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

KLEITON CASSEMIRO DO NASCIMENTO

TECNO*LOGOS*: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA

TECHNO*LOGOS* : *FORMATION HUMAINE INTÉGRALE ET LES CURRICULA D'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE SUPÉRIEURE AU BRÉSIL ET EN FRANCE*

NATAL – RN

2026

KLEITON CASSEMIRO DO NASCIMENTO

TECNO*LOGOS*: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, na linha Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique

NATAL – RN

2026

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi

Nascimento, Kleiton Cassemiro do.
N244t Tecno*logos* : a formação humana integral e os currículos da educação profissional de nível superior no Brasil e na França = *Technologos : formation humaine intégrale et les curricula d'éducation professionelle supérieure au Brésil et en France* / Kleiton Cassemiro do Nascimento. – 2026.
360 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2026.
Orientadora: Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique.

1. Educação profissional – Nível superior. 2. Cursos Superiores de Tecnologia (CST). 3. *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS). 4. Formação humana integral. 5.Currículo – Brasil e França. I. Henrique, Ana Lúcia Sarmento. II. Título.
SIBi/IFRN CDU 377(043.2)

Elaborada pela Bibliotecária
Sandra Nery S. Bigois – CRB-15/439

KLEITON CASSEMIRO DO NASCIMENTO

TECNO*LOGOS*: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, na linha Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Tese apresentada e aprovada em 12/02/2026 pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br
ANA LUCIA SARMENTO HENRIQUE
Data: 13/05/2026 13:27:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique – Presidente/Orientadora
PPGEP/IFRN

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIGLEI SEVERO MARASCHIN
Data: 14/05/2026 10:09:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Mariglei Severo Maraschin – Examinadora Externa
CTISM/UFSM

Prof. Dr. Gilberto Ramos Iduñate – Examinador Externo
UPEC, Université Paris Est Créteil

Documento assinado digitalmente
gov.br
ACACIA ZENEIDA KUENZER
Data: 19/05/2026 17:53:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Acacia Zeneida Kuenzer – Examinadora Interna
PPGEP/IFRN

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOSE MATEUS DO NASCIMENTO
Data: 21/05/2026 11:22:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – Titular Interno
PPGEP/IFRN

Para José Teixeira
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Ao raio de luz que primeiro tocou minhas frágeis pupilas, direciono estes singelos agradecimentos em reconhecimento ao instantâneo enriquecimento de minha forma policromática de enxergar o mundo pela primeira vez. Um “admirável mundo novo” que se abriria diante de meus olhos e que parecia enorme e assustador, em comparação àquele que me era habitual, após meses instalado não tão confortavelmente no ventre materno, que por sua vez, ainda assim, me trouxe segurança e coragem para enfrentar os obstáculos que se avistavam à minha frente. A começar pelas horas intermináveis de uma batalha sofrida entre vida e morte para vir ao mundo e, assim, desfrutar pela primeira vez de suas cores, graças ao ato heroico de minha mãe ao, literalmente, me dar à luz.

Ao longo de nossa trajetória de vida, são muitos os momentos em que recebemos essa luz. A luz do conhecimento que nos é fornecida a cada novo contato com experiências formativas, sejam elas formais ou informais, merece igualmente meus agradecimentos, que são, claro, estendidos a todos aqueles indivíduos que agiram como transmissores ou refletores dessa energia poderosa que alimenta e nutre nossa consciência criativa. Transmissores diretos, tais como professores, camaradas, familiares, companheiros, ou indiretos, na voz de autores, escritores, poetas, vivos ou mortos, mas sempre eternos em suas obras que continuam iluminando o caminho daqueles que têm sede de conhecimento, de viver, de criar, de compreender e empreender batalhas em busca da iluminação de outras consciências.

Quem sabe ou consegue saber quão importante é o nosso papel na vida daqueles que cruzam o nosso caminho? Ninguém sabe ou pode saber exatamente até onde podemos interferir na vida de alguém. Por isso, tenho total consciência de que, para chegar até aqui, precisei contar com a ajuda de muitas, mas muitas pessoas. De muitos e muitos corpos iluminados que passaram por esse mundo e deixaram em mim seus rastros luminosos dos quais me alimentei até ter, eu mesmo, minha luz própria.

Não é fácil, no Brasil, para um filho da classe operária, de um pai negro, auxiliar de farmácia com ensino fundamental incompleto, de uma mãe dona de casa que possui apenas a educação infantil completa, morador de bairro periférico, obter um diploma em uma escola técnica federal. Menos fácil ainda entrar em uma universidade pública de Engenharia, falar outros idiomas, galgar ao título de mestre, ser aprovado em concursos para o magistério superior e para lecionar no ensino básico técnico e tecnológico em uma instituição federal, assim como ocupar ambientes em que, normalmente, não se veem muitas pessoas negras e de origens como

a minha. Sei que não é nada fácil e também que não se consegue nada disso sozinho, principalmente em um país que foi construído de maneira a tornar esse percurso ainda mais difícil para aqueles que possuem tal perfil. Agradeço, portanto, a toda minha família, meus antepassados, aos meus pais, seu Teixeira e dona Marinete, aos meus filhos amados, Pedro e João, que, com seus olhares de admiração, tanto me inspiram e enchem sempre de calor o meu coração, e à mãe deles, que, até onde pode, me apoiou da melhor forma que lhe foi possível.

Muito obrigado, igualmente, a todos os professores e professoras que clarearam essa minha jornada até este doutorado, em especial às três professoras que aqui merecem maior destaque: Ana Lúcia Sarmento Henrique, por acreditar no potencial de meu trabalho e abraçar meu projeto de doutorado; Acácia Kuenzer, por me inspirar desde o início de forma tão carinhosa e, ao mesmo tempo, tão eloquente e humana no estudo e pesquisa da educação profissional (foi inclusive em uma de suas palestras que descobri minha paixão por essa área e me convenci de que deveria segui-la no doutorado) e Fabienne Maillard, professora e socióloga francesa que me acolheu de braços abertos em seu país e grupo de estudos e me deu a força e confiança necessárias para continuar quando nem eu mesmo pensava conseguir. Devo lembrar que esse encontro, aliás, de caráter internacional, só foi possível graças ao importante financiamento da CAPES por meio do Edital 19/2020, do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), a quem estendo meus agradecimentos.

Por fim, não posso deixar de agradecer àquela que me iluminou a vida em seu momento mais sombrio e que, quando eu já não tinha mais nenhuma esperança de seguir em frente, surgiu literalmente radiante em meu caminho, segurando minha mão para me puxar do inferno em que me encontrava. Minha doce e amada companheira Laetitia Moch, agradeço-lhe do fundo de meu coração e de minha alma por me trazer mais uma vez à vida, por me dar mais uma vez a luz da vida com seu amor incondicional e infinito. Meu amor, minha "Titi", muito obrigado.

REMERCIEMENTS

Au premier rayon de lumière qui a touché mes pupilles fragiles, j'adresse ces simples remerciements en reconnaissance de l'enrichissement instantané de ma façon polychromatique de voir le monde pour la première fois. Un « *wonderful world* » qui s'ouvrait devant mes yeux et semblait immense et effrayant, comparé à celui auquel j'étais habitué après des mois passés, pas si confortablement, dans le ventre maternel qui, malgré tout, m'a apporté la sécurité et le courage nécessaires pour affronter les obstacles qui se dressaient devant moi. À commencer par les heures interminables d'une lutte acharnée entre la vie et la mort pour venir au monde et ainsi profiter pour la première fois de ses couleurs, grâce à l'acte héroïque de ma mère qui m'a littéralement donné le jour, la lumière du jour.

Tout au long de notre vie, nous recevons cette lumière à de nombreux moments. La lumière de la connaissance qui nous est fournie à chaque nouveau contact avec des expériences formatrices, qu'elles soient formelles ou informelles, mérite également ma gratitude, qui s'étend bien sûr à tous ceux qui ont agi comme transmetteurs ou réflecteurs de cette puissante énergie qui nourrit notre conscience créative. Des transmetteurs directs, tels que des professeurs, des camarades, des membres de la famille, des compagnons, ou indirects, à travers la voix d'auteurs, d'écrivains, de poètes, vivants ou non, mais toujours éternels par leurs œuvres qui continuent d'éclairer le chemin de ceux qui ont soif de connaissance, de vivre, de créer, de comprendre et de mener des combats en faveur de l'illumination d'autres consciences.

Qui sait, ou arrive un jour à savoir, à quel point notre rôle est important dans la vie de ceux qui croisent notre chemin ? Personne ne peut savoir exactement jusqu'où nous pouvons intervenir dans la vie de quelqu'un. C'est pourquoi je suis pleinement conscient que, pour en arriver là, j'ai dû compter sur l'aide de nombreuses, mais vraiment nombreuses personnes. De plusieurs corps éclairés qui ont traversé ce monde et ont laissé en moi leur trace lumineuse dont je me suis nourri jusqu'au point de trouver, moi même, ma propre lumière.

Au Brésil, il n'est pas facile pour un enfant issu de la classe ouvrière, fils d'un père noir auxiliaire/vendeur en pharmacie n'ayant pas terminé ses études primaires, et d'une mère femme au foyer n'ayant terminé que l'école maternelle, vivant dans un quartier périphérique, d'obtenir un baccalauréat technique dans un lycée public. Il est encore moins facile d'entrer dans une école d’ingénieur publique, de parler d'autres langues, d'obtenir un master, de réussir un concours pour devenir professeur des universités dans une école d’ingénieurs et d’enseigner ensuite dans l'enseignement technique et technologique au sein d’un Institut Fédéral, ainsi que

d'occuper des postes où l'on ne voit pas beaucoup de personnes noires et d'origines équivalente à la mienne. Je sais que ce n'est pas facile et qu'on n'arrive pas là tout seul, surtout dans un pays qui a été construit de manière à rendre ce parcours encore plus difficile pour ceux qui présentent ce profil, mon profil. Je remercie donc toute ma famille, mes ancêtres, mes parents M. Teixeira et Mme Marinete, mes fils bien-aimés Pedro et João, dont les regards admiratifs m'inspirent tellement et me réchauffent toujours le cœur, et leur mère, qui m'a soutenu du mieux qu'elle a pu.

Je remercie également tous les professeurs qui ont éclairé mon parcours jusqu'à ce doctorat, en particulier trois professeures qui méritent ici une mention spéciale : Ana Lúcia Sarmento Henrique, pour avoir cru au potentiel de mon travail et avoir soutenu mon projet de doctorat ; Acácia Kuenzer, pour m'avoir inspiré dès le début de manière si affectueuse et en même temps si éloquente dans l'étude et la recherche dans le domaine de l'éducation professionnelle (c'est d'ailleurs lors d'une de ses conférences que j'ai découvert ma passion pour ce domaine d'études et que je me suis convaincu que je devais le poursuivre dans le cadre d'un doctorat) et Fabienne Maillard, professeure et sociologue française qui m'a accueilli à bras ouverts dans son pays et son groupe d'études et m'a donné la force et la confiance nécessaires pour continuer alors que je ne pensais même plus y arriver. Rencontre possible grâce au financement de la CAPES dans le cadre de l'appel à propositions de séjour doctoral à l'étranger 19/2020.

Enfin, je ne peux m'empêcher de remercier celle qui a illuminé ma vie dans ses moments les plus sombres et qui, alors que je n'avais plus aucun espoir d'aller de l'avant, est littéralement apparue, rayonnante, sur mon chemin, me tenant la main pour me sortir de l'enfer dans lequel je me trouvais. Ma douce et bien-aimée compagne Laetitia Moch, je te remercie du fond de mon cœur et de mon âme de m'avoir ramené à la vie, de m'avoir redonné le jour, la lumière du jour grâce à ton amour inconditionnel et infini. Mon amour, ma « Titi », merci beaucoup.

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.

Ce n'est pas la conscience qui détermine la vie, mais la vie qui détermine la conscience.

Marx e Engels

A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura.

L'école est un privilège. Et nous ne voulons pas qu'il en soit ainsi. Tous les jeunes devraient être égaux face à la culture.

Antonio Gramsci

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como 'a nossa própria vida', a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*.

Sans un échange progressif et conscient avec des processus éducatifs globaux tels que « notre propre vie », l'éducation formelle ne peut réaliser ses aspirations émancipatrices pourtant si nécessaires.

István Mészáros

[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.

[...] le dominé ne se libère pas s'il ne parvient pas à dominer ce que les dominants dominent.

Dermeval Saviani

RESUMO

Quando pensamos em Educação Profissional (EP) de nível superior, é possível afirmar que o enfoque crítico-reflexivo, propiciado por uma formação humana integral, está presente nos currículos, no Brasil, dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) e, na França, dos *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS)? Essa é a questão de partida que colocamos para reflexão nesta pesquisa que apresenta como objeto de estudo a formação ofertada nos cursos do eixo de infraestrutura da EP de nível superior no Brasil e na França, analisada a partir de seus currículos formais e reais. Buscamos desenvolver essa análise sob as lentes de referências que dialogam com o materialismo histórico-dialético (Marx; Engels, 2007), reforçadas por aquelas que trazem luz ao campo da EP (Kuenzer, 1989; Tanguy, 1997). Inseridos na temática da Formação Humana Integral (FHI) na EP, direcionamos nosso olhar aos currículos supracitados, realizando uma pesquisa exploratória documental associada a uma pesquisa de campo, envolvendo entrevistas semiestruturadas empreendidas em dois liceus profissionais franceses e, no Brasil, em três Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, localizados na Região Nordeste. O objetivo foi analisar se os currículos da EP pública de nível superior voltados para a área de construção contemplam uma FHI. Adotando uma abordagem qualitativa, procedemos com o estudo dos dados coletados utilizando como dispositivo metodológico a Análise Textual Discursiva – ATD – (Moraes; Galiazzi, 2006), com o intuito de defendermos a tese de que, no que concerne à EP pública de nível superior ofertada no eixo tecnológico de infraestrutura em cursos de curta duração no Brasil e na França, onde mais se discutiu sobre FHI, maiores foram as contradições entre currículo formal e real, e onde essa discussão menos avançou, maior foi o consenso acerca do lugar da classe operária na sociedade. Ao término de todo processo de análise, identificamos categorias convergentes e divergentes nos dois países. Dentre as convergentes temos o iletrismo, a segregação escolar e a educação instrumental, e, no que concerne às divergentes, enquanto no cenário francês predomina o consenso, no brasileiro, a contradição está mais presente, com a FHI assumindo papel central nos documentos e marginal no currículo real. Isso confirma nossa tese e, ao mesmo tempo, traz resposta à nossa questão de partida, levando-nos à conclusão de que, nos dois países, o enfoque crítico-reflexivo, mesmo que parcialmente presente no currículo formal, mantém-se ausente no currículo real da EP de nível superior.

Palavras-chave: Cursos Superiores de Tecnologia; *Brevet de Technicien Supérieur*; currículo real e formal; contradição; consenso.

RÉSUMÉ

S’agissant de l’Enseignement Professionnel (EP) post-baccalauréat, est-il possible d’affirmer que la formation d’un esprit critique et réflexif, favorisée par une formation humaine intégrale, fait partie des curricula des Cursos Superiores de Tecnologia (CST) au Brésil et du Brevet de Technicien Supérieur (BTS) en France? C’est la question de départ à laquelle nous allons réfléchir dans cette recherche, qui porte sur la formation offerte dans les cours de la filière industrielle de l’EP supérieure au Brésil et en France, analysée du point de vue de leurs curricula formels et réels. Nous cherchons à développer cette analyse à travers le prisme de références qui abordent le matérialisme dialectique historique (Marx et Engels, 2007), renforcées par celles qui éclairent le domaine de l'EP (Kuenzer, 1989 ; Tanguy, 1997). Dans le cadre du thème de la Formation Humaine Intégrale (FHI) dans l'EP, nous avons concentré notre attention sur les curricula susmentionnés, en menant une recherche documentaire exploratoire combinée à une recherche de terrain développée par des entretiens semi-directifs menés dans deux lycées professionnels français et, au Brésil, dans trois Instituts fédéraux d'Éducation, Science et Technologie situés dans la région Nord-Est, dans le but d'analyser si les curricula de l'EP supérieur public axés sur le domaine du bâtiment envisagent la FHI. Adoptant une approche qualitative, nous avons procédé à l'étude des données collectées en utilisant l'Analyse Textuelle Discursive – ATD – (Moraes; Galiazzi, 2006) comme outil méthodologique, dans le but de défendre la thèse selon laquelle, en ce qui concerne l’EP post-bac public dans la filière industrielle au Brésil et en France, là où l'on discutait davantage sur la FHI, plus les contradictions entre le curriculum formel et le réel étaient grandes et là où cette discussion progresse moins, plus le consensus concernant la place de la classe ouvrière dans la société est fort. À la fin du processus d'analyse, nous avons identifié des catégories convergentes et divergentes dans les deux pays. Parmi les convergentes figurent l'illettrisme, la ségrégation scolaire et l’éducation instrumentale, et, concernant les divergentes, alors que le consensus prédomine dans le contexte français, la contradiction est plus présente dans le brésilien, où la FHI occupe un rôle central dans les documents et un rôle marginal dans le curriculum réel. Ceci confirme notre thèse et répond à notre question initiale, nous amenant à la conclusion que, dans les deux pays, l’approche critique et réflexive, même si elle est partiellement présente dans le curriculum formel de l’EP, dans le réel, elle reste absente.

Mots-clés: *Cursos Superiores de Tecnologia*; Brevet de Technicien Supérieur; curriculum formel et réel; contradiction; consensus.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades de Sentido (US) - Art. 3° das DCNEPT……. 94

Quadro 2 – Categorias a Priori (CP) determinadas …….. 95

Quadro 3 – Categorias Emergentes (CE) identificadas - Art. 3° das DCNEPT …….. 96

Quadro 4 – Categorização das Unidades de Sentido (US) - ATD - DCNEPT (Art. 3º) .. 96

Quadro 5 – Instituições e sujeitos entrevistados na França …….. 113

Quadro 6 – Categorias de conteúdo e suas ocorrências nos discursos franceses ……. 142

Quadro 7 – Categorias de conteúdo e suas ocorrências nos discursos brasileiros ……... 166

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Unités de sens (US) - Art. 3 des DCNEPT……. 268

Tableau 2 Catégories *a priori* (CP) déterminées …….. 269

Tableau 3 Catégories émergentes (CE) identifiées - Art. 3 des DCNEPT …… 270

Tableau 4 Catégorisation des unités de sens (US) - ATD - DCNEPT (Art. 3º) …… 270

Tableau 5 Institutions et personnes interviewées en France …….. 285

Tableau 6 Les catégories de contenu et leur occurrence dans le discours français. …. 314

Tableau 7 Catégories de contenu et leur occurrence dans le discours brésilien.…... 340

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS / *LISTE D'ACRONYMES*

BTS	*Brevet de Technicien Supérieur*
STS	*Section de Technicien Supérieur*
CST	Curso Superior de Tecnologia
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
BDTD	Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica
IF	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
TCE	Tecnólogo em Construção de Edifícios
BTP	*Bâtiment et Travaux Publics*
CFA	*Centre de Formation d'Apprentis*
PLP	*Pacte des Lycées Professionnels*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 TECNOLOGIA, FORMAÇÃO HUMANA E TRABALHO: CAMINHOS CONTRADITÓRIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 27

2.1 HOMEM OU MÁQUINA? O PROFISSIONAL E A SOCIEDADE TECNOLOGIZADA 29

2.2 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA 37

2.3 TECNO_LOGOS: CONFLITOS CONCEITUAIS ENTRE POLITECNIA E POLIVALÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA 45

2.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA: CRUZAMENTOS INICIAIS 49

3 O CURRÍCULO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UM MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA FRANÇA 60

3.1 CURRÍCULO: UM CAMPO DE ESTUDOS E PROJETOS EM DISPUTA 61

3.1.1 Sobre as teorias tradicionais do currículo 64

3.1.2 Aprender a aprender? Escolanovismo e suas "inovações" 66

3.1.3 Das teorias críticas a uma pedagogia revolucionária: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) 67

3.2 FORMAÇÃO HUMANA EM XEQUE: ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS Vs CURRÍCULO INTEGRADO 72

3.2.1 A abordagem por competências 72

3.2.2 O currículo integrado: um horizonte a se alcançar 78

3.3 O PODER SIMBÓLICO DO CURRÍCULO: CAMINHO PARA A ALIENAÇÃO E CONSENSO 80

4 O FLUXO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA FRANÇA 84

4.1 REFORMAS QUE SE CRUZAM: UMA QUESTÃO DE MÉTODO 89

4.2 ANALISANDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS NO BRASIL E NA FRANÇA 92

4.2.1 Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica

brasileira - DCNEPT/2021: análise "dos princípios norteadores" 93

4.2.2 Os Referenciais de Formação Profissional Franceses: entre Competências e Formação Humana 98

4.2.3 Pacto dos Liceus Profissionais franceses (PLP): "roupas novas para um velho discurso" 101

5 (ENTRE)VISTAS: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR FRANCESA E BRASILEIRA 107

5.1 ENTRE O REAL E O PRESCRITO: ANÁLISE DO CURRÍCULO DOS BTS DE CONSTRUÇÃO CIVIL EM LICEUS PROFISSIONAIS DA REGIÃO FRANCESA ÎLE DE FRANCE 109

5.1.1 O diretor de Liceu (Le Proviseur): "Aluno que é bom no bac não vai fazer um BTS" 113

5.1.2 O professor de francês e cultura geral: "Existe, de fato, um verdadeiro iletrismo no [ensino] superior" 120

5.1.3 Os professores da área técnica: "Os bac pro [...] têm menos o hábito de ficar sentados, de refletir. [...] Voilà, eles são mais manuais" 135

5.2 ENTRE O PRESCRITO E O POSSÍVEL: ANÁLISE DO CURRÍCULO DOS CST EM CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS DE INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL 142

5.2.1 O profissional da equipe pedagógica (IF 01): "A gente [...] não percebe tanto a abertura para essa formação mais humana" 143

5.2.2 Coordenador de curso e professor de matéria técnica (IF 02): "[...] 'tô fazendo um curso superior, mas tô ganhando como um técnico [de nível médio]'" 149

5.2.3 O professor de língua portuguesa (IF 03): "[...] 'professor, eu nunca escrevi um texto. Primeira vez que vou escrever' [...]" 155

6 CONCLUSÕES 167

REFERÊNCIAS 173

TECHNO*LOGOS* : (THÈSE VERSION FRANÇAISE) 183

1 INTRODUÇÃO

> A meio caminhar de nossa vida
> fui me encontrar em uma selva escura:
> estava a reta minha via perdida.
>
> Dante Alighieri

Não são raros os momentos em nossas vidas em que nos encontramos perdidos, como se estivéssemos em uma selva escura, buscando dar o passo certo, ou mais seguro, para seguir nosso caminho, construído à medida que caminhamos, como já dizia nosso patrono da educação Brasileira, Paulo Freire. Parando agora para relatar o caminho que fiz e que me motivou a chegar aqui, não poderia deixar de registrar um dos momentos de inflexão de meu percurso, composto não apenas por retas, mas também por longas e sinuosas curvas. Momento em que estava realmente perdido, tentando de alguma forma me encontrar.

Refiro-me à experiência que tive ao entrar em contato com a obra cujos versos trago como epígrafe. É importante frisar aqui que, quando me refiro à "experiência", estou pensando no conceito dado por Larrosa (2002), ao considerá-la como "*ce que nous arrive,* [...] que nos passa, o que nos acontece, **o que nos toca**" (Larrosa, 2002, p. 21, grifo nosso). Estava eu no primeiro ano do curso de licenciatura em Letras Francês, época em que muitos me questionavam sobre os motivos que levaram um bacharel em Engenharia Civil como eu a cursar uma licenciatura em Letras. Sim, na época eu já tinha uma graduação e mestrado em Engenharia, e já lecionava no magistério superior na mesma área, mais especificamente no componente curricular Topografia.

Atuava também como engenheiro civil, mas sentia, nessa época, que os caminhos que eu deveria trilhar eram os da docência. Por esse motivo, dentre outros, decidi cursar uma licenciatura. Essa era, inclusive, a resposta que dava de início para os questionamentos de outros/as colegas bacharéis que, curiosamente, assim como eu, também atuam como professores/as. Respondia sempre afirmando que, para um professor de engenharia, que possui apenas o bacharelado, ter uma licenciatura seria de grande valia em termos pedagógicos, sem contar o prazer de poder me aprofundar em um idioma e uma cultura pela qual tenho tanta afinidade.

