posterior, conduzindo a formas de trabalho exploratórias e à exclusão social.

Ao tecermos críticas a essa concepção formativa não estamos, de forma alguma, negando a importância da preparação para o trabalho na vida das pessoas como forma por meio da qual garantem a sua sobrevivência. Nossa crítica é no sentido de que a formação humana, considerando a educação de modo geral e a educação profissional em particular, não deve se restringir a essa dimensão da formação para o trabalho, pois isso reduz o campo de formação do indivíduo prejudicando o seu desenvolvimento pleno enquanto pessoa em todas as dimensões.

Em contrapartida, a educação na perspectiva da formação humana integral, omnilateral ou politécnica é colocada como alternativa de formação e à qual nos filiamos. A formação omnilateral pressupõe romper com a concepção unilateral da formação. Implica conceber a educação como desenvolvimento humano em várias dimensões: intelectual, física, tecnológica, política, cultural, para o trabalho, etc, apontando, portanto, para uma formação integral do indivíduo.

Entendendo a formação humana dessa forma, evidentemente não se pode concebê-la como formação exclusiva para o trabalho, mas como uma formação que busque o desenvolvimento de todas as potencialidades do estudante através de uma formação que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Na perspectiva dessa formação integral situa-se a concepção gramsciana de escola unitária, tendo em vista a superação das desigualdades educacionais entre os que têm acesso a uma formação mais elaborada, ao que Gramsci denomina de formação desinteressada do trabalho, e outros que buscam o imediatismo da formação, ao que denomina formação interessada do trabalho.

A escola unitária é uma concepção de formação em que essas diferenças não existiriam, ou fossem significativamente minimizadas, de modo que todos pudessem constituir sua profissionalização em níveis mais avançados ou pelo menos não precisassem se submeter ao imediatismo. Obviamente que a superação de tais diferenças em uma sociedade capitalista de classes não é simples, talvez uma utopia, mas através da promoção da formação humana integral busca-se pelo menos aproximar-se dessa utopia, minimizando desigualdades e promovendo a justiça social.

O terceiro capítulo intitulado 'o ensino médio anunciado na Lei nº 13.415/2017 e as ações do Estado do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da reforma', constitui a discussão central desta pesquisa pois situa o objeto de estudo. Na primeira parte deste capítulo exploramos aspectos centrais sobre o ensino médio e a educação profissional propostos pela reforma, em que procuramos, com base nas suas proposições e no aporte teórico, apontar aproximações e/ou distanciamentos com as concepções de formação humana discutidas. Pelas análises foi possível perceber que há uma grande aproximação entre a concepção de formação presente na reforma e a formação voltada às demandas do mercado de trabalho, contrariando assim os princípios da formação humana integral integral.

Sob a justificativa da necessidade de tornar o ensino médio mais interessante para os estudantes e proporcionar-lhes maior liberdade de escolhas, promovendo o seu protagonismo, a reforma estabelece a flexibilização curricular. Essa flexibilização pressupõe a existência de uma variedade de possibilidades de organização curricular, a critério das redes de ensino, a partir dos cinco itinerários formativos propostos. Ao fazê-lo, a reforma estabelece uma redução da carga referente à parte comum curricular para um quantitativo máximo de 1800 horas e um aumento da carga horária total do ensino médio a ocorrer, especialmente, na parte flexível, isto é, nos itinerários formativos.

Consideramos importante que o ensino médio proporcione ao estudante uma formação consistente, significativa e os melhores encaminhamentos para a realização de seus propósitos. No entanto, ao reduzir a carga horária da parte comum do currículo entendemos que restringe o direito dos estudantes ao conjunto amplo de conhecimentos necessários a uma formação humana integral, bem como descaracteriza o ensino médio enquanto etapa final da educação básica.