Depois de um tempo, parei de tentar me justificar e passei a refletir sobre o porquê de tanta surpresa da parte de meus colegas de profissão (docente). Será que engenheiros e bacharéis de maneira geral devem apenas se especializar em engenharia, em áreas tecnológicas ou

voltadas à administração de empresas, como costumeiramente o fazem? Mesmo aqueles que seguem a carreira acadêmica/docente devem proceder assim? Engenheiros-professores[1] que se especializam e hiperespecializam cada vez mais em suas áreas específicas de formação técnica, acumulando diplomas e mais diplomas (*stricto* ou *lato sensu*) que os elevarão a um grau cada vez mais alto e cada vez mais distante de seu objeto de trabalho: os estudantes. Este fato é mais preocupante no ensino médio, em que determinados temas e áreas técnicas não são tão aprofundadas devido ao alcance que a atividade profissional de técnico terá, além, claro, das limitações cognitivas da faixa etária dos jovens estudantes.

Bem! Acabei caindo em digressão nessas reflexões, mas são elas que me trazem de volta exatamente ao ponto de inflexão comentado inicialmente. O contato com a Comédia do italiano florentino Dante Alighieri (1265-1321), obra que, não por acaso, foi escrita em um período crítico do século XIV (por volta de 1307) em que ocorria, segundo o professor de literatura italiana Carmelo Distante (1998), a transição do feudalismo para o capitalismo, quando "a estável propriedade da terra sobre a qual se erigira o feudalismo fora substituída pelo capital móvel e do [pelo] comércio comunal que a cada dia se tornava mais dinâmico" (Distante, 1998, p. 11). Considero, portanto, interessante trazê-la aqui para a discussão de uma possível forma de transição social, desta vez do capitalismo para o socialismo, por meio da socialização, dentre outras coisas, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Foi, dessa forma, por meio do contato com essa obra, ou melhor, com a tradução dela durante minha breve passagem pelas Letras (cursei apenas metade do programa devido a incompatibilidades dos horários das aulas com atividades profissionais enquanto docente/engenheiro) que me fez ver que nem só de conhecimentos técnico-científicos vivem os engenheiros. O fato é que essa versão de 1998 a que tive acesso é uma tradução feita por um engenheiro, Italo Eugenio Mauro, que dedicou 15 anos de sua vida, entre suas atividades como engenheiro civil, a estudar e traduzir esse clássico da literatura italiana e mundial, feito que lhe rendeu no ano 2000 o prêmio Jabuti de melhor tradução.

Curiosamente, quando já estava consolidando a base teórica para a construção desta tese, deparei-me novamente com uma referência a essa obra de Dante, dessa vez por intermédio de outro italiano cujo pensamento filosófico sustentará toda minha escrita. Refiro-me a Antônio Gramsci, que em seus primeiros cadernos carcerários estudou, dentre outras obras literárias, *A*

[1] A escolha do título de engenheiro na frente se dá exatamente devido ao fato de que grande maioria destes, mesmo atuando exclusivamente na docência, ainda admitem esta função apenas como acessória, pois acreditam que sua profissão permanece sendo a de engenheiro(a).

Divina Comédia, mais especificamente o *Canto décimo do Inferno*, cujo estudo Gramsci iniciou em seu Caderno 4, que contém também "[...] as notas mais densas e sistemáticas sobre a organização da escola e sobre a busca do princípio educativo [...]" (Manacorda, 2013, p. 165).

Diante disso, retomando meu primeiro encontro com a tradução da clássica obra da literatura renascentista, novos questionamentos me vieram: por que nos surpreendemos tanto quando profissionais de áreas tecnológicas enveredam pelas artes, pelas ciências humanas e não se concentram apenas nas "suas" áreas de formação bacharelesca? Por que achamos tão "normal" manter os conhecimentos fragmentados, mutilados, e não buscamos integrá-los a fim de promover uma formação mais geral, mais humana, uma formação que, como o próprio nome sugere, integre o ser humano à sua humanidade?

Foram essas reflexões que me guiaram ao longo do caminho de pesquisa e me permitiram chegar aonde estou: em um programa de pós-graduação acadêmico em Educação Profissional. Lugar em que me coloco na condição de estudante não sem trazer comigo novas provocações de colegas docentes da carreira de Magistério em Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT): o que um engenheiro (professor) vai fazer em um doutorado em Educação? Diante dessa provocação, me ative apenas a dizer que "meu cargo na instituição é de professor, não de engenheiro".

Todos esses questionamentos são direcionados para a formação do(a) bacharel em Engenharia que, em alguns casos, opta por seguir a carreira profissional da docência, ficando, assim, responsável pela formação de outros bacharéis, assim como de técnicos e tecnólogos em suas áreas afins. Cabe, então, refletir também sobre como se dá a formação desses novos profissionais, principalmente quando ela ocorre em instituições de Educação Profissional que têm como princípio filosófico a formação humana integral dos indivíduos fundamentada na práxis, como é o caso, no Brasil, dos Institutos Federais.

É desta forma que, uma vez inscrito em um programa de pós-graduação em Educação Profissional, passo a direcionar meus questionamentos para a formação de nível superior profissional em cursos de curta duração denominados Cursos Superiores de Tecnologia (CST) e que, no Brasil, têm o tempo de duração de 3 anos, dando ao indivíduo que os cursa o título de Tecnólogo. Em outros países, como a França, essas formações são desenvolvidas nas chamadas *Sections de Technicien Supérieur* (Seções de Técnico de nível Superior — STS) e têm tempo de duração concentrado em 2 anos, assumindo, assim, uma carga horária formativa equivalente à brasileira para fins de obtenção do *Brevet de Technicien Supérieur* (Certificado de Técnico de nível Superior — BTS).

Sigo investigando, então, o nível de formação crítico-reflexiva nestes cursos ofertados no Brasil dentro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), efetuando, ao longo da pesquisa, um paralelo, ou melhor, um cruzamento[2] com cursos que possuem formação similar para um público igualmente similar e são ofertados na França, país em que estive por um período de 4 meses (outubro/2021 a fevereiro/2022) para realização de estudos sobre os BTS, financiado com recursos da CAPES a partir do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES – Edital n. 19/2020)[3].

Esse estudo encontra-se, portanto, inserido dentro da **temática** da formação humana integral e sua promoção por meio da educação profissional de nível superior para a classe trabalhadora. Eis o tema que envolve esta tese de doutorado, inserida dentro de um contexto de lutas e disputas, reformas e contrarreformas que atingem a educação, as relações de trabalho – tanto no Brasil quanto em países que estão no centro do sistema capitalista como a França –, e a vida de toda uma classe que depende, para viver, exclusivamente de seu salário a partir da venda de sua força de trabalho: a classe trabalhadora.

Com a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) deflagrada nos primeiros meses de 2020, esse contexto se agrava sobremaneira, principalmente na população brasileira, que sofre dia após dia com a política neoliberal nefasta do governo do Presidente Bolsonaro, que cada vez mais buscou afastar os brasileiros de seus direitos à saúde, moradia, trabalho e educação. O orçamento na educação brasileira, aliás, durante esse período, ficou cada vez mais estreito, principalmente aquele destinado à educação de nível superior, que sofreu, em termos absolutos, o maior valor dentre os cortes orçamentários feitos pelo governo (Cassemiro; Henrique, 2022b). Além disso, as relações de trabalho têm mantido um ritmo de flexibilização constante, na medida em que desviam a responsabilidade do Estado para o indivíduo, por meio da flexibilização do regime de contratação, a fim de promover uma maior inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Dessa forma, é o indivíduo que passa a ser o responsável pela redução do desemprego ou, ao menos, o aumento de sua empregabilidade.

Acredito, então, que analisar a formação destinada à parcela mais desfavorecida da sociedade capitalista, buscando enxergar nela as contradições que se multiplicam em seu

---

[2] A opção aqui por "cruzamento" se dá devido ao fato de considerarmos que as realidades, no Brasil e na França, não caminham paralelamente, no que diz respeito à EP, mas mantêm cruzamentos em determinados pontos em comum, como veremos no decorrer da tese.

[3] Projeto de doutorado sanduíche intitulado "Os BTS e as contradições na Educação Profissional", desenvolvido na França, na Universidade Paris 8 – Saint Dennis, sob orientação da professora Dra. Fabienne Maillard, coordenadora do Centro Interdisciplinar de Pesquisa, Cultura, Educação, Formação e Trabalho (CIRCEFT – Paris 8).

interior, justifica-se pelo simples motivo de que é exatamente dentro dessa parcela da população que se encontra o germe revolucionário capaz de promover, aproveitando o atual ciclo de crise em que se encontra o capital, uma transformação para um novo modelo de sociedade. Além disso, observou-se que este estudo traz em si uma certa originalidade, uma vez que poucos trabalhos têm como objeto de estudo, ao menos em nível de tese de doutoramento, segundo Cassemiro e Henrique (2022a)[4], a formação dos tecnólogos adquirida a partir dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), que, no Brasil, encontram-se inseridos como nível superior no âmbito da modalidade da EPT, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Frente a esse contexto, inicio a tese intitulada **Tecno*LOGOS*: A formação humana integral e os currículos da Educação Profissional de Nível Superior no Brasil e na França**, buscando responder à seguinte **questão de partida**: o enfoque crítico-reflexivo, propiciado por uma formação humana integral, está presente **nos currículos** da educação profissional de nível superior ofertada no Brasil nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) e nas *Sections de Technicien Supérieur* (STS), na França, do eixo de infraestrutura da educação profissional?

O título proposto para a tese, a propósito, apresenta uma referência ao profissional formado no Brasil nesse nível de educação profissional, fazendo um pequeno trocadilho com a palavra "tecnólogos", de maneira a lembrar que, conforme destaca Machado (2008, p. 23, grifo nosso), "o conhecimento tecnológico [...] orienta-se, sem dúvida, para fins práticos e resolutórios e tem uma racionalidade intrínseca: a tecno-lógica, **uma correlação entre *techno* (arte) e *logos* (saberes, ciência, filosofia)**".

Temos, portanto, como **objeto de estudo** a formação ofertada nos cursos do eixo de infraestrutura da educação profissional de nível superior no Brasil e na França, analisada a partir de seus currículos formais e reais. No Brasil, o foco será direcionado a partir de um recorte sobre os CST que fazem parte do eixo tecnológico de infraestrutura, mais especificamente aqueles que compreendem os cursos de Tecnólogo em Construção de Edifícios (TCE) ofertados em 3 Institutos Federais da região Nordeste (IFPB, IFRN e IFMA), cuja análise será realizada sobre entrevistas semidiretivas com professores, pedagogos e coordenadores de curso, tendo por base os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de cada instituição, a fim de verificar a existência ou não de contradições entre o currículo formal (PPP e PPC) e o currículo real (entrevistas) dos TCE. Na França, o foco será direcionado

[4] Foram encontradas apenas 5 produções que faziam, na data da pesquisa, alguma referência à Formação Humana Integral nos Cursos Superiores de Tecnologia dos Institutos Federais.

igualmente sobre o currículo formal e o real, obtido a partir de entrevistas semidiretivas realizadas com professores e diretores de duas instituições de educação profissional (dois liceus profissionais) situados na região parisiense, entre os meses de outubro/2021 e fevereiro/2022, período desenvolvimento de doutorado sanduíche (PDSE/CAPES)[5]. A ideia é efetuar a análise dentro de dois contextos particulares, situados em países que assumem posições distintas na geopolítica mundial – uma periférica (Brasil) e outra central (França) – dentro da sociedade capitalista, para, dessa forma, alcançar uma compreensão maior do objeto em relação à totalidade dentro da qual ele está inscrito.

No caso do Brasil, esse recorte direcionado para a rede federal do Nordeste se justifica, devido à escassez de pesquisas nessa região envolvendo o tema em questão. Em uma investigação recente sobre o estado do conhecimento delimitado a partir dessa temática e objeto, Cassemiro e Henrique (2022a) identificaram, a partir de uma busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), que apenas 13% dos trabalhos selecionados têm como objeto instituições de ensino nordestinas, que em contrapartida, segundo os autores, apresentaram o maior índice de matrículas em CST na rede federal do país em 2020.

A própria temática em si se mostrou pouco explorada, considerando a quantidade de trabalhos selecionados no referido estudo: 22 ao todo, sendo 15 dissertações e 7 teses. Essa informação já demonstra uma certa contradição dentro do campo de pesquisa em educação profissional, uma vez que a oferta de educação de nível superior que mais cresceu nos últimos 10 anos – "os cursos de graduação tecnológica são os que têm registrado o maior crescimento em termos percentuais, se comparados com as licenciaturas e bacharelados" (Cassemiro; Henrique, 2022a, p. 323) – possui um quantitativo relativamente pequeno de trabalhos dentro de uma base de dados que comporta um acervo de mais de 600 mil teses e dissertações.

Optamos por analisar, no Nordeste do Brasil, apenas as instituições que ofertam ou ofertaram[6] o curso de TCE por considerarmos que esta é uma das áreas do eixo de infraestrutura que mais impactam na transformação do ambiente e, portanto, na realidade material dentro da qual seus egressos (os tecnólogos) irão se inserir. Além disso, esta é também minha área de formação, fato que, de certa forma, contribui para a análise dos currículos e compreensão dos resultados que venham a emergir da pesquisa.

---

[5] Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE) fomentado pela CAPES – Edital 19/2020 – PDSE/CAPES.

[6] Durante o período da pesquisa, muitas ofertas de TCE estavam sendo fechadas para dar lugar aos bacharelados em Engenharia Civil.

Nesse sentido, a **tese** que pretendemos sustentar ao longo da análise dos currículos da Educação Profissional de Nível Superior ofertada em cursos de curta duração do eixo tecnológico de infraestrutura no Brasil (CST) e na França (BTS), a partir das instituições e cursos selecionados é: **no que concerne à educação profissional pública de nível superior obtida dentro do eixo tecnológico de infraestrutura em cursos de curta duração no Brasil e na França, onde mais se discutiu sobre Formação Humana Integral, maiores foram as contradições entre currículo formal e real, e onde essa discussão menos avançou, maior foi o consenso acerca do lugar da classe operária na sociedade.**

A categoria da **contradição**, fundamentada a partir do materialismo histórico-dialético (Marx; Engels, 1998) – base epistemológica desta pesquisa –, é um dos eixos norteadores da tese que pretendo sustentar. Obviamente que as outras categorias do método marxista estarão presentes no texto dando suporte à pesquisa. Sendo assim, a partir de Kuenzer (1998, p. 64-65) temos: **a totalidade**, que nos faz compreender que "[...] os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes"; **a mediação**, que nos auxilia a enxergar a relação entre os fatos cindidos no momento da análise, tendo em vista que "[...] no contexto do real nada é isolado"; **a práxis transformadora**, "mostrando que o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico"; e, conforme mencionado no início, **a contradição**, uma vez que "a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e a unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam [...]".

Desse modo, para que possamos provar ou refutar tal tese, partimos das seguintes **hipóteses:**

1. Na França, existe uma proposta mais próxima de Formação Humana nos documentos (referenciais de formação) prescritos para os BTS;
2. O desenvolvimento de uma Formação Humana não avança nos currículos reais dos cursos analisados para formação de BTS (eixo de infraestrutura) na França;
3. Nos PPP dos Institutos Federais brasileiros analisados existe uma proposta de Formação Humana Integral dos sujeitos;
4. No currículo real dos CST escolhidos para análise no Brasil não é desenvolvida uma Formação Humana conforme proposto nos PPP de suas respectivas Instituições de Ensino (IE).

Nosso **objetivo geral** é, portanto, analisar se os currículos da educação profissional pública de nível superior voltados para a área de construção contemplam uma Formação Humana Integral (FHI). Para auxiliar nessa análise, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

a) compreender o lugar e a importância de uma FHI na educação profissional pública de nível superior no Brasil e na França;

b) analisar os documentos que orientam os cursos de educação profissional no Brasil e na França a partir de um olhar fundamentado na teoria sóciocritica do currículo (Saviani, 2018);

c) analisar os PPP das 3 instituições Brasileiras selecionadas e o currículo real dos CST de construção de edifícios ofertados em cada uma delas fazendo uso de entrevistas semiestruturadas;

d) analisar o currículo real ofertado nos BTS ligados ao eixo de infraestrutura a partir de entrevistas semiestruturadas aplicadas em instituições de educação profissional francesas;

e) comparar e estabelecer relações entre o currículo real francês e o cenário da educação profissional de nível superior no Brasil.

A escolha pela ferramenta de pesquisa "entrevista semiestruturada" para a análise dos currículos reais se deu devido ao fato de entendermos que esse tipo de instrumento de pesquisa, além de ser majoritariamente utilizado na produção do conhecimento em educação profissional (Cassemiro; Henrique, 2023), também proporciona um maior aprofundamento na análise do objeto, nos dando, inclusive, a possibilidade de compreender o contexto social (o todo) a partir do contato com o indivíduo (Michelat, 1975), mostrando, dessa forma, um certo "princípio pedagógico" no ato de sua utilização.

A **metodologia** empregada para o desenvolvimento desta pesquisa, que se caracteriza como sendo de **natureza** básica com **objetivo** predominantemente exploratório, no que diz respeito aos seus **procedimentos**, consiste em uma pesquisa documental embasada sobre uma pesquisa bibliográfica voltada para a literatura que trata sobre formação humana integral, educação profissional e currículo. Somando-se a esses dois tipos de pesquisa (documental e bibliográfica), tem-se também uma pesquisa de campo realizada com a utilização da ferramenta de entrevistas semiestruturadas (Cassemiro; Henrique, 2023). Em relação à **abordagem** adotada, predomina a qualitativa, na qual trabalhamos com o auxílio da Análise Textual

Discursiva (ATD) enquanto dispositivo metodológico para análise dos documentos e das vozes dos sujeitos entrevistados, tendo como base referencial Moraes e Galiazzi (2006)

Optamos pela ATD por considerarmos ser mais eficiente em pesquisas como estas, que assume uma abordagem qualitativa, buscando identificar, a partir dos textos analisados, sejam eles advindos dos documentos ou das transcrições de entrevistas, unidades de sentido que possam formar categorias de conteúdo que nos ajudem a entender e melhor analisar nosso objeto de estudo. Ela transita, de acordo com Moraes e Galiazzi (2006), entre duas formas de análise já bem conhecidas, que são a análise de conteúdo (Bardin, 2010) e a análise do discurso (Foucault, 2014). Basicamente se fundamenta nessas duas metodologias para desenvolver uma forma que melhor se adeque às pesquisas qualitativas. Primeiro, se promove a fragmentação ou unitarização dos textos analisados, que compreende o "[...] momento de aproximação do caos, portanto, de possibilidades de emergência do novo pela desorganização de um texto que constrói uma outra ordem" (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 121), e assim, a partir dessa fragmentação, se chegar à chamada "categorização", ou seja, articulação, em categorias de conteúdo específicas, de significados semelhantes.

Para melhor apresentação do desenvolvimento da pesquisa, dividimos esta tese em 6 grandes seções. A primeira corresponde à **Introdução**, em que apresentamos a contextualização do trabalho, a questão problema, seus objetivos e justificativas, bem como a tese a ser defendida e a metodologia empregada ao longo da pesquisa. Na segunda seção, intitulada **Tecnologia, formação humana e trabalho: caminhos contraditórios da educação profissional**, abordamos questões sobre a sociedade do trabalho tecnologizada sob o regime de acumulação flexível no atual modelo de produção capitalista e suas implicações sobre a formação profissional de nível superior e, consequentemente, sobre a formação do operário enquanto ser humano/máquina de produção a serviço do capital. Além disso, é apresentado um estudo sobre esse tipo de formação realizada tanto no Brasil (por meio dos CST) quanto na França (nos BTS). Para fundamentar essa seção, fazemos uso dos textos de Gramsci (2021), Morin (1990), Antunes (2009), Machado (2008), Saviani (2003, 2019), dentre outros.

A terceira seção apresenta como título **O currículo: caminhos e descaminhos de um modelo de educação profissional no Brasil e na França**. Fundamentada a partir de textos que desenvolvem estudos sobre o currículo (Lopes; Macedo, 2010; Saviani, 2013, 2018; Silva, 2010; Ramos, 2006; Tanguy, 1997, dentre outros), efetuamos, nessa seção, uma discussão sobre o desenvolvimento dos estudos do currículo (das teorias tradicionais às críticas), analisando a importância do currículo integrado, bem como os impactos do avanço da abordagem por

competências sobre a educação e, por fim, os direcionamentos apontados pelas reformas mais recentes na educação profissional do Brasil e da França.

A quarta seção, intitulada **O fluxo das reformas da Educação profissional no Brasil e na França**, apresenta uma análise sobre os documentos nacionais que orientam e são utilizados como referência para a formulação dos currículos da educação profissional de nível superior no Brasil, com os CST, e na França, com os BTS. Debruçamo-nos igualmente sobre as últimas reformas da educação profissional propostas e implementadas em ambos os países, tecendo uma crítica sobre seus impactos e buscando os pontos de convergência ou divergência entre os dois contextos.

Para a quinta seção, que traz como título **(Entre)vistas: análise da educação profissional de nível superior francesa e brasileira**, reservamos a análise comparativa entre currículo real e formal em ambos os contextos, fazendo uso da análise dos documentos brasileiros e franceses e das entrevistas realizadas durante o processo de pesquisa no período de sanduíche na França, entre os meses de outubro de 2021 e janeiro de 2022, bem como aquelas realizadas com os sujeitos das instituições brasileiras estudadas na Região Nordeste do Brasil. Aprofundamos, assim, o estudo sobre o objeto pesquisado na medida em que buscamos compreender, a partir de toda a fundamentação teórica previamente desenvolvida e apresentada, como se desenvolve a formação dos indivíduos nos cursos da educação profissional de nível superior escolhidos para análise no Brasil e na França para, por fim, podermos identificar as possíveis similitudes e divergências existentes em cada país.

A ordem da análise que será aqui apresentada busca seguir a mesma da pesquisa empírica realizada, mantendo, assim, a coerência tanto com o movimento do raciocínio que foi se desenvolvendo ao longo da tessitura do processo, como com o próprio método filosófico adotado, que busca analisar o objeto no movimento histórico e dialético no qual está inserido. Pretende-se com isso manter a leitura do texto o mais fluida e coerente possível, a fim de que ele também possa promover a transformação crítica e reflexiva daqueles que o estiverem lendo. Procuramos, dessa forma, tecer ao longo da escrita uma colcha, cuja matéria prima do fio a se "desnovelar" consistirá no pensamento gramsciano que, conforme explicitado anteriormente, servirá de base material para sustentar e, ao mesmo tempo, envolver a tese proposta.

A cada seção, teremos a literatura como ponto de partida, ou seja, como guia, "*excubitor"* (Nosella, 2019), como fio condutor desse "desnovelar" da consciência crítica, a fim de promover uma *catarse* no leitor durante seu processo de aprofundamento no objeto de pesquisa e na própria análise da tese. Uma *Catarse* que, para Gramsci, significa "[...] a

elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, [ou seja], a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’, [...] o ponto de partida de toda a filosofia da práxis [...]” (Gramsci, 2022a, p. 192).

Esperamos, ao final desta tese e a partir das análises desenvolvidas sobre as contradições existentes nos currículos (prescritos e reais) e nas políticas educacionais de ambos os países estudados, contribuir para o debate fornecendo pistas acerca do caminho que segue a histórica dualidade presente no campo da educação, que destina uma formação geral e de melhor qualidade para uma elite burguesa da sociedade e outra, instrumentalizada e precarizada, para a classe operária e mais desfavorecida, aprofundando cada vez mais o processo de alienação decorrente da própria estrutura de classe. Desta forma, atingir o objetivo proposto neste trabalho reforça o movimento de resistência contra-hegemônica, caminho possível na construção do processo de transformação social.

2 TECNOLOGIA, FORMAÇÃO HUMANA E TRABALHO: CAMINHOS CONTRADITÓRIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

> O passado se consome no presente e o presente vive apenas porque traz o futuro [...].
>
> James Joyce

Quando falamos sobre trabalho e no seu papel como princípio educativo, estamos levando em consideração uma concepção de mundo que reconhece a historicidade como um dos itens basilares para a construção de uma educação emancipadora, consciente de todas as transformações desencadeadas em nossa sociedade e do lugar de cada indivíduo enquanto construtor desse processo histórico. Compreender essa historicidade é reconhecer, portanto, que o "passado se consome no presente" (Joyce, 2006), ou, como observa Kuenzer (1989, 1989, p. 27), que "o novo nasce do velho e traz em si a semente do novíssimo, devendo, portanto, o conhecimento ser situado no tempo e no espaço que lhe deu origem".

Kuenzer (1989) afirma ainda que existe um princípio educativo característico de cada etapa do processo de desenvolvimento da sociedade e que o velho princípio educativo humanista tradicional, que direcionava uma formação letrada para a burguesia e outra instrumental profissionalizante para os trabalhadores, foi superado, consumido pelo desenvolvimento do capitalismo moderno, que recoloca, como todo o processo contraditório de tecnologização da sociedade, "a semente do novíssimo", ou seja, **a politecnia**. Irei aprofundar melhor, ainda nesta seção, o conceito de politecnia, principalmente no que diz respeito às divergências semânticas desse termo quando nos referimos à formação dos indivíduos para o trabalho. Por enquanto, pretendo esclarecer a questão de um tipo de formação. A formação humana, ou seja, a formação de uma consciência crítico-filosófica, e identificar qual seu papel nesse processo de tecnologização social, que corresponde ao "novo" trazido pelo capital.

Seria possível haver uma tecnologização sem consciência? É possível que este processo ocorra espontaneamente e inconscientemente no decorrer do desenvolvimento da sociedade?

Se partirmos do pressuposto de que o trabalho intelectual (consciente) é indissociável do trabalho manual, podemos dizer que é impossível promover uma tecnologização sem consciência, visto que, para promovê-la, faz-se necessário pensá-la, projetá-la em mente, partindo das condições reais em que se encontra a sociedade no presente, para, então, executá-la na materialidade. Não existe nenhuma ou quase nenhuma tecnologia que não tenha passado

por esse processo. E quando digo “quase”, estou considerando as incertezas que fazem parte de todo fazer científico e que findam por nos levar à resultados não previstos anteriormente.

Obviamente que o desenvolvimento tecnológico se traduz em mudanças, igualmente conscientes, no próprio sistema de ensino. Por isso, quanto mais a sociedade se torna tecnologizada, com tecnologias cada vez mais complexas, mais se faz necessário, em todos os níveis de educação, um novo princípio educativo “que tome o trabalho como ponto de partida, concebido como atividade teórico/prática, síntese entre ciência, técnica e humanismo histórico” (Kuenzer, 1989, p. 23). Somente assim será possível enxergar os novos modos de manipulação desenvolvidos junto com a “tecnologização” da sociedade, que, segundo Morin (1990), se tornam cada vez mais “sutis”.

Gramsci, em seu Caderno 11 do cárcere (Introdução ao estudo da filosofia), nos mostra como esse tipo de manipulação ou coerção se infiltra inconscientemente dentro da sociedade por meio do senso comum, que ele denomina, ironicamente, de “filosofia dos não filósofos” (Gramsci, 2022b, p.148). Para ele, esse senso comum, ou “bom senso” age diretamente nas massas “como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que **limita o pensamento** original das massas populares de uma maneira negativa [...]” (Gramsci, 2022c, p. 149, grifo nosso).

É essa limitação do pensamento que se materializa como uma certa barreira da consciência, permitindo, assim, a manipulação daqueles que estão envolvidos inconscientemente por tal obstáculo imaterial. Eis a importância de uma educação libertadora, que emancipe, que rompa as barreiras impostas por meio da coerção inconsciente. Manacorda (2013, p. 93) lembra que, para Gramsci, a educação corresponde a “[...] uma luta contra esse ambiente, para não permitir que este influa casualmente, mecanicamente, talvez mesmo com seus aspectos menos evoluídos e, por isso, como ‘autoridade’, como ‘pressão’ [...]”.

Retomando o ponto discutido sobre a sociedade tecnologizada, é importante considerarmos também a relação existente entre ciência e técnica, entre ciência e tecnologia, a fim de melhor apreendermos esse conceito. Uma relação que, conforme nos lembra Ramos (2006), tem sua origem atrelada ao surgimento da produção industrial, quando o conhecimento científico, adquirido com a ciência aplicada, passou a gerar conhecimento tecnológico com a finalidade de transformar a realidade para, com isso, produzir valor de troca e lucro em benefício do capital. Isso nos remete à questão inicial sobre haver ou não tecnologização com consciência. Considerando ainda o que expus como pressuposto acerca do trabalho manual *versus* intelectual, poderíamos dizer que a execução desse ato sobre a sociedade, a fim de

desenvolver nela novas tecnologias, só poderia se concretizar por meio de uma expressão intencional, projetada na mente e, portanto, consciente de seu objetivo: obter esse valor de troca sobre os produtos e gerar lucro. Agora pergunto: todos os envolvidos no processo produtivo têm consciência acerca desse objetivo?

Antes de esclarecer essa nova questão, é preciso também destacar a diferença que existe entre tecnologia e técnica. Esta, diferentemente da primeira, não está interessada em produzir valor de troca, mas sim valor de uso, o que dá mais autonomia aos indivíduos, que, por sua vez, buscam estabelecer uma relação com a natureza com o intuito não de "desvelar a realidade", mas de satisfazer as necessidades concretas do ser humano (Ramos, 2006). Com isso, os indivíduos produzem conscientemente técnicas, conhecimentos técnicos e ferramentas capazes de lhes auxiliar na satisfação dessas necessidades.

Nesse quadro, é possível, então, esclarecer que a consciência que pretendo abordar aqui não é a de quem promove o processo de tecnologização, mas sim a daqueles que movem a máquina social tecnologizada: a classe operária. Dessa forma, reformulamos os questionamentos considerando agora esse novo sujeito: é possível fazer parte e manter a máquina tecnológica social funcionando sem que se tenha consciência do processo como um todo? Ou seja, sem que se tenha consciência de que a conversão de ciência em tecnologia interessa mais ao capital do que à sociedade, como nos lembra Ramos (2006)? Essas são as questões que pretendo discutir nesta segunda seção da pesquisa, de maneira a chegarmos cada vez mais próximo, avançando camada por camada, de nosso objeto de estudo: **a formação ofertada nos cursos do eixo de infraestrutura da educação profissional de nível superior no Brasil e na França.**

2.1 HOMEM OU MÁQUINA? O PROFISSIONAL E A SOCIEDADE TECNOLOGIZADA

Em que tipo de sociedade vivemos? Qual a lógica de seu modo de produção? Essas são algumas reflexões que considero pertinentes quando nos propomos a compreender o tipo de profissional que se busca formar entre aqueles indivíduos que pertencem à parcela mais desfavorecida da sociedade, público-alvo das formações incluídas em nosso objeto de estudo. Nesse sentido, tais indagações devem preceder àquelas postas anteriormente, sobre a consciência dos profissionais formados em tal sociedade. Afinal, não podemos desassociar o indivíduo do contexto em que ele vive, principalmente quando nos propomos a discutir sua capacidade reflexiva tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético.

Porém, para falarmos em consciência, é necessário distinguirmos, *a priori*, qual tipo de consciência estamos nos referindo: a moral ou a intelectual? Morin (1990) traz uma distinção clara entre esses dois tipos ao se referir a uma conhecida frase do escritor renascentista francês do século XV, François Rabelais, que afirma: "Ciência sem consciência é apenas a ruína da alma" (Rabelais, 1535, *apud* Morin, 1990, p. 10). O conceito da palavra consciência trazido por Rabelais denota a consciência moral, ética, que precede a ciência moderna, a qual, segundo Morin (1990), se desenvolveu distanciando-se de qualquer julgamento de valor, obedecendo apenas ao conhecimento.

O outro sentido, o intelectual, corresponde à "capacidade autorreflexiva que é a qualidade chave da consciência" (Morin, 1990, p. 11). Analisar esse duplo sentido (moral e intelectual), nos leva ao entendimento de que "uma ciência empírica privada de reflexão assim como uma filosofia puramente especulativa são insuficientes; consciência sem ciência e ciência sem consciência são radicalmente mutiladas e mutilantes" (Morin, 1990, p. 11).

Morin (1990) entende, então, que a ciência quando aliada à técnica, ou seja, ao ser convertida em tecnologia, "transforma a sociedade, mas também retroativamente a sociedade 'tecnologizada' transforma a ciência ela mesma. Os interesses econômicos, capitalistas, o interesse de estado assume o seu papel ativo nesse circuito […]" (Morin, 1990, p. 19). Todo esse progresso tecnológico, na mesma medida que complexifica as máquinas e demais produtos tecnológicos, simplifica o trabalho daqueles que irão operá-los, isso acaba distanciando o profissional operador do conhecimento de todo processo e reduzindo-o a um mero apertador de botões. Por isso, Morin (1990) destaca que

> [...] o progresso do conhecimento científico necessita que o observador se inclua na sua observação, que o criador se inclua na sua criação, em suma, que o sujeito se reintroduza de maneira autocrítica e autorreflexiva no conhecimento de seus objetos (Morin, 1990, p. 29, tradução nossa).

Tal conhecimento dos próprios objetos de trabalho do trabalhador e de todo o processo de produção tem se perdido ao longo do processo histórico de "evolução" da sociedade capitalista, desde a superação do regime feudal, onde os artesãos tinham pleno conhecimento das suas ferramentas e das técnicas usadas na produção voltada para atender às suas necessidades naturais e, obviamente, àquelas de seu senhor.

Isso destaca também a consequente perda, dentro do sistema capitalista, de uma consciência de liberdade/servidão, que existia tanto no regime escravocrata quanto no feudal,

em que, em ambos os regimes, os indivíduos tinham consciência de sua falta de liberdade, de que eram propriedade/servos de um senhor, o senhor de engenho, no primeiro regime e o senhor feudal, no segundo caso[7]. Na sociedade capitalista, essa consciência é ofuscada pelo "fetichismo da mercadoria", que cria uma roupagem de liberdade nas relações entre trabalho e capital, quando o que realmente ocorre é a "escravização" do trabalhador ao capital de forma inconsciente (Saviani, 2019), ou seja, o indivíduo não tem a percepção de que necessita se libertar, se emancipar dessa condição, uma vez que pensa já ser livre.

Para Saviani (2019), vivemos em uma sociedade onde essa sensação aparente de liberdade ofusca a realidade nas relações sociais. Nas relações entre burguesia e proletariado, este é proprietário exclusivamente de sua força de trabalho, livre para vendê-la/alugá-la ao primeiro (burguesia), que tem a propriedade exclusiva dos meios de produção. A opacidade presente nessa relação gera uma sensação de liberdade que, na realidade, não existe, visto que o trabalhador está preso ao capitalista, considerando que ele, o trabalhador, não sobreviveria sem vender/alugar sua força de trabalho ao capital.

> Ou ele [o operário] vende sua força de trabalho ou simplesmente morre [...] Enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano de direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo (Saviani, 2019, p. 201).

Um conhecimento promovido por uma educação que tenha sua centralidade no ser humano, ou seja, que garanta uma consciência crítica aos trabalhadores, é, portanto, essencial para que estes alcancem a liberdade não apenas na aparência, mas também na essência, materialmente e de fato. O que ocorre é que esse fetichismo mercadológico que acompanha o processo de crescimento tecnológico tem sido um entrave para o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva em nossa sociedade. Isso se deve muito à constante precarização da educação das classes socialmente mais desfavorecidas, das massas populares, operárias, uma educação focada exatamente na redução por atrofia de tal consciência crítico-reflexiva.

O papel não apenas da escola, mas de todas as instituições de educação: família, escola, partidos políticos, dentre outros, deveria ser, portanto, o de "[...] reforçar a consciência dos trabalhadores [...] com o objetivo de subtrair à burguesia sua histórica capacidade de direção,

[7] No caso do feudalismo, os vassalos não eram necessariamente propriedade de alguém, mas dependiam do feudo, que não lhes pertencia, para garantir a subsistência deles e de seus familiares, enquanto eram consentidamente servos de um senhor.

com a qual consegue **acorrentar os explorados**, fazendo-os aceitar sua relação de domínio", afirma Fresu (2020, p. 82, grifo nosso), ao destacar o pensamento de Gramsci a respeito da função educadora dos partidos políticos.

Fresu (2020) também comenta sobre as reflexões de Gramsci ao tratar do tema *Americanismo e fordismo*, pontuando os efeitos danosos da divisão/especialização do trabalho ao contribuírem para a "negação da humanidade" do trabalhador, transformando-o em um verdadeiro robô "condenado a repetir, com **uma monotonia capaz de destruir a vida interior** e a vida humana, os mesmos gestos profissionais sem saber o como e o porquê de sua atividade prática" (Fresu, 2020, p. 83, grifo nosso).

Apesar de Gramsci ter feito tais reflexões no início do século XX, em meio a um regime de acumulação rígida do capitalismo (taylorismo/fordismo), a situação atual, 100 anos depois, não se mostra muito diferente. Talvez até esteja pior, uma vez que, sob o atual regime, denominado de acumulação flexível, vivemos em uma sociedade em que o conhecimento da tecnologia mais nova, ou seja, mais em voga, é mais relevante que o conhecimento do processo todo e dos conteúdos historicamente construídos que levaram ao desenvolvimento da mesma tecnologia que se deseja dominar.

Nessa sociedade, a educação também é mercadoria e sua obsolescência torna-se cada vez tão programada quanto a de qualquer outro produto produzido sob a égide do regime de acumulação flexível (Duarte, 2016). Regime que, ao superar o taylorista/fordista (sem o suprimir totalmente), após a crise dos anos 1970 do modo de produção hegemônico, contribuiu para que o trabalhador saísse de uma condição de regulamentação, às custas de sua alienação/animalização, para uma condição de **maior flexibilidade/informalidade** no trabalho (Antunes, 2000), além de lhes proporcionar também uma frágil garantia de "empregabilidade", visando justificar a evidente ausência de postos no mercado de trabalho. Entende-se aqui **empregabilidade** como a capacidade teórico-prática adquirida pelo sujeito no sentido de **se apresentar apto**, caso seja necessário, ao reduzido espaço de trabalho em um mercado cada vez mais precarizado e competitivo.

É curiosa a ideia engenhosa de obsolescência programada do conhecimento trazida por Duarte (2016), que espelha o conceito de obsolescência vinculada aos objetos produzidos, característica do regime toyotista, também conhecido pelo termo de acumulação flexível, que, com sua política de qualidade total, reduz o chamado "tempo de giro" ou vida útil dos produtos e, com ele, a sua qualidade, com o objetivo de durarem menos e, assim, aumentar sua

rotatividade no mercado (Harvey, 1992). Segundo Harvey (1992), a partir dessa mudança de regime

> [...] podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. **O próprio saber se torna uma mercadoria chave**, a ser produzida e vendida a quem pagar mais [...] (Harvey, 1992, p. 151, grifo nosso).

Claramente essa característica do novo regime de acumulação capitalista respinga nos sistemas de educação profissional e consequentemente na formação dos sujeitos, sobretudo aqueles socialmente mais desfavorecidos. Nesse campo, o conhecimento também se torna mais flexível e os conteúdos dos currículos são substituídos pelas **competências** que mais se ajustam ao mercado de trabalho atual.

Eis, então, o motivo de tal obsolescência. Qualquer mudança que ocorra no mercado, nas tecnologias, aquelas competências adquiridas anteriormente já não serão mais úteis, estarão obsoletas. Mas essa questão dos currículos deixarei para aprofundar mais à frente na seção 3, em que trabalharei sua produção e seus movimentos ao longo dos anos. Por enquanto, é necessário compreendermos melhor a sociedade capitalista e o tipo de profissionais que se propõe formar dentro dela.

Esse tipo de profissional que se deseja formar na sociedade capitalista foi também questionado por Gramsci, ainda em seus escritos pré-carcerários, entre 1916 e 1920. Em seu famoso artigo *Homens ou máquinas*?, de 1916, ele reflete sobre o tipo de operário que as indústrias desejam: **operários-máquinas ou operários-homens?** O primeiro tipo é, de longe, aquele mais preferível pelos dirigentes de fábricas. Para quebrar essa lógica, Gramsci conclui que é necessário "[...] uma escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola de escravidão e mecanicidade" (Gramsci, 2021, p. 56). Segundo ele, "a escola profissional não deve se tornar uma **incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício**, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, apenas com o olho certeiro e a mão firme" (Gramsci, 2021, p. 57, grifo nosso).

Nessa sociedade, a mercantilização da ciência e, consequentemente, da educação reflete a pulverização causada pela divisão manufatureira do trabalho e insere, nas instituições de ensino, a dualidade e também, não podemos esquecer, a desigualdade, além de reproduzir uma

certa hierarquização que move todo o sistema de produção capitalista (Araújo, 2019). Isso implica uma sociedade cada vez mais tecnologizada, que, como bem observa Ramos (2006),

> [...] aumenta o peso do valor instrumental da ciência em detrimento do seu valor intrínseco, constituindo-se em um pressuposto do processo de mercantilização da ciência, promovido por um refinamento do conceito de aplicação. Este refinamento corresponde à exigência de que as aplicações sejam não apenas úteis, mas também rentáveis, e, ainda, de modo seguro e a curto prazo (Ramos, 2006, p. 148).

A mão de obra que se forma nesse contexto se depara, então, com a necessidade de estar cada vez mais qualificada a fim de competir por vagas em um mundo cuja realidade é desconhecida pela parcela mais frágil da população e, infelizmente, esse pouco conhecimento adquirido muitas vezes de forma "bancária" (Freire, 1987) não lhes garante espaço neste ambiente que chamamos de mundo do trabalho. Vivemos, assim, um processo de precarização e desvalorização da força de trabalho que incide de igual maneira sobre a educação do trabalhador e, consequentemente, sobre o tipo de profissional que será formado por essa educação de cunho instrumental (interessada, na perspectiva gramsciana), que atua de maneira aligeirada na formação do indivíduo, visando atender predominantemente às demandas do mercado.

Sobre esse processo que se desenvolve na educação da classe trabalhadora dentro da sociedade capitalista, Kuenzer (2006) a adjetiva de "inclusão excludente", uma vez que o sujeito é incluído em um ambiente educacional, mas não recebe uma educação voltada para sua emancipação. Ao contrário, recebe uma educação interessada na manutenção da precarização e desvalorização de sua força de trabalho. Uma educação que passou a ter, como lembra Maillard (2015), a flexibilidade e a empregabilidade como "palavras-chave", estimulando, assim, a formação de indivíduos "capazes de se adaptar às demandas de flexibilidade, autonomia, formuladas pelas empresas" (Maillard, 2015, p. 13, tradução nossa).

Kuenzer (2006) observa ainda que as políticas públicas brasileiras atuam afirmando o interesse em aumentar a inclusão "em todos os pontos da cadeia", sob a justificativa de um direcionamento democrático para a educação, mas o que ocorre em paralelo a essa "inclusão" é uma precarização dos processos educativos, "que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência" (Kuenzer, 2006, p. 880), talvez apenas um título de profissional "empregável".

Para essa pesquisadora, o eixo das políticas públicas de educação profissional tem focado em atender às demandas do regime de acumulação flexível sem desenvolver uma consciência de classe nos indivíduos. Políticas que, ao invés de promoverem uma formação humana integral (omnilateral) dos sujeitos – focada em uma percepção do trabalho como princípio educativo, que visa promover a emancipação por meio da construção de um pensamento crítico-reflexivo –, contribuem para uma formação unilateral como uma estratégia de subordinação, característica do modo de produção capitalista (Moura; Lima Filho; Silva, 2015). Essa necessidade de qualificação dos trabalhadores, que induz a uma inclusão excludente em seu processo formativo, caracteriza-se, logo, como uma grande contradição do sistema, pois,

> sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. Por outro lado, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição [...] (Saviani, 2003, p. 149).

É interessante levar em conta que não há como transformar a base material apenas pelas superestruturas (políticas). Podemos ver bem isso na terceira tese de Marx sobre Feuerbach, quando afirma que "a doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação [...], esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado" (Marx; Engels, 2007, p. 537). Temos, portanto, que coincidir as transformações das circunstâncias e das consciências. E a mudança das circunstâncias, aparentemente, está longe. Apesar disso, a flexibilização acertou a crise do capital.

Há que se considerar igualmente que a possibilidade de superação e transformação da atual sociedade está exatamente na compreensão das contradições pontuadas por Saviani (2003). Rejeitá-las só nos levará a um distanciamento da verdade, que, segundo Lefebvre (2010, p. 29), só será alcançada ao inserirmos "no centro das preocupações a pesquisa das contradições e de seus fundamentos objetivos". Desta forma, teremos a possibilidade de vislumbrar uma travessia para um novo sistema. Mas para que isso ocorra, é necessário formarmos antes profissionais com um senso crítico-reflexivo mais aguçado.

Não se trata de fornecer aos indivíduos um volume maior de conhecimentos/informações gerais de forma abstrata e sem vinculação histórica e contextual com sua profissão. Este seria, aliás, um retrocesso a uma educação meramente enciclopédica.

Para Morin (1990), os conhecimentos adquiridos não podem ser reduzidos apenas às informações. “O excesso de informação nos coloca em uma nuvem de desconhecimento [...], obscurece o conhecimento” (Morin, 1990, p. 92, tradução nossa). Isso significa que o acúmulo de informações, sem que se tenha toda uma estrutura mental teórica capaz de lhes dar sentido e refletir sobre elas, contribuirá apenas para que o indivíduo adquira um “conhecimento mutilado”, e este, por sua vez “conduz sempre a uma prática mutilante” (Morin, 1990, p. 95, tradução nossa), ou seja, um ser humano pela metade submetido a uma condição de trabalho precarizada.

Morin (1990) observa ainda que a fragmentação dos conhecimentos, a hiperespecialização e formação de “experts” nas mais diversas áreas, contribui negativamente para que os indivíduos não mais se compreendam a si mesmos enquanto seres culturais, psicológicos, biológicos e físicos. Segundo ele,

> [...] o conhecimento não é mais feito para ser pensado, refletido, meditado, discutido por seres humanos para esclarecer sua visão de mundo e suas ações no mundo, mas produzido para ser estocado em bancos de dados e manipulado por potências anônimas (Morin, 1990, p. 110, tradução nossa).

Os indivíduos encontram-se, portanto, cada vez mais privados de seu direito à reflexão, de seu direito a verdadeiras experiências formativas emancipatórias. Necessitamos, então, refletir mais sobre uma educação revolucionária, que considere as condições materiais do atual contexto da sociedade, abarcando a concepção do trabalho enquanto princípio educativo. A educação profissional e tecnológica de nível superior, assim como a de nível médio, coloca-se, desse modo, como horizonte provável capaz de promover essa formação humana de caráter emancipatório, uma vez que ambas têm como prerrogativa esse novo princípio educativo centrado no trabalho no regime de acumulação flexível, o que leva a indagar se, nesse contexto, uma **Formação Humana Integral** é possível.

2.2 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

O destaque à Formação Humana Integral (FHI)[8], considerada por nós como categoria central desta pesquisa, deve-se ao fato de que a enxergamos como um projeto de educação que tem a classe trabalhadora, mais precisamente aqueles que são menos favorecidos socialmente, como destinatário final, na perspectiva de garantir "o desenvolvimento da consciência social proletária como premissa para a ação política e ideológica [...]" (Saviani, 2022, p. 9) e, com isso, avançarmos em direção a uma transformação social pela e para essa classe. Nesse sentido, analisamos como necessária uma maior aproximação sobre o tema "formação humana", uma vez que buscamos investigar se ela está presente nos currículos das formações aqui estudadas, que, por sua vez, possuem como público majoritário exatamente aquele que advém da classe operária.

Mas o que significa e qual o objetivo dado ao termo "formação" dentro do campo léxico das ciências da educação? Para respondermos a essa questão, tomamos como base de referência a conceituação encontrada nos dicionários da língua portuguesa e também no léxico da língua francesa, visto que a análise se estende aos dois países. Inicialmente no Houaiss[9], dicionário da língua portuguesa, vemos que é possível assumir o sentido vinculado ao ato de educar/instruir, ou seja, "o conjunto de conhecimentos e instruções sobre um assunto ou curso de especialização". Neste mesmo dicionário, a palavra formação pode significar "dar forma ou fabricar algo", que podemos ampliar, no campo da educação, à formação de um novo tipo de ser humano por meio do processo educativo, ou "fabricação", se considerarmos os rumos das escolas dentro do modo de produção capitalista, que aparentemente se aproximam mais do conceito de fábricas do que de escolas propriamente ditas, visando mais à formação de "operários-máquina" do que "operários-homens", terminologia cunhada por Gramsci (2021).