Quanto ao itinerário Formação Técnica e Profissional, o 5º itinerário proposto,

percebemos a caracterização mais explícita da concepção de formação com viés mercadológico, pois ao justificar a necessidade da formação profissional cria um modelo formativo apartado da formação geral das demais áreas, que consideramos serem básicas e necessárias para a formação e amadurecimento do estudante. Isso caracteriza o resgate do caráter profissionalizante do ensino médio, um retorno à separação entre ensino médio e ensino técnico instituída pelo Decreto nº 2.208/1997. Quem seguir pela via do 5º itinerário, limitando-se a ele, estará se voltando aos propósitos de uma formação unilateral para o trabalho e distanciando-se de uma formação integral.

Esse tipo de formação parece ter destino certo: os filhos da classe trabalhadora, que naturalmente necessitam trabalhar em um curto prazo. Estudantes com melhores condições socioeconômicas continuarão realizando sua formação de nível médio de forma completa com vistas à profissionalização em nível superior ou em formas mais elaboradas. Assim, consideramos que essa situação servirá para aprofundar ainda mais a desigualdade socioeconômica entre as classes sociais, já expressiva historicamente.

Diante dessas circunstâncias reafirmamos a defesa da integração entre ensino médio e EPTNM, pois essa é uma forma de proporcionar a formação profissional técnica que os jovens buscam sem, contudo, gerar prejuízos à sua formação geral que lhe garantirá uma base sólida de conhecimentos necessários para a sua cidadania, para a compreensão do mundo, para a continuidade dos estudos, etc. Não estamos, pois, caracterizando o EMI como a materialização completa do ideal da formação politécnica, omnilateral, mas como um modelo de formação que caminha nessa direção e que é, por isso, um modelo curricular mais justo que o modelo potencialmente fragmentado proposto pela reforma.

Evidentemente, o investimento na expansão do EMI demanda maior volume de recursos financeiros, fator que não é mencionado pela reforma. Assim, se a reforma, ao buscar melhor qualidade educacional para o ensino médio, não caminha na direção de maiores investimentos, mas o faz supervalorizando a dimensão curricular, isto é uma forma de distorcer e negar a realidade concreta da educação. Só se fará uma educação de qualidade com investimentos (valorização⁵⁵ dos

⁵⁵ A valorização dos professores não se reduz à questão salarial. Compreende também outras questões como jornada de trabalho adequada, plano de carreira valorizado, condições, espaços e recursos adequados para o trabalho, etc.

professores, infraestrutura das escolas, laboratórios e materiais didáticos, investimento em pesquisas, ciência e tecnologia, etc) e não simplesmente através de malabarismos no plano curricular.

Quanto às ações desenvolvidas pelo Estado do Rio Grande do Norte, através da SEEC/RN, para a implementação da reforma do ensino médio, a investigação empírica demonstrou que tais ações encontram-se em uma fase incipiente de estudos e planejamentos que ainda se estenderá pelo decurso do ano de 2020, quando se pretende formalizar a proposta a ser aplicada. Isso evidencia o caráter processual de implementação que passa por toda uma organização da gestão e da rede até se chegar à efetiva materialização das mudanças propostas, sempre considerando as condições e peculiaridades das suas instituições educacionais.

Cabe considerar que a mudança da gestão estadual em 2019 naturalmente produziu uma certa descontinuidade do processo em curso, não necessariamente uma mudança radical, mas a demanda de um novo tempo para a (re)organização dos trabalhos segundo os critérios próprios da nova gestão, por exemplo, a revisão de documentos já elaborados pela gestão anterior.

Quanto aos documentos elaborados, o PPPI e o Documento Curricular do Ensino Médio, apesar de terem contado com a consultoria técnica de empresas para a sua construção, foi possível perceber que houve também o envolvimento e a participação da comunidade escolar da rede estadual, desde as equipes da SEEC/RN envolvidas, professores, seminários e consulta pública. Isso demonstra que houve uma articulação participativa com a rede para a construção desses documentos considerados balizadores para o ensino médio e a EPTNM.