No caso da língua francesa, o conceito não se distancia tanto deste encontrado no dicionário brasileiro. Em busca realizada no dicionário francês Le Robert[10], observamos o sentido atrelado à educação intelectual e moral dos indivíduos, em busca de uma "formação do

[8] É de nosso conhecimento que, entre os autores do campo da educação profissional, há distinção entre os termos Formação Humana e Formação Humana Integral. Em nosso trabalho, no entanto, consideramos ambos os termos equivalentes, sendo o segundo apenas um reforço daquilo que seria uma real Formação Humana.

[9] Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaisson/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php//. Acesso em: 10 jan. 2026

[10] Disponível em: https://dictionnaire.lerobert.com/definition/formation. Acesso em: 10 jan. 2026.

caráter, do gosto, além da aquisição de um conjunto de conhecimentos **visando a uma formação profissional ou continuada**" (Le Robert, 2025, grifo nosso).

Vemos, portanto, que, no que concerne à atividade intelectual de educar, a formação, neste caso a humana, está diretamente vinculada ao desenvolvimento sistemático de novos seres humanos, no sentido intelectual, moral e físico. Ou seja, ao ato de modelar um determinado tipo de indivíduo a partir de determinadas ferramentas e conceitos pré-estabelecidos (programas curriculares) assim como de determinada concepção de mundo e de sociedade. Podemos então, partindo inicialmente desses conceitos lexicais, chegar à conclusão de que, a depender da forma/matriz utilizada no processo educativo, teremos diversos tipos de sujeitos formados. Resta-nos então a seguinte questão: que tipo de indivíduo pretendemos formar nesta atual "sociedade de massa"? Ou melhor, qual matriz devemos adotar como base desse processo formativo?

A resposta para essa nova questão dependerá, obviamente, do objetivo que se pretende alcançar com o novo tipo de sujeito formado. Se a ideia for a manutenção do atual *status quo* do modo de produção capitalista, é evidente que a formação, nesse caso, não passará pelo processo de "desenvolvimento de uma consciência social", tendo em vista que isso põe em risco o próprio sistema. Ao contrário, ela ficará restrita a uma formação parcial, ou seja, que visa apenas à instrumentalização do sujeito, sem que se estabeleça, no processo, uma relação mais ampla do formando com o contexto histórico e a realidade concreta integral na qual ele está inserido. É claro que, quando falamos em formação humana integral, não é sobre esse tipo de visão estreita a qual estamos nos referindo, mas sim àquela que contempla o desenvolvimento dos seres humanos em sua integralidade. Algo, portanto, mais próximo da concepção gramsciana do termo "formação humana".

Vejamos, então, o que diz acerca desse termo o *Dicionário gramsciano*, obra editada e organizada por Liguori e Voza (2017), que contempla mais de 600 verbetes presentes no léxico do filósofo Antonio Gramsci. Investigando o termo "formação humana" nesse dicionário, identificamos que ele está, segundo os organizadores da obra, "amplamente presente, sobre vários aspectos e em diversos contextos, no léxico gramsciano" (Liguori; Voza, 2017, p. 802), principalmente no que concerne à discussão sobre a formação de "um novo tipo de humano". Liguori e Voza (2017) destacam a importância e o papel central que a formação cultural do homem tem na obra de Gramsci, no sentido de desenvolver, a partir de um trabalho educativo-formativo, "[...] a elaboração de uma consciência crítica [capaz de promover] uma consciência coletiva homogênea" (Liguori; Voza, 2017, p. 803).

Esse é, portanto, o tipo de indivíduo que se pretende desenvolver a partir de uma formação que não seja apenas um mero aglomerado de conhecimentos instrumentais e instrumentalizadores, mas sim uma formação que seja capaz de integrar, à própria vida de cada estudante, todos os conhecimentos adquiridos por ele ao longo de sua jornada formativa. É o que determina, inclusive, a própria Constituição Federal brasileira, ao tratar, em seu artigo 205, do objetivo da educação que visa ao "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]" (Brasil, 1988), ou seja, uma formação humana e também integral.

Tal conceito se encontra alinhado, aliás, com o que foi estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), que em seu artigo 26 afirma que "[...] a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais".

É claro que, para que essa "expansão da personalidade" atinja sua plenitude é necessário que se tenha igualmente uma plena consciência de quais são seus direitos e por quais liberdades cada indivíduo deve lutar. Saber, portanto, que tais liberdades não se restringem apenas ao direito de ter uma ou várias qualificações para o trabalho, mas, para além disso, de se alcançar a possibilidade de construção de uma consciência crítica e coletiva obtida para e pelo trabalho, que é, finalmente, o que determina, segundo Saviani (2022, p. 2), "o modo de ser da educação em seu conjunto", seguindo, neste sentido, o conceito gramsciano de trabalho como princípio educativo.

Esse modelo de educação, que trabalha em busca do desenvolvimento de uma "consciência coletiva homogênea", caminha, inclusive, em direção ao rompimento da lógica do capital, que apoia um tipo de educação interessada, no sentido de manter o individualismo e reforçar a competitividade entre os indivíduos que, por sua vez, acumulam certificações visando atingir certas competências vinculadas ao mundo do trabalho cada vez mais especializado.

O sentido de trazermos o termo "especializado" consiste em fazer o diálogo dialético com o termo politécnico e, com isso, expor a categoria da contradição. Ou seja, por um lado temos uma formação especializada no sentido de se obter profissionais polivalentes, que agregam conhecimentos fragmentados em relação ao todo, se especializando em uma única atividade por vez, e de outro temos a formação politécnica, que almeja o desenvolvimento integral dos seres humanos, sem que haja desconexão das partes com o todo ao qual eles estão integrados. No entanto, sabemos que, no Ensino Superior capitalista, a ideia é formar profissionais polivalentes e, com isso, subjetividades flexíveis, adaptáveis, que se ajustem à

estabilidade e à precarização do trabalho. Entendemos que, no regime de acumulação flexível, no modo de produção capitalista, a formação humana integral é quase uma impossibilidade, mas isso não significa dizer que não possamos avançar em direção a esse tipo de formação. E a possibilidade está exatamente na busca pelas contradições do modo de produção.

Romper com a lógica capitalista de formação de subjetividades flexíveis implica, portanto, romper a "autoimposta camisa de força das determinações causais do capital" conforme aponta Mészáros (2008, p. 35) ao criticar os "debilitantes limites" impostos pelo capital. Hoje, para esse autor,

> [...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser implementados, e que tenham o mesmo espírito (Mészáros, 2008, p. 35).

Para Mészáros (2008), essa mudança para um tipo de educação mais humana e integral se faz necessária e urgente, se quisermos alcançar uma transformação social qualitativa. Nesse sentido, as soluções, segundo ele, "[...] não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais" (Mészáros, 2008, p. 35). Não adianta, portanto, termos prescritos leis, projetos institucionais de ensino e currículos voltados para a classe trabalhadora repletos de referências a ideais revolucionários de educação que visam ao pleno desenvolvimento do ser humano, se aquilo que está prescrito não se converter em reais transformações no plano da sala de aula. Ou seja, de nada vale ter as soluções em documentos oficiais, em currículos formais se elas não forem postas em prática por meio do currículo real, praticado por aqueles que são os agentes diretos do processo formativo de cada indivíduo: os(as) professores(as), que, muitas vezes, por não compreenderem ou simplesmente não terem vivenciado tal conceito ao longo de seu processo formativo, sentem dificuldade em desenvolver uma linguagem pedagógica que possibilite uma real formação integral de seus alunos.

A propósito, ao nos referirmos aqui a essa "linguagem pedagógica" docente, queremos, com isso, direcionar a luz para uma das barreiras que se colocam à frente do processo de ensino-aprendizagem que consideramos necessário para o estabelecimento de uma formação humana integral: a falta de sintonia entre a linguagem do sujeito formador e daquele que se pretende formar. Sem essa sintonia, a formação será apenas parcial, fragmentada e, logo, longe de atingir a integralidade de seu objetivo, focando apenas no cumprimento de cronogramas que se

acorrentam a grades de conteúdos. É preciso, assim, entender a linguagem de seu interlocutor na relação entre aluno/professor, do contrário não haverá diálogo e sem isso não há aprendizado, e sem aprendizado a formação será incompleta, hora focando apenas nos conhecimentos técnicos, hora nos saberes gerais, sem jamais integrá-los.

A separação existente entre escola humanística e escola profissional, tão enraizada, ainda hoje, na prática pedagógica docente, especificamente dentro do campo da educação profissional[11], dificulta o processo de desenvolvimento de uma formação realmente integral e, com isso, de formação de "seres humanos completos", conforme almejava Gramsci em seus escritos, colocando esse ponto, segundo Manacorda (2013), como uma exigência do processo formativo da classe operária, tendo obviamente como horizonte a transformação social. Isso implicava para Gramsci a busca por uma "relação positiva entre a educação e a instrução, entre a escola humanística e a escola profissional [...]" (Manacorda, 2013, p. 36).

De acordo com Manacorda (2013), em sua análise sobre "o princípio educativo em Gramsci", ele verifica que o filósofo italiano considerava que a aquisição de qualquer organicidade de pensamento pelo proletariado que lhe permita uma iniciativa cultural autônoma "[...] não pode surgir espontaneamente em uma sociedade de oprimidos e opressores, que constrange indivíduos a experiências de caráter limitado" (Manacorda, 2013, p. 36-37). Tanto essa organicidade do pensamento como também a organização da cultura pelo e para o proletariado são, segundo Manacorda (2013, p. 37), "[...] dois aspectos, subjetivo e objetivo, da mesma exigência" nos textos gramscianos direcionados para a crítica da escola capitalista, que o filósofo sardenho considerava como uma escola limitadora do desenvolvimento humano, voltada para a formação de "operários-máquina", conforme discutido na seção anterior.

O caminho a seguir, então, para que possamos ter sucesso na implementação de um projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora, passa pelo domínio, conforme destaca Saviani (2022, p. 4), "[...] não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como

[11] Na França, a educação profissional faz parte de um processo histórico de escolarização da formação dos trabalhadores, que visa superar as limitações da aprendizagem empírica e estruturar o conhecimento transmissível em esferas institucionais. Como demonstra Tanguy (2013), essa evolução reflete menos uma simples adaptação às necessidades econômicas do que uma transformação dos modos de produção e transmissão de competências, marcada por um distanciamento gradual do treinamento em serviço. Essa formalização é acompanhada pela integração da educação geral, refletindo uma ambição educacional mais ampla que vai além da mera preparação para o trabalho. Nessa perspectiva, Maillard (2015) destaca que os diplomas profissionais são estruturados por uma dupla finalidade, tanto para a inserção imediata no mercado de trabalho quanto para a verticalização dos estudos, o que contribui para sua inclusão na dinâmica da educação de massa. Contudo, essa dupla finalidade é acompanhada por tensões persistentes entre os objetivos educacionais, as lógicas de certificação e as expectativas do sistema produtivo, revelando as ambiguidades constitutivas desse tipo de educação.

o saber se articula com o processo produtivo [...], dos fundamentos diversificados utilizados na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas", impulsionado, aliás, pelo crescente fetiche tecnológico que acaba, por sua vez, muito oportunamente, desviando o olhar para a integralidade do ser humano e, com isso, para a sua formação integral, que, voltando ao pensamento gramsciano, pode ser alcançado com o auxílio de uma certa "[...] cultura de formação do espírito e, como tal, desinteressada" (Manacorda, 2013, p. 33).

Ao defender tal projeto de formação humana, tomando como base a filosofia gramsciana, Saviani (2022) deixa claro que "[...] o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige" (Saviani, 2022, p. 6) no lugar de se manter constantemente na condição de subalterno, caminhando por formações que não fazem nada mais do que contribuir para lhes manter nessa condição. Na sua visão, Saviani (2022) considera, portanto, necessário

> [...] operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule [integre], de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária [...]. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa [...] (Saviani, 2022, p. 6).

E com esse pleno desenvolvimento, promover igualmente a capacidade de atingir postos de trabalho e posições sociais acima daquelas às quais estão habituadas a crer terem sido feitas para si. Isso implica em uma formação não apenas ativa, mas, acima de tudo, criativa, que conecte cada indivíduo ao todo em que ele se encontra inserido. Longe, portanto, da simples especialização instrumental em determinadas competências técnicas, completamente desintegradas de outras áreas do conhecimento, assim como também do inútil acúmulo de saberes de forma enciclopédica que visa tão somente ao pedantismo academicista, fortemente criticado por Gramsci em seus textos carcerários.

A educação que temos hoje disponível, principalmente no sistema formal, ainda não nos permite romper "os grilhões" que nos prendem à visão capitalista de qual tipo de indivíduo deve ser formado. Para Mészáros (2008),

> [...] da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um **conformismo generalizado em determinados modos de internalização** de

> forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (Mészáros, 2008, p. 55, grifo nosso).

Esse “conformismo” e também o consenso estabelecido dentro e fora dos ambientes institucionais no que tange às formas educacionais existentes se constituem como um pilar que sustenta o sistema a partir da educação formal. Quebrar isso é, portanto, instituir uma formação integral, multilateral. Eis o objetivo alto de uma educação emancipadora captada por uma formação humana que não se restringe, obviamente, aos muros da escola, pois, como bem lembra Mészáros (2008, p. 45), acreditar apenas na educação formal é esperar por “um milagre monumental”, as soluções devem, logo, segundo esse autor, “abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (Mészáros, 2008, p. 45).

Mészáros (2008, p. 45) reconhece também que a educação formal, assim como não é a única alternativa emancipadora radical capaz de transformar a sociedade, ela também não se constitui como única "[...] força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital [...]”. Existem, logicamente, outras forças, aparelhos ideológicos, que agem a favor desta consolidação.

Trataremos mais à frente, na seção 3, sobre o que constitui tais aparelhos ideológicos quando entrarmos na discussão sobre o campo de estudos do currículo. Por enquanto, é importante frisar que não podemos apostar todas as fichas na educação formal institucionalizada enquanto via única de emancipação da classe operária. Fora dos muros institucionais, a educação continua. No entanto, é preciso levar em conta que existe uma diferença considerável no que diz respeito ao acesso cultural extraescolar que os filhos de cada classe social dispõem.

Para as classes mais desfavorecidas, principalmente para aqueles indivíduos que dividem seu tempo entre trabalho e estudo, as instituições de ensino continuam sendo a principal, senão a única porta de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade. Não é à toa que instituições públicas como os Institutos Federais no Brasil são tão importantes no processo formativo destes sujeitos, ao mesmo tempo que são constantemente atacadas pelo poder hegemônico justamente pelo perigo que representam para a manutenção do *status quo* ao se proporem a promover uma educação profissional que se fundamenta na Formação Humana Integral dos seus estudantes.

Neste sentido, Gramsci, uma das referências basilares na construção dos projetos institucionais dos Institutos Federais, em seus textos, nos faz um "convite à ação”, ao observar que a satisfação de uma “instrução desinteressada” virá acompanhada daquele “[...] estímulo ao progresso intelectual pelo qual o homem será educado a ser não mais o homem de uma única

atividade, [unilateral], porém um homem completo" (Manacorda, 2013, p. 37), ou seja, um ser humano integral "moldado" a partir de uma formação igualmente integral, sem "negar a humanidade" (Fresu, 2020) dos indivíduos que, por sua vez, estão imersos em uma realidade igualmente integral.

É necessário, no entanto, frisar que tal modelo de educação não pode ficar restrito a um único período da vida do estudante. Seria até mesmo incoerente com a proposta de formação integral separar apenas um período da vida para trabalhá-la. "[...] Temos que reivindicar **uma educação plena para toda a vida**" (Mészáros, 2008, p. 55, grifo nosso). Uma educação que não se desenvolva apenas durante a formação básica, por exemplo, que corresponde ao ensino fundamental e médio no Brasil, mas que também avance para o ensino superior (foco de nosso estudo) e continue se desenvolvendo por toda a vida.

A plenitude da educação, ou seja, a formação integral dos sujeitos deve ser contínua e ininterrupta, se quisermos realmente "[...] desafiar as formas atualmente dominantes de internalização [...] fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal", conforme aponta Mészáros (2008, p. 55) ao chamar atenção para uma alternativa contra-hegemônica, mais do que necessária nos tempos atuais.

> O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. [...].
> Necessitamos, então, urgentemente de uma atividade de '**contrainternalização**' [...]. [Dessa forma,] através de uma **mudança radical no modo de internalização agora opressivo**, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado. [Porém], sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como nossa própria vida, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras (Mészáros, 2008, p. 47-59, grifo nosso).

É preciso, então, pensar a educação integrada à própria vida dos indivíduos, se quisermos realmente mudar o atual modo de internalização. Logo, uma educação integral. Para tanto, devemos, como bem lembra Saviani (2022, p. 4, 10), além de promover a "formação de politécnicos", no lugar de meros técnicos especializados, "[...] aguçar a consciência da necessidade de intervir". E, quando ele cita a "politecnia", não está se referindo a um acúmulo de diversas técnicas ou de uma variedade de tarefas, característica de pessoas ditas "polivalentes", muito próximas de máquinas multifuncionais. A formação politécnica a qual

Saviani (2022) faz referência está vinculada exatamente à formação multilateral, também denominada omnilateral. Ou seja, uma **formação integral**.

Tais confusões terminológicas e conflitos conceituais são bastante recorrentes no léxico da educação profissional e tecnológica brasileira. É por esse motivo que abordamos mais a fundo, na seção seguinte, os conceitos vinculados às categorias politecnia e polivalência.

2.3 TECNO_*LOGOS*: CONFLITOS CONCEITUAIS ENTRE POLITECNIA E POLIVALÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

As divergências conceituais ligadas ao termo "politecnia", ocorrem no Brasil muito provavelmente devido à importação de conceitos estrangeiros, tais como "escolas politécnicas", para as instituições brasileiras. Por vezes, tais conflitos semânticos são inseridos propositalmente nas legislações reformistas aplicadas pelas políticas de educação nacional com o intuito de desviar, por meio de uma miscelânea conceitual, as reais intenções das reformas. Termos como polivalência, politecnia, omnilateralidade, multilateralidade, multifuncionalidade, formação integral, escola em tempo integral, currículo integrado, currículo articulado, se mesclam nos discursos oficiais, gerando dúvidas a respeito de suas similaridades e reais divergências.

Ficaremos, por enquanto, com os dois primeiros termos: polivalência e politecnia. Este último sendo considerado por aqueles que compreendem o método marxiano, equivalente aos termos omnilateralidade e multilateralidade. Já o primeiro, polivalência, encontra-se mais próximo da multifuncionalidade, designação, aliás, bastante vinculada ao atual regime de acumulação, que exige profissionais flexíveis em seus cargos, ou seja, polivalentes ou multifuncionais. Esse, aliás, é um dos princípios do Toyotismo, como também é conhecido o regime de acumulação flexível.

É comum existirem divergências terminológicas na literatura em relação aos termos politecnia (Saviani, 2003), omnilateralidade e formação humana integral, no entanto, conforme já observado, no léxico da educação profissional brasileira, consideramos todos como termos sinônimos que fazem igualmente parte de um sistema educativo que assume o trabalho como "base da formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana" (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1065).

Optamos por explorar essas divergências conceituais apenas na educação brasileira pelo simples motivo de que, no Brasil, a ocorrência desse problema é mais frequente do que em outros países, como, por exemplo, na França, que tem essas definições bem-marcadas, sendo, inclusive, bem distintas dos conceitos reais que elas assumem na língua portuguesa utilizada no Brasil. Nesse sentido, é preciso ter cuidado com as palavras "falso cognatas", *faux-amis* no francês, pois podem ocasionar erros de tradução/interpretação.

A denominação de "**tecnólogos**" dada aos egressos dos CST no Brasil também contribuiu para que direcionássemos a análise, neste momento, para a educação profissional brasileira, uma vez que, além de esse termo estar presente no título da tese, possui, dentro dele, um sentido implícito correlacionado à etimologia da palavra, conforme já observado na introdução quando citamos Machado (2008), que desvincula o termo "*techno"* (arte) do "*logos"* (saberes, ciência, filosofia), mostrando, assim, que a formação dos tecnólogos deve necessariamente vincular o saber prático da arte do ofício ao saber científico e filosófico/crítico da totalidade em que sua arte está inserida, ou seja, os profissionais que adquirem o diploma nos CST "[...] precisam promover o diálogo científico, crítico e interdisciplinar e ter compromisso social e orientação ética clara" (Machado, 2008, p. 24).

A questão da formação politécnica, obtida a partir de uma concepção gramsciana de educação que considera o trabalho como princípio educativo, está diretamente ligada à graduação tecnológica como uma forma necessária de superação do modo de produção capitalista. Trata-se, portanto, de uma formação humana integral (omnilateral) que pode ser vislumbrada exatamente devido às contradições que envolvem esse modo de produção.

Uma formação humana integral, obtida a partir da politecnia, compreende, portanto, uma educação que não tem a centralidade voltada unicamente para a economia ou para uma qualificação que visa a uma inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho. Seu intuito é, na verdade, proporcionar aos estudantes uma consciência de classe capaz de lhes dar uma visão geral da sociedade dentro da qual suas práticas profissionais se inserem. Esse tipo de formação, aliás, segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), é bastante pertinente e de válida aplicabilidade no Brasil, considerando, além da desigualdade socioeconômica local, a situação de sua juventude operária, em que muitos necessitam estudar e trabalhar ao mesmo tempo, ainda na última etapa da educação básica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme mencionado na seção anterior, atualmente são as instituições de ensino público brasileiras que mais se aproximam desse tipo de formação, pelo menos "no papel", ou seja, formalmente. Na prática,

principalmente no ensino superior, a ideia revolucionária de uma formação omnilateral parece se perder. Mas isto veremos mais a fundo na seção de análises das entrevistas (seção 5), pois investigar o lugar dessa formação nestas instituições consiste em um dos objetivos principais desta pesquisa.

O que seria então o termo "polivalente" e como ele se distingue da politecnia? A polivalência, de acordo com Machado (1992), corresponde simplesmente a um "**trabalho mais variado** com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador [...], uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista de **soma das partes**" (Machado, 1992, p. 19, grifo nosso). Vê-se, portanto, uma total divergência entre o que vem a ser a politecnia e a polivalência.

Saviani (2003) observa também esse "choque teórico", ao analisar a palavra politecnia e encontrar algumas divergências quanto ao seu uso. Uma delas é a decorrente da relação que geralmente fazem com seu significado literal: multiplicidade de técnicas (*poly_technique*), levando a entender que seria uma formação que propicia diversas habilidades para o indivíduo, quando na verdade trata-se de lhe propiciar "um **desenvolvimento multilateral** [...] que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna" (Saviani, 2003, p. 140).

Podemos ver, nesse trecho da fala de Saviani (2003), uma outra expressão alinhada com o conceito marxiano de politecnia: "**multilateral**", que claramente se contrapõe ao conceito de formação **unilateral**, derivado de uma educação instrumental voltada exclusivamente para a produção capitalista. Mas o que diz a produção de conhecimento, especificamente aquela do campo da educação profissional tecnológica de nível superior, sobre esse modelo de educação emancipadora, multilateral e como esses conceitos de politecnia, formação humana integral e omnilateralidade são abordados nessas pesquisas?

A fim de responder a esse questionamento, efetuamos em 2020 uma busca por teses e dissertações no repositório eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Um repositório que conta com um acervo de mais de 600 mil teses e dissertações, obtidas por meio de parceria com cerca de 123 instituições de pesquisa. A conclusão dessa pesquisa resultou na publicação de um artigo, na revista venezuelana Paradigma, intitulado "*Formación Humana Integral en las pesquisas sobre la formación tecnológica de los Institutos Federales*" (Cassemiro; Henrique, 2022a).

Nesse trabalho, Casemiro e Henrique (2022a) observam que, analisando o contexto atual da educação profissional no Brasil, as políticas públicas voltadas para essa modalidade de educação se desviam da promoção de uma formação integral, ou seja, multilateral, ao privilegiar um tipo de formação unilateral. Para explicar o significado de "multilateralidade", os autores retomam o conceito de "politecnia" a partir de Saviani (2003), destacando que um desenvolvimento multilateral corresponde àquele que "[...] abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna" (Saviani, 2003, *apud* Cassemiro e Henrique, 2022a, p. 321), compreendendo, portanto uma formação integral dos indivíduos.

Os CST, em sua gênese, não foram criados com a intenção de formar profissionais com esse perfil multilateral, conforme apontam Cassemiro e Henrique (2022a), ao afirmarem que esses cursos de nível superior visavam formar profissionais capacitados a executar tarefas de supervisão em atividades de "operação e gestão", o que os diferencia dos bacharéis em engenharia, geralmente responsáveis pelo trabalho de concepção. Na triagem realizada durante a pesquisa sobre a base de dados da BDTD, os autores identificaram 22 trabalhos (teses e dissertações) que possuem alguma aproximação com o tema da Formação Humana Integral na educação profissional, distribuídos entre os anos de 2008 e 2019.

Segundo Cassemiro e Henrique (2022a), todas as pesquisas identificadas, durante o estudo e que abordam essa temática, "[...] apresentam uma fundamentação teórica marxista que compreende a dimensão do trabalho como princípio educativo [...]" (Cassemiro; Henrique, 2022a, p. 331), fazendo-as, assim, se aproximarem do conceito marxiano de politecnia. Nesses trabalhos selecionados pelos autores, é constante a afirmação de que "[...] os CST têm o foco voltado para atender às demandas do mercado [e que] o interesse por uma formação tácita (unilateral) nestes cursos impede que o indivíduo adquira [...] uma formação politécnica [...]" (Cassemiro; Henrique, 2022a, p. 332). Isso implica dizer que, nesses cursos de nível superior, ofertados por instituições de ensino que têm por base filosófica a promoção de uma educação politécnica (multilateral), esse tipo de formação não se materializa.

Chama a atenção também nesse artigo, o fato de que, naquelas pesquisas que trabalharam entrevistando estudantes, foi identificado que, para alguns alunos, "[...] o professor bom é aquele 'professor/profissional', devido ao seu conhecimento instrumental daquilo que ensina" (Cassemiro; Henrique, 2022a, p. 333), o que leva a crer que existe uma forte internalização nos estudantes do tipo de educação profissional unilateral e instrumental priorizado pelo sistema capitalista. Como conclusão da análise acerca da Formação Humana

Integral nas teses e dissertações selecionadas que estudam os CST, Cassemiro e Henrique (2022a) afirmam que

> [...] é consenso entre os autores [nas pesquisas sobre os CST] o fato de que a pedagogia das competências tem feito parte dos currículos dos cursos de graduação tecnológica, associando-os à garantia de empregabilidade, além de **incluir conceitos de polivalência com o intuito de formar profissionais flexíveis, capazes de atuar em diferentes atividades sem necessariamente ter domínio do processo de produção como um todo**. Aliás, muitos profissionais [da educação entrevistados] que atuam nos CST [...] quando questionados sobre o conhecimento do que vem a ser uma formação politécnica (multilateral), acabam confundindo este conceito com o de polivalência (multitarefa), fato que contribui para justificar mais ainda o debate neste campo de pesquisa [...]. (Cassemiro; Henrique, 2022a, p. 333-334, grifo nosso).

Como podemos ver, deparamo-nos com vários conflitos conceituais e questões, em sua grande maioria subjetivas, que necessitam ser constantemente amadurecidas, pensadas, refletidas, se quisermos conceber uma formação de caráter realmente libertador. Uma formação forjada a partir de uma experiência que visa ao sentido de transformação e que venha a promover uma real revolução social. Essa formação, e por consequência a transformação em si, somente será possível se for mediada por um currículo que pense o indivíduo como um ser social, histórico e que lhe possibilite, igualmente, uma consciência crítica-reflexiva capaz de pensar a si mesmo como tal ser. Um ser *tecnoLogo*, munido do conhecimento de sua arte (*Techno*) e de consciência (*Logos*), ou seja, **um ser politécnico**.

2.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA: CRUZAMENTOS INICIAIS

Todo o cenário de mudanças e transformações pelas quais passou o modo de produção do sistema capitalista da primeira metade do século XX até meados dos anos 1970, o conduziu, durante seu período crítico de crise, a desenvolver políticas que atendessem tanto às demandas do novo regime de acumulação que se estabelecia e, por consequência às indústrias e ao mercado de maneira geral, quanto aos apelos por verticalização dos filhos da classe operária a níveis mais elevados de ensino. Neste sentido, foram criados cursos profissionais de nível superior de curta duração, tanto no Brasil quanto na França e outros países capitalistas, garantindo, assim, um maior acesso das classes populares a esse nível de educação e a

qualificação de uma mão de obra apta para se incorporar à máquina produtiva do capital de forma mais rápida e eficiente.

No Brasil, a educação profissional tecnológica de graduação faz parte do conjunto de cursos que compõem, de acordo com o artigo 39 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), com redação alterada pela Lei n. 11.741/2008, a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Além da graduação tecnológica, que corresponde ao nível superior de ensino, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) completam essa modalidade de educação.

Esses cursos, também denominados de Cursos Superiores de Tecnologia (CST), atualmente são orientados pela Resolução CNE/CP n. 01, de 5 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT/2021) e pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST)[12]. Os CST têm como característica principal sua curta duração, em torno de 3 anos, contrapondo-se, portanto, aos cursos de graduação plena, que tem sua organização curricular distribuída em uma média de 5 anos. Este é inclusive um dos fatores que contribui para que haja tantas críticas e discriminação em relação aos CST, relegando seus egressos à mera condição de **técnicos de nível superior**.

Dentro do mesmo contexto em que foram criados os CST no Brasil, foram também instituídos na França, em 1962 (*Décret n°62-216 du 26 février 1962*)[13], cursos superiores de curta duração denominados STS (*Sections de Technicien Supérieur*), que preparam seus alunos, em um período de 2 anos, para a obtenção do BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*). A criação dos STS, que acabaram se tornando os cursos de formação mais "populares" dentro da esfera do ensino superior, responde às necessidades da indústria e do mercado de serviços por uma mão de obra mais qualificada, em um período em que a maioria dos estudantes abandonavam as escolas por volta dos 16 anos e que a posse de um diploma de ensino superior era rara (Orange, 2009).

Na França, a criação dos BTS foi considerada como uma valorização profissional e seu público, nessa época, provinha em grande parte do ensino médio geral (*bacheliers généraux*), uma vez que o ensino médio profissional (*bac pro*) ainda não existia (só foi criado em 1985).

---

[12] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-superiores-de-tecnologia. Acesso em: 14 mar. 2021.

[13] Disponível em: https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000849681. Acesso em: 27 março 2026.

Foi a partir da massificação do ensino médio (com a criação da via profissional) e do ensino superior que os STS se popularizaram.

Os STS se difundiram e se popularizaram na França, portanto, por oferecerem a uma parcela dos jovens franceses um diploma obtido de forma rápida (se comparado às formações que exigem em média 5 anos de estudos universitários) e bem identificável com o perfil dos estudantes e aquele que se busca no mercado de trabalho. O fato de que essa parcela da população desconhece ou não se vê matriculada em um ensino universitário (3 a 5 anos) com perspectivas incertas de inserção no mercado[14] e que essas formações de nível superior são ofertadas dentro dos próprios liceus profissionais, contribuiu para sua popularização nessa faixa etária.

Segundo Orange (2009, p. 41, tradução nossa), "os STS abrem uma brecha de acesso ao ensino superior para um grande número de estudantes que talvez não tivessem se aventurado [em direção a esse nível de ensino] de outra forma". De acordo com essa autora, essa população corresponde, majoritariamente, aos filhos de operários, de agricultores, pessoas de origem simples que encontram na obtenção desse diploma uma oportunidade para, em um curto espaço de tempo, alcançar uma formação de nível superior e obter melhores condições de acesso ao mundo do trabalho.

A necessidade de adaptação exigida pelo novo regime de acumulação (flexível), decorrente do crescente avanço tecnológico e da constante complexificação nas indústrias, ampliou também a busca por uma melhor qualificação da mão de obra operária[15]. Ainda em 1961, a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), deu abertura para que fossem criados cursos com currículos e períodos (tempo de formação) próprios.

[14] No contexto da massificação do ensino superior na França, a relação entre diplomas e inserção profissional foi profundamente transformada. Enquanto no passado um pequeno número de graduados encontrava relativa facilidade para ingressar no mercado de trabalho, o aumento do número de estudantes e as dificuldades de acesso ao emprego levaram ao questionamento do modelo acadêmico. A partir da década de 1980, as políticas públicas têm incentivado a profissionalização e a massificação dos diplomas de formação profissional, numa lógica frequentemente descrita como "adequacionista", visando aproximar a formação do emprego, sem, contudo, garantir a efetiva inserção dos diplomados (Maillard, 2012; Maillard, 2015).

[15] O taylorismo gerou milhões de trabalhos "não qualificados" no mundo. Na França, se o número de operários não qualificados diminuiu com o tempo, foi também em razão das novas organizações do trabalho, assim como do declínio da indústria. O trabalho não qualificado nesse país, em contrapartida, aumentou consideravelmente no setor de serviços, em que um ativo empregado sobre cinco ocupa uma vaga de emprego não qualificada, com ou sem diploma e com ou sem experiência (INSEE/França, 2023).

Nesse contexto, foi proposta a criação do curso de Engenharia de Operações, primeiro curso de graduação tecnológica com duração de 3 anos que "visava à formação de um perfil profissional centrado, principalmente, na atividade de supervisão de setores especializados da indústria" (Machado, 2008, p. 3). Esse objetivo, focado nas demandas do mercado, somava-se aos anseios da classe operária pela possibilidade de ingresso em cursos de nível superior. Desta forma, os CST, ao mesmo tempo que atenderam aos interesses das indústrias

> [...] aliviaram a pressão sobre o nível superior que ainda mantinha-se seletivo. Enquanto isso, os cursos de tecnólogo [nomenclatura adotada somente em 1976] formavam profissionais de nível intermediário, ficando suas atividades no mundo do trabalho restritas à execução, ou seja, na prática aplicada no dia a dia das indústrias (Pedro, 2010, p. 28).

Em 1968 a reforma universitária dada pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968) estabeleceu que estes cursos de curta duração deveriam ter currículos mais flexíveis e menor tempo de duração, exatamente para atender ao mercado de trabalho, que necessitava urgentemente de profissionais com uma formação técnica mais densa, que os capacitasse, em um tempo mínimo, a atuar diretamente na produção. "Em contraste com os bacharelados encarregados de formar para o trabalho de concepção, a graduação tecnológica visava formar para o trabalho de operação e gestão" (Machado, 2008, p. 5).

Isso demonstra a forte influência que os sistemas de ensino têm sofrido ao se adequar às mudanças e adaptações as quais o modo de produção capitalista tem experimentado ao longo do tempo, alinhando seu regime de acumulação aos movimentos e avanços tecnológicos pelos quais passa o mercado global – cada vez mais flexível e controlado por forças neoliberais –, ampliando, assim, os embates com grupos contra-hegemônicos defensores de um projeto de educação que visa à emancipação por meio do pensamento crítico-reflexivo, o que implica em "intensificar a produção de ciência e tecnologia na esfera pública" (Ramos, 2006, p. 138).

Apesar da justificativa de criação destes cursos para desenvolver uma mão de obra capaz de se adequar às inovações tecnológicas do mercado de trabalho, a disponibilidade de postos de trabalho para todos os tecnólogos no Brasil não existia, fato que dava aos egressos apenas a garantia de empregabilidade. Na França, a situação atual é semelhante com aqueles que obtêm o BTS, pois essa carreira, que corresponde a uma das mais escolhidas por alunos que advêm do ensino médio técnico e profissionalizante, garante atualmente "[...] a apenas um terço dos diplomados o acesso a empregos em profissões intermediárias [...]" (Orange, 2010, p. 47).

É importante frisar, no entanto, que essa é uma realidade que se distingue daquela existente quando esses cursos franceses foram criados (anos 1960), em que havia poucos diplomados e, portanto, menos desprestígio para os indivíduos que tinham o diploma em mãos. Com isso, as possibilidades de inserção no mercado eram maiores. No atual cenário da educação profissional francesa, mesmo o BTS sendo considerado "uma via de qualificação superior e de aquisição de uma profissionalidade com finalidade imediata para o emprego" (Grelet; Romani; Timoteo, 2010, p. 41), é importante considerar também que "um conteúdo formativo alinhado às necessidades das empresas não é necessariamente, para os formados, a garantia de uma inserção nos trabalhos escolhidos [por eles]" (Maillard; Vaneau, 2009, p. 1).

Maillard (2015), em sua pesquisa sobre o crescimento massivo dos diplomas de educação profissional na França e de todo o mercado de certificação gerado por esse processo, traz um conceito que caminha ao lado da palavra "empregabilidade" criada pelo novo regime de acumulação: o de "desempregabilidade", atributo dado àqueles indivíduos que não têm certificação nenhuma e, portanto, não possuem também as competências exigidas pelo mercado. Isso faz com que, como destaca a autora, a própria questão do desemprego passe a ser um problema mais dos indivíduos – e de sua "incompletude" em termos de competência adquirida – do que econômico ou de ausência de postos de trabalho. Ser "empregável" ou não depende de cada indivíduo.

A centralidade nas competências, aliás, é uma das principais marcas desse modelo de educação que "contribui tanto para modificar os currículos como para questionar a existência de diplomas imediatamente pouco 'úteis' ao sistema produtivo" (Maillard, 2015, p. 43). Essa observação vale tanto para os currículos da educação profissional francesa quanto brasileira.

Além dessa indisponibilidade de vagas no mercado, havia ainda, no caso brasileiro, "a oposição [da parte] dos diplomados em cursos de graduação plena, sob o argumento de que os tecnólogos não poderiam ser chamados de engenheiros" (Machado, 2008, p. 6). Cria-se, assim, uma estigmatização sobre a graduação tecnológica, categorizando-a como inferior e reforçando a dualidade também no ensino superior, ao promover uma "inclusão excludente" (Kuenzer, 2006, p. 14) da classe operária neste nível de ensino por meio de cursos que têm como prioridade uma formação tácita, unicamente instrumental. Essa autora explicita que a inclusão excludente são

> as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente,

> capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (Kuenzer, 2006, p. 14-15).

Analisando o contexto francês e brasileiro, podemos afirmar, então, que os BTS (na França) e os CST (no Brasil) possuem diversos pontos em comum, considerando todo esse ambiente de adaptação e manutenção do modo de produção dentro do qual ambos foram criados. É evidente que, entre o período da criação dessas formações e o presente conturbado de relegação aqui exposto, muitos movimentos ocorreram ao longo da história desses cursos que envolveram não somente perdas, mas também alguns ganhos tanto no Brasil quanto na França. Decidimos, assim, aprofundar nossa análise no cenário atual com o intuito de nos mantermos mais próximos da empiria que, por sua vez, encontra-se situada no presente sem, obviamente, nos desconectarmos da historicidade que contribuiu para a sua construção.

Aliás, "[...] a história da educação profissional na França e no Brasil se cruza na legislação educacional e nos limites de disputas e tensões entre grupos sociais e econômicos" (Medeiros Neta; Lima Neto; Thomas, 2020, p. 28). Essas disputas são resultado da dualidade educacional que, segundo Medeiros Neta, Lima Neto e Thomas (2020), existe em ambos os países, e delimita um tipo de ensino para cada classe social ao mesmo tempo que introduz as contradições do capital nos sistemas de educação escolar.

Sobre esse termo "dualismo educacional", Ciavatta (2013) chama a atenção para o risco conceitual de ordem epistemológica ao utilizá-lo na esfera dos cursos de nível superior. Ela considera que

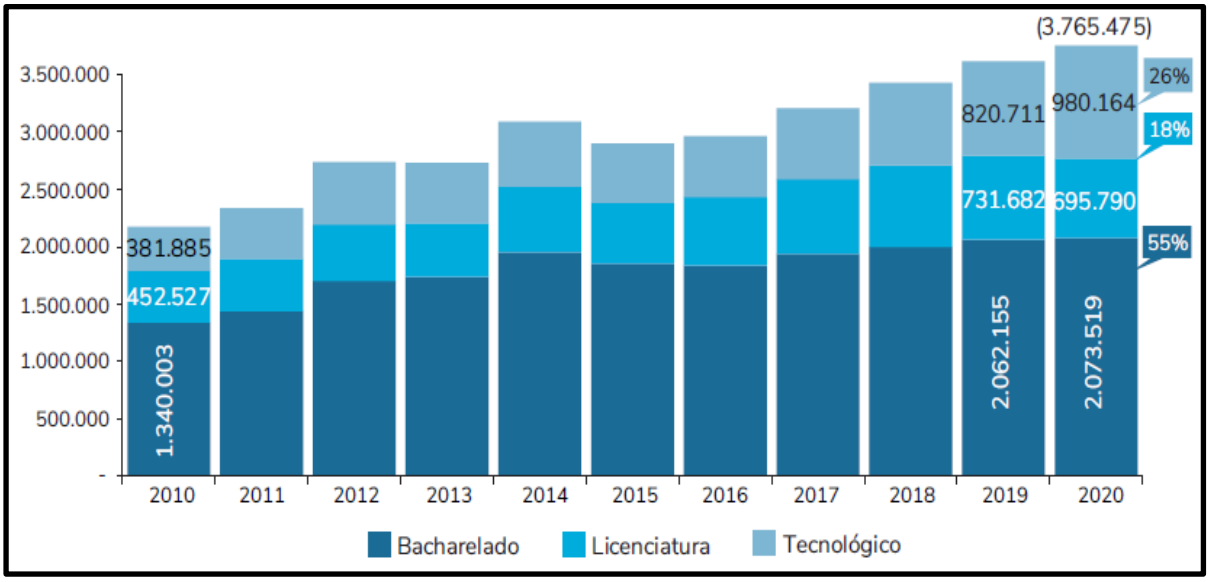
> O risco no uso do conceito sem a identificação das particularidades históricas do processo conduz ao abandono da dialética, das mediações e contradições dos fenômenos sociais. No caso dos cursos superiores de tecnologia, até pelo número de sujeitos envolvidos nesse tipo de curso e pela demanda econômica subjacente, cremos que o principal problema não é a identificação do dualismo do sistema, mesmo que criticamente analisado. O importante são as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável (Ciavatta, 2013, p. 289).

Essa dimensão ideológica que está presente nos cursos acaba sendo apagada pela publicização/venda desses cursos à população jovem que anseia por uma vaga de emprego e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de acesso ao ensino superior.

Esse é um debate que, na realidade, se comparado com o que vem se discutindo sobre a educação de nível médio brasileira, ainda é bastante recente. É o que observa Ramos (2006), ao estudar a pesquisa sobre o ensino superior tecnológico brasileiro. Ela acredita que o desinteresse inicial em analisar a relação trabalho e educação nesse campo de estudos se deva à reduzida quantidade de ofertas para esse nível de ensino até a década de 1990, quando elas começaram a ser ampliadas em decorrência das reformas na EPT, instituídas pela Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994), que transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); pelo Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997 (Brasil, 1997a), que regulamenta a Lei n. 8.498/94; e pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997b), que institui o nível tecnológico como nível superior da Educação Profissional, fato que "despertou o debate sobre a extensão dessa dualidade [educacional] para o nível superior de ensino" (Ramos, 2006, p. 142).

Entre 1994 e 1998, houve oscilação na manutenção do número de CST, com fechamento de diversos cursos e consequente redução no número de ofertas: "[...] a formação e o exercício profissional dos diplomados em cursos de formação de tecnólogos não ganharam estabilidade [...]" (Machado, 2008, p. 6). Somente a partir de 1998 o número de vagas nestes cursos passou a crescer exponencialmente, principalmente na rede privada. Exatamente após o Decreto n. 2.208/1997. Dentre os fatores citados por Machado (2008) para este crescimento estão: o aumento de concluintes no ensino médio; a contenção de vagas no ensino superior público; a diversificação de atividades econômicas e a incorporação das inovações tecnológicas no mundo do trabalho. Na última década (entre 2010 e 2020), os cursos de graduação tecnológica são os que têm registrado o maior crescimento em termos percentuais, se comparados com as licenciaturas e bacharelados, conforme gráfico apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Número de ingressos em cursos de graduação por grau acadêmico – 2010-2020



Fonte: Notas Estatísticas – Censo da Educação Superior – Inep/MEC (Brasil, 2022, p. 19).

De acordo com o Inep/MEC (Brasil, 2022), o número de matrículas nos cursos tecnológicos passou de 381.885, em 2010, para 980.164, em 2020, evidenciando um aumento de aproximadamente 156,7% nesse período de dez anos. Esse quantitativo só reforça a necessidade de ampliação da pesquisa no campo da educação profissional tecnológica de nível superior, justificando a importância de estudos como este.

O Decreto n. 5.154/2004 pode também ser considerado como um marco influenciador nesse campo de pesquisa, pois estabeleceu a Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação como parte dos cursos que compõem a Educação Profissional, juntamente com os cursos FIC para trabalhadores e a Educação Técnica de Nível Médio. No entanto, esse decreto que também revogou o 2.208/1997, "[...] longe de reafirmar [com essa revogação] a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo [...]" (Kuenzer, 2006, p. 900), principalmente aos interesses das Instituições Ensino Superior (IES) privadas que, atualmente, representam 86,24% do total de ofertas de cursos de graduação tecnológica no Brasil (Brasil, 2022).

Apesar desse considerável crescimento no número de matrículas, principalmente em instituições privadas, os CST permanecem ainda sendo alvo de preconceito e subvalorização quando comparados aos cursos de graduação plena (bacharelados ou licenciaturas). Preconceito este que, aliás, advém do próprio estigma adquirido pela sociedade brasileira em relação à educação profissional, considerando-a sempre inferior à educação geral destinada geralmente à

elite da sociedade, enquanto a primeira ficava relegada aos “desvalidos da sorte", conforme preconizado pelo próprio decreto governamental de institucionalização da educação profissional no Brasil datado de 1909 (Brasil, 1909).

Em alguns trabalhos desenvolvidos no campo de pesquisa sobre os tecnólogos, esse estigma é abordado e em outros ele é até reforçado, como é o caso da pesquisa de Santos (2009), na qual o autor faz uma crítica ao processo de expansão da rede federal, denominando a graduação tecnológica, que teve um aumento exponencial no número de matrículas após as políticas de expansão, de “subsistema de ensino superior”. Para ele, a expansão da rede significou a fragmentação do ensino superior, dividindo-o em dois: Ensino Superior Universitário e Ensino Superior Não Universitário (ESNU). Este último correspondendo ao ensino profissional, enquanto o primeiro diz respeito ao ensino “acadêmico”. Em sua tese de doutorado, fundamentada na “ontometodologia marxiana”, ele parte do pressuposto de que

> [...] há uma dicotomia das políticas públicas educacionais Brasileiras que passam a defender dois tipos de ensino do terceiro grau: o ensino superior e **um subsistema de educação não universitário**, definindo os cursos de graduação em tecnologia como essa última categoria que representam o aprofundamento do dualismo do ensino historicamente presente na educação capitalista (Santos, 2009, p. 23, grifo nosso).

Ao reconhecer que as políticas públicas de educação contribuíram para que os cursos técnicos e tecnológicos fossem “estimulados na perceptiva [*sic*] do desenvolvimento econômico capitalista e não na possibilidade de formação humana integral” (Santos, 2009, p. 242), este autor conclui sua tese destacando que

> [...] o aumento considerável do número de vagas, cursos, concludentes e matrículas, por mais contundente que se apresente pela boca de seus retóricos, não pode ser o balizador principal para aferir a eficácia desse subsistema (Santos, 2009, p. 249).

Discursos como estes acabam por alimentar os estigmas já existentes em relação aos CST e à educação profissional brasileira de forma geral, que fazem esses cursos serem vistos como “cursos de segunda classe, com baixo prestígio” (Machado, 2008, p. 15). Os próprios discentes temem a rejeição e sentem o preconceito por esse tipo de curso (Pereira, 2008).

Na França, todos os diplomas foram declarados "profissionais" desde 2002[16], daí o avanço da Pedagogia por Competências, dos estágios obrigatórios na universidade etc. Os diplomas profissionais de nível superior franceses agora são considerados como sendo de prestígio. O problema, no caso das universidades, é a sua diversidade social, que levou ao crescimento de instituições privadas e à transformação de universidades mais antigas em "instituições de elite" (Bourdieu, 1989a), um *status* que lhes permite fazer o que bem entenderem, selecionar alunos e aumentar as mensalidades. É também por isso que os programas de aprendizagem profissional franceses estão se desenvolvendo no nível de mestrado, em escolas superiores de engenharia e de comércio.