No que se refere a outras ações realizadas observamos que essas se caracterizam como partes de um processo inicial de flexibilização, tais como a oferta de componentes eletivos e o trabalho com o projeto de vida do estudante, ações que continuarão sendo desenvolvidas no decorrer do ano de 2020.

Sobre a formação profissional a ser oferecida, depreendemos que a SEEC/RN entende o EMI já ofertado pela rede como já fazendo parte do itinerário Formação Técnica e Profissional e o continuará⁵⁶ ofertando, o que consideramos um aspecto positivo, no sentido de não findar a oferta de uma forma de educação profissional que vem tendo bons resultados. Dessa forma, entendemos que a nova

⁵⁶ Essa continuidade, porém, demandará o ajuste da carga horária conforme proposto na Lei nº 13.415/2017.

organização curricular proposta pela reforma não significará uma modificação radical na organização do ensino médio e EPTNM já praticados no âmbito dessa rede, mas a manutenção do que já existe com alguns ajustes e redimensionamentos. Entre tais redimensionamentos, por exemplo, está a redução da carga horária referente à parte comum do currículo observando-se o limite de 1800 horas conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, aspecto considerado negativo em nossa análise neste trabalho.

Também foi observada a possibilidade da EPTNM ser ofertada, na rede estadual, na forma de um conjunto de cursos FIC dentro de uma determinada área, modelo formativo com o qual temos divergências por entender que fragiliza a formação do estudante do ponto de vista do aprofundamento técnico em uma determinada área formativa, bem como contraria os princípios de uma formação humana integral.

De modo geral, ao analisarmos o contexto em que a reforma do ensino médio está sendo pensada para sua implementação na rede estadual percebemos aproximações e distanciamentos em relação à concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica que defendemos e que nos embasamos para entender que o EMI é o modelo curricular mais viável nessa perspectiva.

Quando a SEEC/RN propõe a continuidade do EMI percebemos que há uma concepção oficial de ensino médio e EPTNM por parte da SEEC/RN que se aproxima da formação humana integral, visto que já fez essa opção pela oferta do EMI na rede e defende a sua continuidade.

Entretanto, mesmo diante desse posicionamento, observamos que a organização curricular proposta pela reforma confronta curricular, pedagógica e epistemologicamente com o modelo e a concepção de EMI. Isso porque a integração praticada no EMI não deve ser entendida como uma simples articulação entre diferentes áreas em um sentido de mera interdisciplinaridade ou justaposição de disciplinas. O que a reforma apresenta como possibilidade de integração entre componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos alinha-se mais com essa perspectiva interdisciplinar, ou até mesmo concomitante, que propriamente ao modelo e concepção de EMI conforme idealizado pelo Documento Base para a EPTNM integrada ao ensino médio (BRASIL, 2007a), DCNEM (BRASIL, 2012a),

DCNEPTNM⁵⁷ (BRASIL, 2012b) e fundamentado em uma linha teórico-filosófica na perspectiva da formação humana integral.

Por outro lado, quando é colocada a possibilidade de uma formação profissional através de um conjunto de cursos FIC vemos um distanciamento da concepção de formação humana integral e a consequente aproximação da formação flexível voltada ao mercado de trabalho. Todavia, conforme explicitado pelo Participante 5, esse não é o desejo oficial da SEEC/RN, mas apenas uma estratégia para atender situações em que não for possível ofertar a EPTNM de forma mais completa.

Antes de concluir essas considerações queremos deixar claro que em nenhum momento desta pesquisa tivemos a intenção de criticar pessoas (gestores, agentes, profissionais, etc) da gestão educacional da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte. Buscamos apenas compreender melhor, através das ações pesquisadas, o processo de materialização da reforma do ensino médio estabelecendo conexões reflexivas com as concepções de formação apresentadas em nosso embasamento teórico. A busca dessa compreensão através do conhecimento das ações do Estado se deveu ao fato do processo da reforma ser recente, sendo essa a maneira de aproximação do campo concreto do que a reforma propõe. Questionamos, sim, a reforma em sua origem e concepções, em nível de governo federal, que criou essa proposta, tanto pela forma como foi conduzida quanto pelas alterações que impõe ao ensino médio e à EPTNM e concepção de formação que propõe.