Há uma espécie de inversão de valores, já que o ensino profissionalizante de nível médio não possui o mesmo prestígio que o ensino profissionalizante de nível superior. O BTS é classificado como uma qualificação intermediária, no entanto, permite o acesso a algumas escolas de comércio e de engenharia. Mas isso depende, claro, do programa específico do BTS, que é classificado de acordo com seu público-alvo e as oportunidades de verticalização dos estudos que ele oferece. Paradoxalmente, quanto mais um BTS abre caminho para verticalização, melhor é sua classificação/prestígio (Orange, 2013).

No contexto do Brasil, apesar das muitas dificuldades de acesso à educação pública de qualidade, assim como dos últimos movimentos de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, é preciso considerar que esses movimentos

> [...] não podem ser reduzidos a ofertas de massificação de certificações profissionais, voltadas, em especial, para segmentos sociais excluídos do acesso a formações mais complexas. [Eles] devem [sobretudo] garantir uma formação integral de reconhecimento social e político: formação humana e profissional, nas dimensões de uma cidadania plena (Fernandes, 2012, p. 192).

Uma formação coerente com a realidade material marcada pela desigualdade e que seja capaz de promover um diálogo científico, crítico e uma consciência sociopolítica, necessária para o desenvolvimento efetivo de uma travessia para um novo modelo de sociedade. Uma sociedade pautada na socialização dos meios de produção, que incluem, necessariamente, todo

[16] Sobre este ponto, ver os trabalhos de Maillard (2012, 2016, 2024), que demonstram que os a aprendizagem, historicamente integrada à educação profissional, é essencialmente um método de formação que combina escola e empresa, sem distinções formais quanto ao nível do diploma desenvolvido. Aberto a todas as certificações desde a lei de 1987, tem sido objeto de contínuas políticas públicas de desenvolvimento. Contudo, a sua expansão depende, em grande parte, de financiamento público (subsídios, auxílios e isenções) e não de iniciativas empresariais espontâneas. A sua promoção insere-se, portanto, num esforço de profissionalização dos diplomas, fundamentado sobre a ideia de uma maior eficiência da formação das empresas.

conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A socialização desse conhecimento, no entanto, no caso de ser efetivada por meio da educação formal, deverá passar pela elaboração de um currículo formal que considere a realidade concreta e que tenha como horizonte essa travessia social. Mas quais caminhos esse modelo de currículo deve percorrer para que possa ser efetivamente implementado e quais foram aqueles percorridos pelos modelos que conhecemos? Na próxima seção abordamos essa questão direcionando nosso foco para a Educação Profissional.

3 O CURRÍCULO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UM MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA FRANÇA

> Todo o problema, ainda uma vez, estava em matar o tempo. Acabei por não me entediar mais, a partir do instante em que aprendi a recordar. Punha-me às vezes a pensar no meu quarto e, na imaginação, partia de um canto e dava a volta ao quarto, enumerando mentalmente tudo o que encontrava pelo caminho [...] Compreendi, então, que **um homem que tivesse vivido um único dia, poderia sem dificuldade passar 100 anos numa prisão**. Teria recordações suficientes para não se entediar. [...]
>
> Albert Camus

Algumas prisões podem ser mais eficazes e mais fortes do que aquelas que se constroem com muros e grades de aço. A prisão do espírito ou da consciência, por exemplo, pode durar toda uma vida em um determinado indivíduo sem que ele mesmo se dê conta de que "vive" em um cárcere. A atual realidade em que vive a sociedade contemporânea, aliás, contribui de forma significativa para a manutenção desse tipo de prisão, com cada ser humano seguindo seu caminho sem ter uma percepção mais larga do seu entorno, simplesmente por reduzi-lo a uma mera tela.

As estações, os governos, a vida passa sem que ele perceba o que realmente passou, sem que ele viva em verdade um único dia suficientemente para lhe manter vivo por "100 anos numa prisão", como observa o personagem descrito por Camus (1995, p. 83) em sua obra *O estrangeiro*. O que acontece, em grande parte dos casos, é que os dias passam pelos indivíduos sem que estes passem pelos dias ou mesmo se deem conta que a vida passou por eles. Sem que percebam que estão em um cárcere que lhes mantém, de certa forma, à parte da realidade.

A educação formal pode ter um papel importante nesse processo de aprisionamento/liberação das consciências. Muitas escolas, muitos currículos escolares podem agir inconscientemente tanto como carcereiros (a fim de manter resguardado não apenas o atual modo de produção de manufaturas para o mercado, mas também de consciências adeptas às suas condições de cárcere), quanto como agentes de emancipação do espírito para a vida.

Nesta seção, discutimos exatamente sobre esses diversos modelos de currículos, assim como a maneira como se desenvolveu esse campo de estudos e todo o poder dentro do qual ele se reveste quando vinculado à elaboração ou enrijecimento de consciências críticas.

Apresentamos, então, os diferentes tipos e teorias do currículo, bem como o discurso difundido sobre a democratização da educação e os distintos direcionamentos curriculares promovidos para classes distintas da sociedade capitalista.

Compreender quem detém o poder de decidir tais currículos e a forma que eles têm sido discutidos, teorizados e implementados é uma tarefa crucial e que vem sendo discutida ao longo dos anos entre pesquisadores. Este é, aliás, um vasto campo de disputas que reforça a dualidade estrutural inserida no sistema de educação das sociedades capitalistas. Para quem cabe o direito de atingir determinada consciência crítica? Quem serão os dirigentes e os subordinados ou subalternos de amanhã? Qual a função do currículo, da escola? Pretendemos discutir questões como estas, a fim de trazer maior embasamento e compreensão para a tese de que, **no que concerne à educação profissional pública de nível superior obtida dentro do eixo tecnológico de infraestrutura em cursos de curta duração no Brasil e na França, onde mais se discutiu sobre Formação Humana Integral, maiores foram as contradições entre currículo formal e real, e onde essa discussão menos avançou, maior foi o consenso acerca do lugar da classe operária na sociedade.**

Dessa forma, analisando e conceituando os diferentes tipos de currículos e as teorias desenvolvidas, damos sequência à discussão acerca da formação humana integral iniciada na seção anterior e sua importância dentro da sociedade tecnologizada em que se insere – não apenas em países centrais do capital, mas também nos periféricos, como vimos no caso do Brasil –, cursos superiores de curta duração com o objetivo central de atender às demandas do sistema produtivo, mais do que de ampliar a consciência dos indivíduos a fim de fazê-los compreender seu papel enquanto seres históricos dentro da sociedade e, consequentemente, lhes fornecer as chaves para se libertarem da prisão que lhes foi inconscientemente imposta ao longo de sua jornada formativa enquanto ser humano.

3.1 CURRÍCULO: UM CAMPO DE ESTUDOS E PROJETOS EM DISPUTA

Lugar, espaço, território, trajetória ou viagem. Percurso, curso, caminho percorrido (autobiografia), caminho a percorrer, grade, identidade (Silva, 2010). O significado de currículo ou o que ele vem a ser depende não somente do tempo ou do contexto em que está inserido, mas também da forma como ele é definido pelos autores e teorias que o analisam ao longo da história. Silva (2010) nos dá uma visão enxuta e geral sobre o que o currículo vem a ser: o resultado de uma seleção. Sim, antes de prosseguir é preciso esclarecer que não está se referindo

aqui ao *curriculum vitae* (CV), que também corresponde a um tipo de currículo. Aquele que descreve, detalha um caminho já percorrido, vivido, geralmente destacando experiências profissionais e acadêmicas.

Obviamente, é bem possível que, nessa modalidade (o CV), algumas seleções sejam feitas a fim de dar mais ênfase àquilo que lhe é positivo para nós. No caso do texto de Silva (2010), a seleção a qual ele se refere diz respeito a outro caminho, aquele que ainda há de ser percorrido e que irá determinar ou ser determinante para definir a formação do indivíduo que pretende trilhá-lo. É, portanto, sobre esse **caminho a percorrer**, sobre seu traçado, que se fazem seleções, escolhas entre um universo de saberes e conhecimentos que existe. E são essas seleções que moldarão cada sujeito que se debruçar sobre elas, ao ponto de, para cada tipo de currículo, termos um modelo de ser humano distinto (Prado; Alencastro; Almeida, 2017).

No campo da educação profissional, por exemplo, um currículo mais instrumental, voltado apenas para instruir os indivíduos na prática manual, estará formando um modelo distinto de "ser humano", um operário-máquina ao invés de um operário-homem (Gramsci, 2021), categoria de operário possível para quem tem acesso à um currículo mais humanístico. Infelizmente muitas das seleções feitas, principalmente para os currículos da educação profissional, direcionam mais para modelos de seres humanos individualistas, competitivos, "homens-indivíduos" (Gramsci, 2022b, p. 261) e menos para a formação de "homens-massa" ou "homens-coletivos", adotando aqui um outro conceito gramsciano trazido igualmente por Manacorda (2013, p. 122).

Trato nesta seção de algumas teorias, tipos de currículos e, consequentemente, tipos de seres humanos que se tem buscado formar em nossa sociedade, a fim de que possamos melhor compreender o tipo que almejamos e aquele que realmente temos implantado atualmente, dando maior enfoque, obviamente, à educação profissional, campo epistêmico e eixo em torno do qual gira esta pesquisa. Para tanto, aproveitarei um pouco mais a metáfora sobre caminho, trajetória ou estrada a percorrer. Enquanto engenheiro, pensando no processo construtivo dessas obras, podemos deduzir que algumas seleções, escolhas precisam ser tomadas para se definir, tanto aspectos de projeto/construtivos, quanto de localização ou trajeto a seguir.

Não é ao mero acaso que, na engenharia, se seleciona determinado local por onde se deve passar uma via. Geralmente questões políticas e econômicas têm grande peso sobre as decisões tomadas, junto, obviamente, àquelas ligadas às condições físicas do local, detalhes técnicos etc. Apesar disso e independente de qualquer motivação para as escolhas adotadas, uma coisa é certa: as áreas por onde essa referida estrada irá passar sofrerão grandes mudanças.

Algumas para melhor, outras não, tudo dependerá do ponto de vista que tomamos ou qual a centralidade (social ou econômica) assumida por nós ao observarmos tais mudanças.

A escolha do material ou de determinados parâmetros do projeto de uma rodovia, tais como largura, número de faixas, limites de velocidade, por exemplo, também não ocorrem ao acaso. Tudo isso passa por certos controles técnicos, com justificativas que vão desde a segurança até a apreciação da paisagem – velocidades menores, em determinados locais, proporcionam uma maior contemplação do entorno –. No entanto, nada impede que tais parâmetros sejam transgredidos após implementada a estrada. Um condutor pode optar por dirigir seu veículo além do limite de velocidade estabelecido, assim como pode se ver na situação de ter que conduzir abaixo do mesmo, ou quase parando, em situações de congestionamentos, que não foram previstas. Eis, pois, a diferença entre aquilo que é prescrito ou projetado e aquilo que é real, aplicado.

Com o currículo escolar, algumas dessas questões ocorrem de maneira análoga. Aquilo que será prescrito, formalmente posto no papel, passa por determinados interesses que podem ser de origem social ou econômica, a depender do agente (e da ideologia vigente, de direita ou de esquerda, claro) que irá implementá-lo. No final, priorizar uma forma de currículo sobre outra, trata-se de uma decisão política (Nosella, 2020), que em nossa sociedade tende fortemente a girar mais em torno de motivos econômicos do que sociais. A decisão de qual tipo de currículo implementar, assim como no caso da estrada, pode trazer consequências transformadoras para aqueles que irão, se beneficiar, ou melhor, fazer uso dele (a escola, os alunos, seus familiares etc.) em sua forma real, que pode assumir, novamente comparando com o projeto rodoviário, a mesma que foi prescrita no papel ou outra diferente, adaptada à realidade material dos espaços escolares em que é o(a) professor(a) que tem a posição de condutor, aquele que, em última instância, prática efetivamente o currículo.

Tal condução é feita não sem antes seu condutor imprimir, sobre o currículo que lhe foi prescrito (documento), suas percepções e concepção de mundo trazidas a partir de sua formação. Isso, de certa forma, determinará se sua prática será desenvolvida, dentre outras, de forma bancária ou dialógica. A primeira caracterizando-se, segundo Freire (1987), como um instrumento de opressão ao assumir, o professor, uma postura unilateral em sala e inviabilizar, assim, a troca de conhecimentos e a percepção do todo por parte dos alunos. E a segunda, a dialógica, mantém uma postura mais freiriana, ao enxergar o aluno mais como um interlocutor do que um simples ouvinte, de forma a promover em suas aulas discursos que levem cada

indivíduo (estudante) à reflexão crítica da realidade dentro da qual está inscrito (Prado; Alencastro; Almeida, 2017).

Consideramos importante trazer aqui essa distinção entre os tipos de currículo: formal/prescrito, real/praticado e oculto, haja visto que a presente tese busca estabelecer uma certa relação entre o currículo prescrito para a educação profissional de nível superior no Brasil e na França e o currículo real observado em determinadas instituições de educação profissional públicas Brasileiras e Francesas.

Assim, a partir dessa breve distinção entre esses tipos de currículo, espera-se que o(a) leitor(a) possa compreender melhor as nuances que buscamos investigar nesta tese ao analisar o tipo de ser humano que se pretende formar de acordo com certos currículos prescritos, assim como os que se formam a partir dos currículos vividos/reais, analisados sob a perspectiva daqueles que os conduzem (os profissionais de educação).

Referimo-nos no plural aos "certos currículos prescritos" exatamente para lembrar que, dependendo do contexto histórico, ou seja, da realidade concreta em que nos encontramos, tais prescrições assumirão formas distintas, pois, como foi dito inicialmente, o currículo, dentre outras coisas, compreende uma seleção e a maneira como essa seleção é interpretada vai depender do conjunto de teorias sobre o currículo que a envolvem. Esse campo de estudos, aliás, se mostra consideravelmente vasto, chegando a apresentar, ao nos aprofundarmos nele, um certo hibridismo de discursos (Lopes; Macedo, 2010) e tendências marcadas pelo conjunto de teorias desenvolvidas ao longo dos anos. É importante, então, compreender tais teorias que, segundo Silva (2010), se dividem em três grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas. Dessa forma poderemos melhor contextualizar nosso objeto de pesquisa.

3.1.1 Sobre as teorias tradicionais do currículo

O início do século XX foi marcado pelas ideias sobre currículo do estadunidense John Bobbitt. Autor da obra *The Curriculum* (1918), Bobbitt desenvolveu teorias que hoje são conhecidas como tradicionais. Tais teorias buscavam desenvolver um currículo aos moldes do taylorismo, em que o estudante era considerado e "processado como um produto fabril" (Silva, 2010, p. 12). Esse tipo de educação fabril, também conhecida como um modelo industrial de educação, era baseada na padronização do sistema escolar. Nesse sistema, a composição curricular não passava de uma questão de organização e traçado de metas para atingir

determinadas habilidades necessárias para diversas ocupações, tendo sua centralidade direcionada para a movimentação da economia (Prado; Alencastro; Almeida, 2017).

Tratava-se, portanto, de um modelo de currículo tecnocrático, forjado a partir dos conhecimentos da administração científica de Taylor e que enxergava a criança e o jovem como um material bruto, moldável de acordo com a sociedade que, por sua vez, tinha (assim como hoje) sua motivação focada no lucro (Kliebard, 2011). Para Silva (2010, p. 24) esse é o tipo de formação promovida por aqueles que consideram que "as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta". Nesse sentido, de acordo com essas teorias, o próprio sistema de produção e sua organização econômica determinam a organização curricular, promovendo, quando necessário, mudanças que visam seguir o ideal da "metáfora da produção", que mantém a especificação de objetivos como algo essencial nas propostas curriculares, fato que contribui para o que Kliebard (2011, p. 12-14) chama de "praga da padronização".

Esse modelo curricular teve seu declínio nos anos 1930. No entanto, suas tendências continuaram ressurgindo, seguindo, assim, as mudanças e adaptações do sistema de produção capitalista na medida em que buscava manter, nas políticas educacionais, as características de aceitação, ajuste e adaptação ao modo de produção vigente, tendo como fim a manutenção de uma hierarquia social ao sujeitar as classes menos favorecidas a currículos padronizados de acordo com modelos industriais que ignoram as diferenças de aprendizagens e sociais dos indivíduos. Neste sentido, fazia-se presente uma ideologia que atuava de forma discriminatória, inclinando "as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar" (Silva, 2010, p. 32).

Essa reflexão apresentada por Silva (2010) já traduz um pouco sobre o que as teorias críticas, as quais tratarei mais adiante, passam a incorporar nas discussões do campo do currículo, além de demonstrar como a escola – considerada por Althusser em 1970, dentro do conjunto de teorias críticas, como um dos aparelhos ideológicos do Estado –, pode atuar de forma igualmente ideológica por meio de seu currículo prescrito, contribuindo, assim, para o fortalecimento de uma dominação condicionada por um permanente esforço de convencimento ideológico sobre o tipo de educação que cabe a cada indivíduo específico e, consequentemente, o tipo de ocupação que esses indivíduos podem assumir dentro da sociedade (mundo do trabalho).

Apesar de já ter antecipado um pouco sobre as questões abordadas dentro do movimento de teorias críticas do currículo, que ganhou espaço nesse campo de estudos a partir dos anos

1960, cabe ainda uma breve discussão acerca de outro movimento que se desenvolveu em paralelo às proposições curriculares de caráter mais tradicional e que teceu críticas a esse modelo tradicional, mais centrado na figura do professor, apresentando uma nova proposta focada no aluno e que o levasse não apenas a aprender determinados conteúdos, mas também a **aprender a aprende**r por iniciativa própria. Fazemos referência ao movimento escolanovista, que teceu críticas ao modelo vigente de educação sem, no entanto, romper com a lógica capitalista predominante.

3.1.2 Aprender a aprender? Escolanovismo e suas "inovações"

Diante da constatação de que nem todos se ajustavam a esse modelo de currículo fechado, cuja centralidade fixava-se na figura do professor como único detentor do saber a ser transmitido de forma unilateral, um movimento de reforma, que já vinha sendo testado como alternativa ao modelo tradicional desde o início do século XX, começa a ganhar corpo ainda na primeira metade do século (no Brasil, isso ocorreu na década de 1930, após o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932). Esse movimento ficou conhecido como "escolanovismo". Sua ideia era deslocar a centralidade do professor para o aluno, considerando que o mais importante não era simplesmente aprender algo, mas sim "aprender a aprender". Dessa forma, a principal iniciativa da aprendizagem partiria dos próprios alunos e **o professor atuaria como orientador**, estimulando esse processo.

> [...] em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola [nova] deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre (Saviani, 2018, p. 8).

Um leitor desavisado e desconhecedor da história da educação e seus movimentos reformistas pode estar, a essa altura, estranhando esse pensamento escolanovista na primeira metade do século XX. Não seria para menos, afinal as propostas curriculares atuais têm estimulado o retorno desse modelo de educação, valorizando as chamadas "metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes" (Brasil, 2020, p. 21) nas políticas educacionais, que almejam por currículos mais atrativos aos alunos como medida para conter a evasão, reprovações e desinteresse da juventude pelas escolas.

A questão é que, lá na primeira metade do século XX, essa proposta já não se mostrava eficaz como alternativa para o problema da marginalidade causada pelas dificuldades de conclusão ou acesso ao sistema de ensino. O que ocorreu foi exatamente o contrário: ao invés de resolver esse problema, a "Escola Nova" na realidade o agravou (Saviani, 2018, p. 9), tendo em vista que os custos para implementação dessa metodologia se mostravam altos, o que fez com que as escolas que a adotavam ficassem restritas a pequenos grupos da elite, aprimorando, assim, a qualidade do ensino destinada apenas a essa parcela da sociedade.

Para Saviani (2018), essa "despreocupação com a transmissão dos conhecimentos" e o consequente "afrouxamento das disciplinas" terminou por "rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado" (Saviani, 2018, p. 9), fato que contribuiu para um fenômeno que esse autor denominou em 1980 de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante" (Saviani, 2018, p. 9), o que mantém em condição de subalternidade as classes mais desfavorecidas da sociedade.

3.1.3 Das teorias críticas a uma pedagogia revolucionária: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

Diferentemente das teorias tradicionais, que visavam desenvolver técnicas de como fazer um currículo, as teorias críticas agem no sentido de compreender o que o currículo faz, promovendo, assim, uma certa desconfiança do *status quo* da sociedade (Silva, 2010). Para Saviani (2013), a visão crítica de caráter reprodutivista da educação passa a ganhar espaço após a repercussão desencadeada pelas manifestações de maio de 1968, movimento conhecido como revolução cultural dos jovens, que pretendia realizar uma revolução social não apenas pela escola, como pregavam os Pioneiros da Educação Nova, mas pela cultura, o que dava uma abrangência maior ao movimento. A partir dessa perspectiva crítico-reprodutivista da educação, passam a ser estabelecidas, então, **conexões entre saber, identidade e poder**, fazendo com que as teorizações e referências estadunidenses, de caráter mais pragmático, comecem a dar lugar e direcionar seu foco para a sociologia marxista, contrapondo-se, segundo Lopes e Macedo (2010), ao pensamento psicológico até então dominante.

Dentre os autores que se destacaram nesse período estão, em 1970: Paulo Freire, com *A pedagogia do oprimido*; Louis Althusser, com *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com *A reprodução*. Em 1971, chegam a

público os trabalhos de Baudelot e Establet (*L'école capitaliste en France*), com as teorias sobre a escola dualista (aponta a existência de uma rede escolar para a burguesia e outra para o proletariado); Basil Bernstein (*Class, codes and control*) e Michael Young (*Knowledge and control: new directions for the sociology of education*). No final da década, em 1979, Michael Apple publica *Ideologia e Currículo*, apontando críticas que se tornaram referência nesse campo de estudos, as quais, embasadas nos trabalhos de Bourdieu e Althusser, abordam questões relativas às relações de poder e convencimento ideológico a partir do currículo escolar (Apple, 2008). Em relação ao poder exercido pelo currículo (sua escolha), nós iremos melhor abordar essa questão na seção 3.3.

Nesse contexto, os trabalhos de Basil Bernstein, ao discutirem o caráter social do currículo, considerando-o como uma seleção determinada a partir de um conjunto de possibilidades (Bernstein, 1975), apresentam relativa importância para esta tese, uma vez que dão destaque tanto ao problema da hierarquização das disciplinas dentro do currículo, identificada a partir da escolha de obrigatoriedade e tempo reservado para cada, quanto para as relações existentes entre disciplinas e conteúdos. Para Bernstein,

> [...] todo currículo implica em um princípio ou uma série de princípios em virtude dos quais, dentre todos os conteúdos possíveis, somente alguns são selecionados, depois hierarquizados e postos entre si dentro de uma relação aberta ou fechada (Bernstein, 1975, p. 266, tradução nossa).

A partir dessa identificação das relações abertas ou fechadas existentes entre conteúdos e disciplinas, Bernstein (1975) classifica dois tipos de currículo: o seriado, aquele que mantém uma relação fechada e com limites bem definidos entre conteúdos e disciplinas, e o **integrado**, que apresenta uma relação aberta em que os limites entre conteúdos e disciplinas são pouco evidentes e, portanto, a separação entre elas é quase inexistente. Trataremos mais a fundo sobre esse conceito de currículo integrado no tópico 3.2, dada sua relevância para a presente pesquisa. Por ora, é importante destacar que o avanço dessas teorias críticas abre espaço para uma literatura de cunho mais político, ligada ao tema, predominando, claramente, "a ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente" (Lopes; Macedo, 2010, p. 15).

A compreensão de Ferretti (2018, p. 39) traduz bem essa ideia desenvolvida dentro das teorias críticas, ao observar que a educação está inserida dentro de um contexto de políticas educacionais que, por sua vez, expressam ideologias configuradas a partir de uma determinada

materialidade social. Para Saviani (2013, p. 58), essa visão crítico-reprodutivista alimentou "reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial [autoritária] e à política educacional dominante".

No Brasil, de acordo com Lopes e Macedo (2010), tais teorias foram marcadas pela mesclagem entre o discurso pós-moderno e o foco político sem, no entanto, se aprofundar sobre questões mais subjetivas. Nesse sentido, passam a ganhar mais espaço na literatura, principalmente a partir da década de 1980 – dentro de todo o contexto global de fim de Guerra Fria e brasileiro, de retomada da democratização –, um grupo de teorias denominadas de pós-críticas, que começam a enxergar **o currículo como uma identidade** (Silva, 2010) e se aproximam de questões ambientais, mantendo questionamentos ao progresso, sem se limitar, assim, a questões econômicas, na medida que ampliam o debate para todas aquelas que envolvem relações de poder (gênero, etnia, sexualidade etc.) e, ao mesmo tempo, sustentam a crítica às ideias de razão, progresso e ciência (Lopes; Macedo, 2010). Em contrapartida, são igualmente questionadas, dentro desse conjunto de teorias, as ideias de emancipação e conscientização, passando, assim, a ocorrer a defesa de uma subjetividade contraditória, descentrada e fragmentada, que faz cair a imagem do educador como um "ser iluminado, capaz de indicar os caminhos da conscientização" (Lopes; Macedo, 2010, p. 24).

O nome de Tomaz Tadeu Silva é bastante citado entre as referências brasileiras do campo de estudos do currículo. Para ele, o currículo significa "uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidade sociais, quanto seu determinante" (Lopes; Macedo, 2010, p. 28). Sua visão se aproxima das teorias pós-críticas, mas, no entanto, até a primeira metade dos anos 1990, ele adotava perspectivas baseadas em uma outra visão que começou a crescer e ganhar evidência paralelamente às teorias pós-críticas. Trata-se da teoria histórico-crítica.

Essa teoria, surgida no início dos anos 1980 a partir dos estudos desenvolvidos pelo professor emérito da Unicamp, Dermeval Saviani, e considerada, por ele mesmo, como uma teoria revolucionária, se diferencia das demais concepções críticas, principalmente no que se refere à visão crítico-reprodutivista, na medida em que busca "articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista" (Saviani, 2013, p. 57), ou seja, que esteja além da crítico-reprodutivista.

Essa orientação, que recebeu o nome de Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), busca, então, manter o caráter crítico, presente na visão reprodutivista, articulado às condicionantes

sociais, vinculando-se à dimensão histórica, inexistente no reprodutivismo, que, por sua vez, limitava-se apenas à crítica do existente, sem apresentar uma proposta de intervenção sobre ele.

A PHC não visa, nesse sentido, apenas à crítica. Ela parte para a análise, empenhando-se em colocar a contradição como categoria-chave na busca por criar também alternativas. Dessa forma, ela enxerga que "a função da educação é contraditória" (Saviani, 2013, p. 62) e que, portanto, seu papel político "se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado" (Saviani, 2013, p. 63).

Vista por muitos críticos como mais uma proposta conteudista, a PHC refuta essa ideia ao demonstrar que sua centralidade não está apenas nos conteúdos, mas na questão das formas de transmissão, dos métodos e dos processos, uma vez que considera os conteúdos como produtos das relações sociais, sistematizados de forma autônoma na escola (Saviani, 2013), detentora do papel de socializadora dos saberes historicamente produzidos que, na sociedade capitalista, tendem a tornar-se propriedade exclusiva da classe dominante. Com isso, delineia-se uma pedagogia considerada como revolucionária, que se situa além dos métodos novos do aprender a aprender e mais ainda dos tradicionais, visto que centra sua teoria na **igualdade entre os seres humanos**. Uma igualdade real e não meramente formal. Nesse sentido, nas palavras do próprio Saviani (2018, p. 52),

> [...] a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (Saviani, 2018, p. 52).

Tal atenção dada à importância da difusão de conteúdos denominados como "vivos" lembra a relação, em Marx (2011), entre trabalho morto e trabalho vivo, muito bem colocada na obra de outro defensor e difusor da PHC, Duarte (2016), ao propor a "ressurreição" do trabalho morto acumulado nos conteúdos escolares a fim de promover, sob a mediação do trabalho educativo, sua apropriação e incorporação nos alunos, guiando-os, assim, na direção de um processo de superação a ser alcançado a partir da formação e consequente transformação de sua concepção de mundo, além da percepção de seu lugar histórico na sociedade.

É importante frisar que o avanço de determinadas teorias, crítico-reprodutivistas, histórico-críticas, pós-críticas, não superam tão pouco sobrepõem a existência e valorização de teorias tradicionais, de cunho instrumental e tecnicistas ou as velhas teorias novas do "aprender

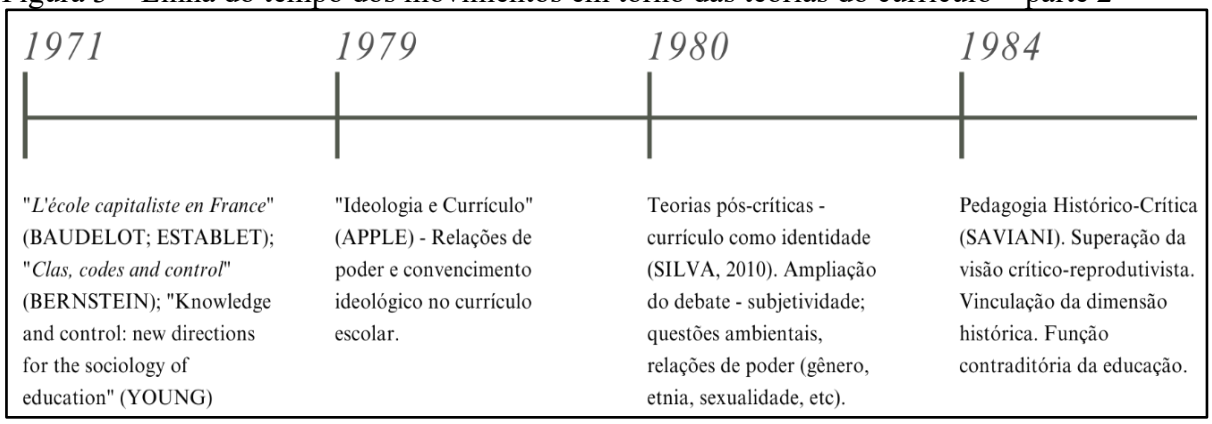
a aprender" que ressurgem hoje no cenário brasileiro, mais uma vez, como solução para o problema da educação nacional. As Figuras 2 e 3 apresentam um esquema que resume a linha do tempo dos movimentos que acompanharam o desenvolvimento das teorias sobre o currículo que abordamos de forma breve neste tópico.

Figura 2 – Linha do tempo dos movimentos em torno das teorias do currículo – parte 1



Fonte: Referencial teórico sobre currículo. Elaboração própria do autor (2025).

Figura 3 – Linha do tempo dos movimentos em torno das teorias do currículo – parte 2



Fonte: Referencial teórico sobre currículo – Elaboração própria do autor (2025).

Considerando o currículo como sendo uma construção social e um campo intelectual de disputas atravessado por discursos distintos que envolvem relações de poder (Silva, 2010), não é difícil enxergar que ele compreende "[...] um espaço em que diferentes atores sociais [...] disputam entre si o poder de definir quem tem autoridade na área" (Lopes; Macedo, 2010, p. 17-18). Dessa forma, proposições que visem à manutenção do *status quo*, quando valorizadas, promovem o completo sepultamento dos conteúdos "mortos" considerados como inúteis, fato que dá margem à exaltação de currículos que almejam o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades socioemocionais úteis ao setor produtivo. Estamos nos referindo ao

currículo baseado nas competências, tão valorizado no atual cenário nacional e internacional e que abordamos melhor no tópico seguinte.

3.2 FORMAÇÃO HUMANA EM XEQUE: ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS *Vs* CURRÍCULO INTEGRADO

Voltamos à questão da formação humana dos indivíduos, ponto central desta tese e, portanto, essencial para sua análise e defesa. Considerada como peça-chave no processo de superação e transformação da sociedade vigente e de seu modo de produção, cuja centralidade está focada na economia, a formação humana e integral assume, assim, uma posição de risco no tabuleiro onde são travadas as constantes disputas pelo tipo de ser humano que se pretende formar por meio do que se determina nas políticas públicas de educação nacionais.

No presente tópico retomamos esse tema, dessa vez analisando o lugar desse tipo de formação sob o prisma de dois diferentes modelos de currículos: um que visa à fragmentação e flexibilização da formação, aproximando-a da perspectiva empresarial (Tanguy, 2016), que valoriza a competitividade e o individualismo; e outro que tem como horizonte a integração entre os conhecimentos e componentes curriculares, objetivando a total compreensão e apreensão do todo histórico e cultural que compõe o processo formativo humanizador, fundamentado na práxis, ou seja, em uma filosofia transformadora e revolucionária.

3.2.1 A abordagem por competências

A compreensão sobre essa abordagem e sua contraposição aos currículos integrados adotados em instituições como os Institutos Federais no Brasil, é um tanto quanto complexa para aprofundar em apenas uma subseção de uma tese, no entanto penso que seja apropriado ao menos tocarmos, ou melhor, levantarmos esse tema para reflexão, uma vez que os atuais currículos e diretrizes curriculares, sejam para o ensino médio (*baccalauréat* na França) ou superior (geral ou profissional), giram em torno da implementação da abordagem por competência na educação. Sobre o ensino superior geral, como é o caso dos cursos de Engenharia, basta ver a pesquisa de Cassemiro e Henrique (2020) sobre as novas Diretrizes

Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES n. 2, de 24 de abril de 2019)[17], que aponta um total direcionamento destas para um viés mercadológico, intensamente influenciadas pelo setor empresarial (Mobilização Empresarial pela Inovação – MEI) no que diz respeito à sua elaboração e implementação nas Instituições de Ensino Superior (IES) Brasileiras.

Autores como Perrenoud (1999), sociólogo suíço e defensor do uso das competências na escola, ou até mesmo Ramos (2006), contrária ao uso de tais abordagens na educação, adotam o termo "pedagogia" para defender ou refutar a adoção das competências nos currículos escolares. Neste trabalho faremos uso do termo "abordagem" ou "noções", como é adotado por Ropé e Tanguy (1997) em sua obra "Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa".

Obviamente, a adoção dessa terminologia, "abordagem" no lugar de "pedagogia", não é aleatória e explico o porquê. Ela advém da compreensão do conceito da palavra "pedagogia", que considero ser "o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano" (Saviani, 2013, p. 66). Assim, como consideramos que a inserção da noção de competências na escola, em sua gênese empresarial, não se ocupa desse processo de transformação pedagógica, optamos por não a adotar como uma "nova" pedagogia, mas sim como mais uma abordagem transferida para o ambiente acadêmico.

Não é sem o aval de parte da comunidade acadêmica que esse tipo de abordagem aos poucos se insere na formação dos jovens durante o ensino médio e também no ensino superior, tanto no Brasil quanto na França. Em ambos os países, tal noção já vem buscando espaço na educação desde a década de 1990, sendo que, no caso da França, essa noção já se encontra nos referenciais de formação e programas curriculares de todo sistema de ensino francês, não apenas na via profissional, onde efetivamente iniciou-se sua implementação (Ropé; Tanguy, 1997). Isso ocorre frequentemente na perspectiva ou com a justificativa de se buscar formas/métodos mais atrativos de ensino-aprendizagem que visem minimizar, dentre outras coisas, as crescentes taxas de evasão escolar ou os altos índices de desemprego justificado pelo mercado geralmente como um dos efeitos da baixa qualificação da mão de obra, que não acompanha as mudanças tecnológicas do mundo do trabalho.

Na verdade, esse velho mundo novo de métodos educacionais tende a atrair os mais desavisados e, por vezes, já cansados profissionais da educação que lamentam os sucessivos

[17] Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN22019.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.

insucessos na tarefa de ensinar. É claro que não há problema em se buscar novas formas de aprimorar o ensino-aprendizagem[18], a questão problemática é quando adiciona-se à missão original da escola: ensinar e educar, a contribuição com a competitividade que prevalece em nossa sociedade, centrada na economia (Tanguy, 2016). Uma questão que é reforçada ao se adaptar uma abordagem adotada no meio empresarial nos currículos escolares.

Essa adaptação, de acordo com Ramos (2002), advém das tendências de flexibilização da produção, reestruturação das ocupações, integração e modernização de setores da produção, da multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, dentre outras modas que se desenvolveram no Brasil e no mundo após os anos 1980. Essas "modas" foram grandemente influenciadas por organizações internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, segundo Tanguy (1997, p. 58), desempenha um papel motor na "[...] modularização dos ensinos, na promoção de modelos de formação centrados nas competências e não nos saberes, em nome de uma crítica de um passado elitista e rígido, para um presente mais aberto para o êxito de uma educação de massa".

Para Ramos (2002), a inserção dessa abordagem empresarial na educação profissional, que tem servido como porta de entrada para todas as reformas no campo da educação no Brasil e em outros países como a França há mais de 30 anos, provoca, como consequência, um verdadeiro enfraquecimento da dimensão social da qualificação e despolitização de seu conteúdo, que apresenta também uma dimensão conceitual e experimental. Esta dimensão (experimental), aliás, tem sido supervalorizada nas diretrizes e referenciais curriculares da educação profissional em detrimento das demais dimensões, prevalecendo, assim, "um claro determinismo tecnológico" (Ramos, 2002, p. 405) nos documentos, o que contraria a compreensão que se tem da qualificação como sendo uma "construção social dinâmica, síntese das dimensões conceitual, social e experimental" (Ramos, 2002, p. 405).

Os motivos apresentados como justificativa para a adoção da abordagem das competências na escola são diversos: a crise do emprego, globalização, necessidade de aproximação da educação das tendências produtivas, modernização coerente com os avanços tecnológicos, necessidade de abordagens dinâmicas e mais flexíveis nos currículos, além da crescente valorização de potenciais individuais, que contribui para a despolitização das relações sociais entre os trabalhadores, inclusive os da educação. Com isso, perde-se o senso de coletividade e, consequentemente, as possibilidades de mobilização das classes, já

[18] O uso do hífen aqui é proposital por considerarmos indissociáveis o ensino da aprendizagem.

fragmentadas, para lutar por melhores condições salariais e de trabalho. As reivindicações e negociações que permanecem acabam se orientando mais por parâmetros individuais e técnicos do que coletivos e políticos.

Fundamentada pela psicologia condutivista e inspirada na Pedagogia Por Objetivos (PPO) dos anos 1960 – que tem como referência o behaviorismo de Skinner –, foi por meio da avaliação que a noção de competência efetivamente se impôs na escola nos anos 1990, tendo como via de entrada a educação profissional (Ropé, 1997, p. 71). Mas o que seriam, afinal, essas competências? Bem! Longe de serem compreendidas como mecanismos acionadores de procedimentos e esquemas mentais, que exigiria uma densa carga de conhecimentos teóricos científicos e tecnológicos, a ideia de competência presente nas diretrizes curriculares atuais está mais direcionada aos conhecimentos práticos, sendo descrita como "ações específicas constituidores das atividades profissionais" (Ramos, 2002, p. 411). Para Kuenzer (2002, p. 1), nas diretrizes curriculares "a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer", aproximando-se, desta forma, do saber tácito mais do que do teórico. Um dos problemas observados por Ramos (2006) para esse tipo de direcionamento dos currículos escolares é que

> [...] as aproximações instrumentais da competência esquecem muito frequentemente das dimensões sociais e simbólicas da ação [...], isto é, ao se definir a competência como um sistema abstrato e preeminente, ignoram-se as condições sociais de sua produção, de sua difusão e de sua reprodução (Ramos, 2006, p. 231).

Isso significa que, principalmente em um país continental como o Brasil, adotar uma base única de educação respaldada na noção das competências irá aprofundar mais ainda as desigualdades já fortemente estabelecidas na sociedade brasileira. Infelizmente isso já vem sendo tentado há algumas décadas. Embora a "certificação por competências" já estivesse presente nos anos 1970, no contexto do mundo do trabalho e suas novas formas de organização e gestão influenciadas pelo toyotismo, sua incidência maior na educação profissional brasileira se dá a partir dos anos 1990, por meio de reformas que buscam modificar a estrutura do ensino técnico separando-o do ensino médio, conforme estabelecido pelo Decreto n. 2.208, de 17 de

abril de 1997[19], revogado 7 anos mais tarde pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004[20]. Uma vez modificada a estrutura do ensino técnico, o passo seguinte foi avançar com o processo de reforma curricular inserindo como referência principal a noção de competência, que transpõe pedagogicamente a matriz referencial do currículo para uma organização modular, adotando "uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas" (Ramos, 2002, p. 404).

Listas de competências são criadas, estabelecendo o perfil profissional a ser adquirido em cada área de atuação. O mercado de trabalho passa então a ser o principal regulador do exercício profissional, influenciando diretamente na construção das diretrizes curriculares nacionais da educação profissional, tanto no Brasil quanto na França. Esse é um caminho que preocupa muitos pesquisadores do campo da educação profissional, tais como Ramos (2006), que lista alguns problemas que estão na base das teorias que orientam as abordagens por competências:

> a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (Ramos, 2006, p. 227).

A consequência mais danosa que se observa a partir dessas orientações nos currículos da educação profissional é a promoção de uma exclusão daqueles que têm a escola como único espaço para aquisição dos saberes universais historicamente produzidos pela sociedade. Indivíduos estes que vivem a partir das diferentes formas de trabalho e têm grande dificuldade de acesso à produção cultural dominante devido à precarização econômica existente. É o que afirma Kuenzer (2002), ao compreender a escola como um "espaço fundamental para aquisição dos conhecimentos que permitem o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social produtiva" (Kuenzer, 2002, p. 2). Para ela, a escola não é espaço para desenvolvimento de competências, estas poderão ocorrer através dos processos sociais e

[19] Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=2208&ano=1997&ato=a03MTUq10MJpWT6dd. Acesso em: 02 ago. 2023.

[20] Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 02 ago. 2023.

produtivos. O papel da educação na escola é o de “mediação entre os processos de aquisição de conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade” (Kuenzer, 2002, p. 15-16).

Ocorre, como se pode ver, uma inversão de papéis. Uma verdadeira transformação, conforme afirma Tanguy (2016, p. 21), do papel da educação, passando a ser “pensada essencialmente em termos de ‘**capital humano**’, ou seja, de instrumento de competitividade econômica”. Para essa autora, a consequência disso se traduz no desvio da principal missão da escola: “transmitir os conhecimentos indispensáveis para compreender e agir sobre o mundo no qual vivem as gerações mais jovens, socializar todas as faixas etárias aos valores emancipatórios que lhes conferiram os grandes pensadores que marcaram época” (Tanguy, 2016, p. 21).

Esse processo de transição do modelo educacional tradicional para a abordagem por competências tem gerado, aliás, intensos debates no campo da pedagogia contemporânea. Além de Tanguy (1997, 2016), um outro teórico, Tardif (2000), mais voltado para o estudo da prática docente e da análise da natureza dos saberes profissionais, oferece uma perspectiva crítica e analítica distinta daquela apresentada por Tanguy (1997, 2016) acerca da abordagem por competências. A comparação entre ambos revela que, embora foquem na reestruturação do saber, a socióloga Tanguy (1997, 2016) concentra-se mais na crítica sociopolítica da instrumentalização do ensino. Para ela, a pedagogia por competências promove uma fragmentação do saber acadêmico, substituindo a formação intelectual ampla por um treinamento técnico utilitarista. Em sua visão, essa lógica atende aos interesses do capital, visando formar indivíduos adaptáveis e produtivos, o que pode resultar no esvaziamento do papel social da escola como espaço de pensamento crítico e emancipação humana.

Diferentemente dessa visão estritamente técnica criticada por Tanguy (1997, 2016), Tardif (2000) vê a competência, no caso do profissional docente, como uma capacidade de mobilizar recursos complexos em situações reais de sala de aula, valorizando o protagonismo do professor. Para ele, a competência não deve ser vista apenas como uma imposição externa, mas como um elemento constituinte da identidade do professor e defende que o saber pedagógico é plural e temporal, formado pela integração de conhecimentos disciplinares, curriculares e, fundamentalmente, experienciais.

Em suma, a divergência entre os autores reside no foco da análise: Tanguy (1997, 2016) alerta para os riscos da "submissão" da educação às demandas econômicas, denunciando a desvalorização dos conhecimentos universais. Já Tardif (2000) busca compreender como a

competência se manifesta na prática cotidiana, defendendo a valorização do saber de experiência dos educadores.

Ambos os autores são, portanto, essenciais para uma compreensão integral do tema: é preciso estar atento à mercantilização do ensino apontada por Tanguy (1997, 2016), sem ignorar a necessidade de uma prática docente eficaz proposta por Tardif (2000). No entanto, com o intuito de refutar determinadas noções ou abordagens ditas "pedagógicas", nascidas de ambientes tradicionalmente não pedagógicos, tais como as empresas ou indústrias, é importante que sigamos na defesa por um modelo de currículo que priorize a educação plena dos indivíduos, principalmente daqueles que fazem parte da classe proletária mais desfavorecida, de maneira que esta possa ascender de sua condição hierárquica e historicamente subalterna para os níveis mais altos que desejarem alcançar na sociedade.

3.2.2 O currículo integrado: um horizonte a se alcançar

Já comentamos, na segunda seção desta tese, que vivemos em uma sociedade fragmentada e tecnologizada, em que a divisão social do trabalho, característica de nosso modelo de produção capitalista, se estende para a educação, proporcionando igualmente uma divisão dos conhecimentos, fragmentando-os em áreas de saberes específicos, o que impede, muitas vezes, uma visão mais integrada da realidade social na qual nos encontramos.

"A realidade é integrada", nos lembra Frigotto (2023) em sua palestra sobre a interiorização dos Institutos Federais[21]. Para ele, o ensino integrado é, portanto, uma tautologia. "Você não vai chamar um engenheiro ou um arquiteto para fazer um projeto se ele não entender minimamente de cultura, de história [...]", justificou Frigotto (2023) de forma até coerente, apesar de eu ser forçado a reconhecer que, infelizmente, é bem difícil encontrar um(a) engenheiro(a) hoje, formado no Brasil, que tenha tais conhecimentos como transversais à sua área de atuação, ou até que pelo menos os tenha, como é o caso de algumas formações em arquitetura que incluem em seus currículos aulas sobre história da arquitetura. Curiosamente foi essa "deficiência" na formação dos engenheiros que nos trouxe até esta tese.

Pensando nisso, podemos facilmente nos perguntar: por que insistimos em currículos que fogem dessa lógica, que não buscam por uma formação integral dos sujeitos? Bem! Quando

[21] Palestra com Gaudêncio Frigotto: A interiorização dos IF na sustentabilidade – qualidade de vida das populações locais e regionais. Transmitida em 02 de maio de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/live/cv3Le7aiAa4?feature=share. Acesso em: 31 jul. 2023.

nos incluímos aqui na primeira pessoa do plural, não estamos querendo dizer com isso que somos a favor de currículos que desconsideram nossa realidade integrada. O que estamos querendo dizer ao usar o "nós" é que as forças hegemônicas atuantes na presente sociedade, da qual também fazemos parte, insistem em um determinado modelo de currículo que desfigura, ou melhor dizendo, desconsidera propositalmente essa integralidade do real concreto. Obviamente com a intenção de manter o *status quo* que a favorece. Uma hierarquia preexistente sustentada por diversos aparelhos privados de hegemonia, da forma como os conhecemos a partir da teoria gramsciana de poder hegemônico. Do poder e da coerção. Coerção e senso comum. É a partir desse senso comum que acabamos dando espaço e até aceitando modelos de educação contrários à emancipação social das classes mais desfavorecidas.

Cabe agora retomarmos a discussão sobre o caráter seletivo do currículo já mencionado neste texto a partir de Bernstein (1975) e sua apresentação sobre a relação aberta ou fechada que podem assumir os currículos, sendo o integrado aquele que apresenta uma relação aberta, ou seja, com fronteiras imperceptíveis entre os componentes curriculares e, dentro destes, entre os conteúdos abordados.

O sentido que Bernstein (1975, p. 272) dá à integração "[...] supõe ao menos a subordinação de disciplinas ou de aulas, aparentemente separadas, a uma ideia comum definidora de suas inter-relações, que apaga a fronteira que as separa". Para ele, pode haver dois tipos de integração: uma baseada no professor individualmente e seu próprio conteúdo ministrado (os conteúdos integram-se entre si dentro do mesmo componente curricular, estabelecendo relações mútuas); outra baseada no coletivo entre professores de áreas ou componentes curriculares distintos (mais difícil de ocorrer) ou entre professores que ministram o mesmo componente (apesar de ser mais fácil devido à afinidade, pode igualmente não ser praticada devido ao individualismo de cada docente).