Por fim, destacamos que a discussão sobre a reforma do ensino médio realizada neste trabalho promoveu a reflexão sobre uma política educacional situada no tempo presente desta pesquisa (2018-2019). Esta reflexão, entretanto, como parte de um movimento de construção e compreensão da realidade educacional não se encerra aqui, continua para além desta pesquisa.

⁵⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 1. ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

_____. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, Ano 34, vol. 08, 2018.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2018.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de Junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

_____. **Decreto 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. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. **Documento à sociedade**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica/SEMTEC. Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007a. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA:** Documento Base - Ensino Fundamental. Brasília, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA:** Documento Base - Ensino Médio. Brasília, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2018c. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 25 out. 2019.

_____. **Projeto de Lei nº 6.840/2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela

inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+PL+6840/2013. Acesso em: 22 out. 2019.

_____. **Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2018**. Brasília, 2018d. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034. Acesso em: 05 nov. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 nov. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2018.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. Equipe de tradução PUCCAMP. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 - adaptação ou resistência? **Holos**, Natal, Ano 34, v. 04, 2018.

_____. O Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Era das Diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr./jun. 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **HOLOS**, Natal, Ano 34, v. 04, 2018a.

_____. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.32, nº. 93, p.25-42, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

G1. Metade dos calouros na faculdade em 2010 trocaram de turma, de instituição ou abandonaram o curso. **Portal G1**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/metade-dos-calouros-na-faculdade-em-2010-trocaram-de-turma-de-instituicao-ou-abandonaram-o-curso.ghtml>. Acesso em: 21 set. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Lettere dal Carcere**. Turim: Giulio Einaudi Editore, 1975.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/PNAD/2019**. Brasília, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/1971**. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2015**. Sinopses Estatísticas. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2016**. Sinopses Estatísticas. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**. Sinopses estatísticas. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Sinopses estatísticas. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2018**. Resumo Técnico. Brasília, 2019b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 21 mai. 2019.

JUNIOR, Justino de Sousa. Omnilateralidade. *In*: PEREIRA, Isabel BRASIL; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Ainda há lugar para o Estado Social? *In*: **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis / Nora Krawczyk (org.). Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do

trabalhador. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007b.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr./jun. 2017.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: As diferentes questões. Lisboa: Edições Avante, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 28 mai. 2019.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. v. 1, Nova Cultural. São Paulo: 1996.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de. **O Pronatec e o processo de expansão e privatização da educação profissional no Brasil**. Dissertação de mestrado em educação profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN, Natal, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e Educação Profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

_____. Desigualdades no ensino médio: o que faz o estudante trabalhador? **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 89-106, out./dez. 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A Educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 25-33, mai./ago. 2012.

OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papyrus, 2012.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

PINTO, José Marcelino de Resende. Como financiar o PNE 2014-2024 em tempos de Emenda Constitucional nº 95/2016. *In*: OGIBA, Sandra Mara M. (org.). **Garantia do Direito à Educação: monitorando o PNE - Lei nº 13.005/2014**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

POULANTZAS, Nicos. Introducción al estudio de la hegemonia en el Estado. *In*: **Hegemonia y dominación em el Estado moderno**. Cuadernos de Pasado y Presente. n. 48. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina S.A., 1973.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário sobre ensino médio promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, realizado em Natal e Mossoró, respectivamente, nos dias 14 e 16 de agosto de 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. **História e Política da Educação Profissional**. IFPR-EAD. v. V, 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC/MEC, 2004.

_____. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Natal, 2016. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>. Acesso em: 23 out. 2018.

_____. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Médio**. Natal, 2018a. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000192913.PDF>. Acesso em: 12 ago. 2019.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Natal, 2018b. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000190575.PDF>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SANTOS, Maria das Graças dos. Políticas públicas: contribuições para o debate. *In*: KANAANE, Roberto; FIEL FILHO, Alécio; FERREIRA, Maria das Graças. **Gestão pública: planejamento, processo, sistemas de informação e pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. O choque teórico da politecnicidade. *In*: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008b.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973b.

SCHULTZ, Theodore W.; WERNECK, P. S. (tradução). **O Valor Econômico da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973a.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um

empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

_____. **Como fica o ensino médio com a reforma** - vem aí o ensino médio líquido. Observatório do ensino médio. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/como-fica-o-ensino-medio-com-a-reforma-vem-ai-o-ensino-medio-liquido/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SMITH, Adam. **A riqueza das Nações**: investigando sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº. 16, p. 20-45, jul./dez 2006.

APÊNDICE — Roteiro da entrevista realizada com os agentes da SEEC/RN

Questão 01

Identificamos dois documentos recentes da SEEC que tratam do ensino médio: Projeto Político Pedagógico Institucional da rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do RN (2018) e Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Médio (2018). Existem relações entre esses documentos com a implementação da reforma do EM?

Questão 02

Além dos documentos mencionados, que outras instruções/orientações/documentos a SEEC/RN elaborou, ou está elaborando, com relação à implementação da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17)?

Questão 03

A organização curricular prevista na reforma (BNCC + itinerários formativos) já está sendo implantada em algumas escolas? Em caso afirmativo, quais?

Questão 04

A Reforma será implantada em todas as escolas do Estado no mesmo ano letivo ou será de forma gradual? Se for de forma gradual, como? Quais os critérios e qual o cronograma para implementação da nova organização curricular? Começará em 2020?

Questão 05

Todas as escolas oferecerão os cinco itinerários formativos? Há quadro de professores suficiente? Em caso negativo, quais critérios serão utilizados para definir os itinerários a serem oferecidos em cada escola? Será por município? Por DIREC? Condições da escola (infraestrutura e quadro docente)?

Questão 06

Está sendo feito algum levantamento junto aos estudantes sobre seus interesses em relação aos itinerários formativos? Como? Por meio de quem?

Questão 07

Serão definidas novas escolas apenas para a oferta do 5º itinerário (Formação Técnica ou Profissional) ou será ofertado também nas escolas em que atualmente se oferece o ensino médio integrado? Nesse caso, o ensino médio integrado continuará existindo ou será absorvido pelo itinerário Formação Técnica e Profissional?

Questão 08

Nesse itinerário (Formação Técnica e Profissional) pode ser oferecida a educação profissional técnica de nível médio, regulada por suas diretrizes curriculares

nacionais e pelo catálogo nacional dos cursos técnicos, mas também podem ser oferecidos cursos de qualificação profissional, regulados pela CBO (Ver Art. 15 da Resolução CNE/CEB Nº: 3/2018, em seu § 5º: Os itinerários de formação técnica e profissional podem compreender a oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional, desde que articulados entre si). A secretaria vai oferecer essas duas possibilidades formativas neste itinerário?

Questão 09

Na sua visão, a BNCC traz uma redução de carga horária em relação à organização curricular anteriormente vigente? Em caso de resposta afirmativa: na sua opinião, essa redução pode comprometer o acesso dos estudantes aos conhecimentos exigidos para o acesso ao ensino superior? Nesse caso, a SEEC planeja suprir essa redução de alguma maneira? Como?

Questão 10

No contexto da reforma do ensino médio e da instituição da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, na sua visão, como o RN organizará a oferta da BNCC mais itinerário formativo em tempo integral? Serão construídas mais escolas? A infraestrutura física e quadro de pessoal existente é adequada a esse tipo de oferta? Além disso, a perspectiva é de atenuação, permanência ou expansão da oferta da educação em tempo integral no ensino médio?