Na prática, esse modelo de currículo aberto ou integrado é geralmente difícil de ser implementado. Ou porque não é bem compreendido ou por exigir do corpo docente um esforço de consciência coletiva e trabalho em equipe maior que, normalmente, demandaria mais horas de produção. Apesar disso, os efeitos positivos sobre a educação são claramente reconhecidos (ver exemplo de sua aplicação nos IF brasileiros) em decorrência da sua visível contribuição para uma melhor percepção do todo e uma consequente formação integral dos estudantes envolvidos.

Outra barreira, no entanto, se sobrepõe à do individualismo docente, no que diz respeito à aplicação dos currículos integrados: trata-se do conflito conceitual que se produz ao se tratar

do tema de formação integral, integração curricular e educação em tempo integral. Conceitos que podem interagir e até contribuir entre si, mas que apresentam distintos sentidos, por vezes confundidos ou colocados em determinados documentos e discursos como se fossem equivalentes, seja por se ignorarem seus reais significados ou simplesmente para confundir propositalmente os desatentos com uma verdadeira miscelânea conceitual.

3.3 O PODER SIMBÓLICO DO CURRÍCULO: CAMINHO PARA A ALIENAÇÃO E CONSENSO

Somos, de certa forma, moldados pelo caminho o qual seguimos ao longo de nossa formação, seja ela formal ou informal. Não apenas o currículo escolar que tivemos a "sorte" de experimentar durante esse processo, mas também a educação que recebemos no seio de nossa família, círculo de amizade, trabalho, enfim, que experienciamos ao longo de nossas vidas, contribui para a construção do tipo de ser humano e, claro, profissional nos tornamos.

A escola, obviamente, assume um papel fundamental nisso, mas não podemos afirmar que ela sozinha é responsável pelo processo de alienação e construção de consensos nos indivíduos. De toda forma, para aqueles sujeitos que têm essa instituição como única fonte de acesso à cultura e ao saber historicamente produzido pela humanidade, que não possuem contato com outras culturas por meio de viagens, acesso a museus, grandes bibliotecas públicas ou mesmo pequenas bibliotecas familiares, para esse público a escola não tem apenas um papel fundamental, mas também central mediante o poder que ela comporta no processo de formação da consciência crítica.

O currículo escolar, compreendido tradicionalmente como um repertório de conteúdos, se apresenta, de certa forma, como um "dispositivo de poder simbólico" que não só organiza saberes, mas também "produz sentidos, hierarquias e consensos sociais". Essa perspectiva crítica responde às contribuições teóricas de Bourdieu (1989), assim como Apple (2008) e demais analistas da teoria do currículo como Silva (2010), além de outros estudos empíricos que problematizam as diretrizes que orientam a formação superior, por exemplo, nas engenharias (Cassemiro; Henrique, 2020). Ao revelar o quanto o currículo atua como um campo de poder, evidencia-se, portanto, que ele pode tanto legitimar relações sociais e modos de pensar predominantes quanto camuflar tensões e conflitos subjacentes às relações sociais — processos que conduzem à alienação e ao consenso cultural.

Bourdieu (1989b) oferece, nesse sentido, uma chave conceitual essencial para entender essa dinâmica que o autor enxerga como "simbólica". Para ele, o poder simbólico manifesta-se como um "poder de construção da realidade que tende a estabelecer […] o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) [e que] tende a impor essas categorias como naturais e legítimas" (Bourdieu, 1989b, p. 9). No caso do currículo, isto significa que a seleção e organização de conteúdos acabam por naturalizar categorias culturais específicas como universais, dissimulando sua historicidade e seus processos de construção social. Assim, podemos considerar que o currículo pode atuar também como instrumento de "violência simbólica", uma vez que impõe esquemas de percepção que legitimam *status quo*.

Apple (2008), por sua vez, amplia essa crítica ao enfatizar a dimensão ideológica do currículo. Ele argumenta em seu trabalho que as decisões curriculares (o que se ensina, como se ensina e em que condições ocorrem o ensino-aprendizado) não resultam de processos neutros, mas de produtos sociais que refletem e reproduzem relações de poder: "o currículo oficial funciona como um mecanismo de reprodução das estruturas sociais e econômicas dominantes, ao dar prioridade a certos conhecimentos em detrimento de outros" (Apple, 2008, p. 56). Dessa forma, o currículo contribui para a **circulação de consensos** sobre o que é considerado "valioso" ou "necessário", facilitando a aceitação social de formas específicas de saber e agir, inclusive no contexto da educação profissional e superior.

Em seu discurso sobre "burocracia e teoria do currículo", Kliebard (2011) destaca que as práticas curriculares muitas vezes são moldadas por uma lógica organizacional administrativa e padronizadora, que tende a formalizar rotinas e procedimentos curriculares sob uma perspectiva racional-técnica. Essa lógica tende a reduzir as tensões e conflitos inerentes às escolhas curriculares, impondo **consensos técnicos e normativos** que favorecem a estabilidade e a governabilidade do sistema educacional. O currículo, sob essa ótica, atua, portanto, menos como em uma arena de debates sociais do que com um conjunto de regras e procedimentos que visam minimizar ambiguidades e conflitos.

Observando sob o prisma da formação de nível superior, Cassemiro e Henrique (2020) oferecem um exemplo concreto de como diretrizes curriculares (neste caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Engenharia) carregam implicações ideológicas e simbólicas relevantes. Segundo os autores, as DCN mais recentes, instituídas pela Resolução CNE/CES n. 2, de 24 de abril de 2019, foram elaboradas com a intenção de elevar a qualidade do ensino e promover "flexibilidade e inovação curricular", estimulando a formação por

competências e uma relação mais dinâmica com as demandas contemporâneas do mercado da engenharia.

Cassemiro e Henrique (2020) ressaltam que as novas DCN de engenharia impulsionam a adoção de currículo baseado em competências, ao serem pautadas por um conjunto de competências gerais e específicas, assim como por metodologias ativas de ensino e avaliação. Essa orientação é apresentada como resposta à complexidade crescente do mundo do trabalho e às exigências tecnológicas contemporâneas. Os autores, contudo, chamam a atenção para possíveis direcionamentos implícitos nas DCN, que podem privilegiar uma formação voltada para a competitividade individual, a produção e a gestão de processos, em detrimento de uma formação mais humana, crítica e comprometida com questões sociais mais amplas.

Tal condição alinha-se à crítica bourdieusiana sobre a naturalização das categorias dominantes, ou seja, as DCN, ao legitimarem uma formação por competências orientada por demandas externas (como mercado, tecnologia e competitividade), reproduzem e reforçam visões dominantes do papel do engenheiro no mercado de trabalho, minimizando, no currículo dessa formação, reflexões sobre a dimensão ética, social e crítica. Assim, o currículo não pode ser visto apenas como um conjunto de conteúdos e orientações técnicas, mas também um vetor de hegemonia ideológica, consolidando consensos sobre o que constitui uma "boa formação". Essa **lógica de consensualização** e estabilização pode alienar tanto os jovens estudantes como os próprios docentes, na medida em que restringe a organização curricular a um conjunto de finalidades predeterminadas.

O poder simbólico do currículo opera, portanto, duplamente. Por um lado, de forma alienante, ao confinar o pensamento educacional dentro de categorias tidas como neutras e técnicas, obscurecendo os conflitos sociais e as dimensões políticas da educação. Por outro, ele pode atuar como produtor de consenso, ao estabelecer padrões legitimados de saber e fazer que moldam expectativas sociais sobre a educação e a formação profissional. Tanto Bourdieu (1989b) quanto Apple (2008) enfatizam que essa reprodução simbólica de consensos não ocorre sem resistência: o currículo também pode ser objeto de disputa, contestação e reconfiguração, especialmente quando atores sociais reconhecem as estruturas simbólicas que sustentam escolhas curriculares.

Nesse sentido, compreender o currículo como um **campo de poder simbólico** — e não apenas como um dispositivo técnico — é essencial para desvelar como ele pode ao mesmo tempo promover a alienação e estabilizar consensos socioeducacionais historicamente reproduzidos. Essa compreensão crítica implica reconhecer que ensinar e aprender não são atos

neutros, mas **práticas imersas em relações de poder**, que exigem, portanto, uma reflexão crítica mais aprofundada acerca de seus fundamentos e consequências sociais.

4 O FLUXO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA FRANÇA

Ah! **Toda a alma num cárcere anda presa,**
Soluçando nas trevas, entre as grades
Do calabouço olhando imensidades,
Mares, estrelas, tardes, natureza.

Tudo se veste de uma igual grandeza
Quando a alma entre grilhões as liberdades
Sonha e, sonhando, as imortalidades
Rasga no etéreo Espaço da Pureza.

Ó almas presas, mudas e fechadas
Nas prisões colossais e abandonadas,
Da Dor no calabouço atroz, funéreo!

Nesses silêncios solitários, graves,
Que chaveiro do Céu possui as chaves
Para abrir-vos as portas do Mistério?!

Cruz e Sousa

Mais uma vez trazemos a metáfora da prisão, enfatizando, agora, aquela a qual uma determinada alma pode se sujeitar. Na seção anterior, observamos como determinados currículos podem agir a favor ou contra esse tipo de encarceramento do espírito crítico de cada indivíduo, ao ponto de fazê-lo passar pela vida sem realmente senti-la passar. Para Cruz e Souza (1995, p. 94) “toda a alma num cárcere anda presa”. Mas a que tipo de “cárcere” poderia se submeter uma determinada alma e de que forma poderia esta se liberar? Será possível que todas as almas se encontrem realmente presas, encarceradas e envolvidas pela lógica do sistema de produção em que vivem? Se sim, sob quais condições e quais grilhões as mantém cativas?

Há quem diga que certas escolas podem ser asas, mas outras também podem agir como gaiolas (Alves, 2004), contidas por grades que precisam ser abertas para libertar os pássaros que lá se encontram presos e assim poderem voar como sua natureza bem prevê. Nesta seção, veremos como o caminho para a abertura de certas gaiolas pode ser difícil e constantemente perturbado por processos, reformas que visam manter cada indivíduo inconsciente em sua “prisão colossal”, sem se dar conta da necessidade de se libertar dos grilhões que o prendem em tal condição.

É preciso enfatizar que tal tipo de prisão não ocorre apenas em países do capitalismo dito periférico, como é o caso do Brasil, mas também em países centrais, como a França, cuja via profissional é tradicionalmente, e de forma mais acentuada nos últimos governos de direita, relegada de forma precária, em termos de formação geral, a uma parcela mais desfavorecida da população. Essa parcela, em sua maioria, corresponde aos filhos e filhas da classe operária, agricultores, imigrantes, ou seja, a parcela mais financeiramente desfavorecida da sociedade francesa.

Na França, as reformas têm se desencadeado ano após ano, principalmente sobre a educação profissional pública. Tais reformas alcançaram mais força a partir de 2005, quando o diploma do ensino médio profissional francês (*baccalauréat professionnel*, também conhecido como *bac pro*) passa a assumir dupla funcionalidade, ou seja, tem ao mesmo tempo o objetivo de inserir no mercado de trabalho e de verticalização dos estudos. A verticalização, nesse caso, é para alguma Seção de Técnico de nível Superior (STS), que garante aos concluintes o chamado BTS (Brevê de Técnico de nível Superior).

Apesar de terem ganhado mais força nos últimos vinte anos, as reformas da educação profissional na França ocupam há décadas a pauta das reformas governamentais. Para ser mais preciso, após a década de 1960, os anúncios de revalorização dessa via da educação se mantiveram sempre em pauta, período em que "[...] essa modalidade de ensino perdeu sua autonomia para passar a fazer parte do sistema escolar", como bem lembra Maillard (2024, p. 6), acrescentando ainda que a educação profissional, visando à massificação da educação básica, transformou-se "em um instrumento de políticas de democratização do sistema educacional, negligenciando suas características e atribuindo-lhe **funções de acolhimento de estudantes com dificuldades**" (Maillard, 2024, p. 6, grifo nosso).

Os titulares de um diploma de educação profissional francês passaram, então, a ser acompanhados pelo estigma que tal diploma carrega em si, tendo em vista que a orientação para essa via de ensino geralmente age como indicativo de que o estudante possui dificuldades escolares. "Ser escolarizado pela via profissional é, logo, vinculado a um caminho de fracassos" (Maillard, 2024, p. 6, 7). No entanto, no caso dos detentores de um *baccalauréat professionnel*, esse desprestígio nem sempre esteve presente.

Quando criado, em 1985, ele era um curso mais "exigente". Os professores (o currículo real, de maneira geral) exigiam mais dos alunos, que também passavam por um processo mais rigoroso de seleção para poder ingressar no ensino profissional público de nível médio, tal como é hoje no Brasil em relação aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Com o

tempo, a necessidade de aumentar o número de alunos matriculados e, principalmente, o número de diplomados, superou a necessidade de qualidade, fazendo com que tal nível de exigência baixasse, decaindo, consequentemente, a qualidade da formação ofertada. Essa é a realidade atual, mesmo o texto da lei (documentos institucionais) afirmando que o objetivo é pela "formação integral" dos indivíduos.

Em 2009, sob a administração do ministro da educação nacional francesa, Xavier Darcos, durante o governo de Nicolas Sarkozy, o ensino médio profissional (*bac pro*) passa de 4 para 3 anos de duração, em um movimento semelhante ao que se tem desejado, nos últimos anos, implementar no Brasil nos Institutos Federais (IF). De acordo com Maillard (2012), reformas como essa geralmente têm sido impostas sem um mínimo de diálogo social, seja com estudantes, suas famílias ou mesmo com os profissionais da educação. Maillard (2012) afirma ainda que essa reforma de 2009 foi imposta às academias[22] com uma grande rapidez "[...] sem permitir as consultas prévias necessárias aos conselhos regionais" (Maillard, 2012, p. 9, tradução nossa).

De acordo com essa pesquisadora, após apresentação deste projeto de reforma da educação profissional, em 2009, "rapidamente, os *sites* dos sindicatos foram inundados com críticas virulentas, petições foram lançadas e um grupo intersindical foi formado para impedir a reforma" (Maillard, 2012, p. 10, tradução nossa), que, no final das contas, acabou sendo aprovada. O currículo do *bac pro* foi, então, reduzido de 4 para 3 anos, uma redução que implicou, consequentemente, no corte de horas em disciplinas de conhecimentos gerais e disciplinas técnicas também, tendo havido, inclusive, corte no número de professores. Além disso, o número de concursos para contratação de novos docentes também sofreu uma baixa significativa.

Após essa reforma, Maillard (2012) pontua que o *bac pro* (ensino médio profissionalizante francês) continuou mantendo sua dupla finalidade: verticalização dos estudos em direção ao ensino superior (BTS) e inserção no mercado de trabalho, atendendo, segundo ela, ao apelo do então ministro da educação, Xavier Darcos, pela "[...] 'igual dignidade' dos diferentes *baccalauréats*" (Maillard, 2012, p. 14). Essa autora observa ainda que "os vínculos

[22] As academias são unidades administrativas da educação nacional francesa. Dentro de suas 18 regiões acadêmicas, a França está dividida em 30 academias, sendo: 25 academias metropolitanas e cinco academias ultramarinas: Guadalupe, Guiana Francesa, Martinica, Mayotte e Ilha da Reunião. **Les régions académiques, académies et services départementaux de l'Éducation nationale**. Disponível em: https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557. Acesso em: 15 mar. 2026.

estabelecidos pela reforma entre o *bac pro* e o BTS asseguram essa visão, com o primeiro se tornando oficialmente uma porta de entrada para o segundo [...]" (Maillard, 2012, p. 14), fato que se constitui em um verdadeiro paradoxo, uma vez que a exclusão de componentes de formação geral impede, de certa forma, o avanço para o ensino superior, impossibilitando, assim, a verticalização dos estudos. Mesmo assim, com a implementação da reforma, manteve-se o discurso de que a conclusão do *bac pro* garante aos jovens um diploma com dupla finalidade (inserção no mercado e verticalização dos estudos).

No Brasil, o cenário não assume ares distintos, no que diz respeito ao ataque à educação profissional. A diferença é que, no contexto brasileiro de políticas educacionais dos últimos 7 anos (a partir de 2016), o alvo não se restringiu apenas à educação profissional. Em artigo publicado por Cassemiro e Henrique (2022), sobre as políticas públicas de educação dos últimos governos de extrema-direita do Brasil, os autores destacam os movimentos do governo contra o ensino público, tanto na educação básica quanto no ensino superior, envolvendo cortes orçamentários bilionários e também reformas que visam atingir diretamente a parcela mais carente da sociedade.

A exemplo disso, temos a reforma do ensino médio, Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017[23], tão autoritária quanto aquelas implementadas na França. A Lei n. 13.415 foi imposta por um governo neoliberal que, mesmo após a transição para um mais progressista como o do presidente Lula, em 2023, se mantém resistente à revogação. Isso se deve, infelizmente, à influência de grupos de direita que permanecem no poder, insistindo, a todo custo, em manter tal reforma, ou ao menos seu gene neoliberal, alterando apenas alguns pontos impopulares, como é o caso da limitação de carga horária do ensino médio.

Esse tipo de embate só se mantém no Brasil porque "[...] vivemos projetos societários em constante disputa, que afetam igualmente o campo da educação, pois cada parte busca pôr em prática seu projeto e sua ideologia nos currículos" (Cassemiro; Henrique, 2022b, p. 35). A educação profissional brasileira, que geralmente é a porta de entrada para as reformas, também não saiu ilesa durante esses últimos anos. Em 2021, foi promulgada a Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT/2021).

Essa resolução manteve o mesmo viés neoliberal, com a mesma perspectiva de formação instrumental que havia sido estabelecido na Lei n. 13.415/2017. Seguindo os passos da França

[23] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em : 13 nov. 2023.

e com orientação clara de órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a educação profissional brasileira "avança" (em marcha ré) pelo caminho de uma formação totalmente focada em atender às demandas do mercado de trabalho. Neste ponto, ela se distingue do que se prevê, pelo menos nos documentos oficiais, para a educação profissional francesa: inserção e verticalização dos estudos (dupla finalidade).

Retomando o contexto francês, observamos uma real diferença entre o ensino médio propedêutico (*bac* geral) que visa formar os jovens para seguir os estudos no ensino superior, em grandes universidades ou escolas de engenheiros, e o *bac pro*, que, apesar de o governo tentar passar a imagem de dupla finalidade para seu diploma, no fim das contas acaba tendo o mesmo objetivo previsto para a educação profissional brasileira: a inserção direta no mercado de trabalho ou, quando isso não é possível, a "empregabilidade", palavra-chave nos documentos, discursos e políticas educacionais brasileiras e francesas.

Apesar de todas as manifestações, movimentos sociais e debates em jornais, essas reformas acabam passando e, ao passarem rápido, elas acabam sendo absorvidas pela sociedade. Em maio de 2023, o presidente Macron, que acabara de ser reeleito, lança uma nova reforma que promete mudar mais ainda o futuro dos liceus profissionais públicos franceses. Mudar para pior, nesse caso. Trata-se do Pacto dos Liceus Profissionais (PLP), cujo discurso de pronunciamento[24] será analisado mais à frente na seção 4.2, juntamente com o documento que implementa a mais recente reforma da educação profissional brasileira, as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP n. 1/2021 – DCNEPT/2021). Além disso, na mesma seção, é feita também uma análise dos referenciais de formação e certificação profissional franceses, que possuem função equivalente àquela dada às DCNEPT brasileiras: orientar a condução dos currículos prescritos e reais da educação profissional.

Antes de dar início à análise, trataremos primeiro do método analítico escolhido na pesquisa, a Análise Textual Discursiva (ATD), assim como de algumas considerações que necessitam ser previamente feitas para, em seguida, entrarmos efetivamente no estudo dos documentos propostos.

Optamos também por detalhar melhor nesta quarta seção nossa metodologia, deixando a seção seguinte mais focada na apresentação e discussão dos resultados encontrados na

[24] *Présentation de la réforme du lycée professionnel. Publié le 4 mai* 2023. **Élysée**. Disponível em: https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2023/05/04/presentation-de-la-reforme-du-lycee-professionnel. Acesso em: 11 nov. 2023.

pesquisa de nosso objeto, assim como sua análise, de maneira a comprovar, ou não, os pressupostos apresentados inicialmente e, consequentemente a tese de que, **no que concerne à educação profissional pública de nível superior obtida dentro do eixo tecnológico de infraestrutura em cursos de curta duração no Brasil e na França, onde mais se discutiu sobre Formação Humana Integral, maiores foram as contradições entre currículo formal e real, e onde essa discussão menos avançou, maior foi o consenso acerca do lugar da classe operária na sociedade.**

4.1 REFORMAS QUE SE CRUZAM: UMA QUESTÃO DE MÉTODO

Com a análise documental das últimas reformas da educação profissional brasileira e francesa, temos a oportunidade de exercitar e demonstrar a ATD, que foi igualmente aplicada na quinta seção desta tese, em que nos debruçamos efetivamente, por meio da análise de entrevistas, sobre nosso objeto de pesquisa: **a formação ofertada nos cursos do eixo de infraestrutura da educação profissional de nível superior no Brasil e na França.**

A Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia analítica adotada em nossa pesquisa, corresponde a um método desenvolvido por Moraes e Galiazzi (2006) que transita entre a Análise de Conteúdo (Bardin, 2010) e a Análise do Discurso (Foucault, 2014), buscando desenvolver um método de análise que seja mais adequado a pesquisas qualitativas. A primeira etapa é a fragmentação ou unitarização dos textos analisados em unidades de sentido (US) que formarão, a seguir, categorias de conteúdo que nos auxiliarão na melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa, possibilitando, dessa forma, o surgimento de um novo conteúdo obtido pela "desorganização de um texto que constrói uma nova ordem" (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 121).

Diferentemente da Análise do Conteúdo (AC), a ATD não adota uma perspectiva mais fechada ou mais voltada para o quantitativo e frequência de aparição de determinados termos. Ela segue uma abordagem mais interpretativa, compreensiva e criativa, na medida em que vai conduzindo o pesquisador a um processo de criação/recriação de um metatexto, ou seja, um discurso singular que dá sentido e ordem ao caos produzido por meio da fragmentação do material de análise inicial, buscando identificar no discurso vozes individuais e sociais que possam gerar múltiplos sentidos e possibilidades interpretativas.

Toda essa possibilidade interpretativa que nos traz a ATD depende, obviamente, da existência de um referencial teórico prévio por parte do pesquisador. Do contrário, a análise do texto passa a ser meramente descritiva. Eis o motivo pelo qual optamos por trazer para este

ponto do texto a explanação sobre o método de análise, quando já temos um referencial sólido, assim como um objeto de análise bem sólido e delimitado. Para Cavalcante e Cavalcanti (2021, p. 92), "utilizar a ATD é construir os caminhos em busca da realidade que se quer investigar". Esses caminhos são pavimentados fazendo uso de categorias de conteúdo estabelecidas *a priori* (CP), focadas tanto no referencial teórico estudado quanto no objeto e na tese que se pretende defender.

O estabelecimento dessas categorias dentro da ATD é o processo denominado de "categorização", a segunda etapa do método. Trata-se de uma articulação de significados semelhantes, muito próximo daquilo que é feito na Análise de Conteúdo. "Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise" (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118). Mesmo estabelecendo as categorias *a priori* (CP), durante o processo de unitarização/fragmentação do texto analisado, é possível surgirem novas categorias, que não havíamos pensado antes da análise, mas que "emergiram" do texto à medida em que a leitura ganha aprofundamento. A essas novas categorias damos o nome de Categorias Emergentes (CE), que se somam às categorias de conteúdo estabelecidas anteriormente, a fim de dar novos contornos à interpretação do material analisado.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 125), "as categorias representam os nós de uma rede. O pesquisador ao tecer sua rede precisa preocupar-se especialmente com os nós, ou seja, os núcleos ou centros das categorias". Isso significa que é necessário haver coesão entre as categorias de conteúdo, de maneira que essa "rede" construída possa sustentar suficientemente o texto interpretativo a ser elaborado no final da análise e que é denominado de "metatexto" dentro da ATD, a terceira etapa dessa ferramenta analítica.

Antes de começarmos o processo de análise dos documentos citados, seguindo todas as etapas da metodologia: unitarização, categorização e produção do metatexto, algumas hipóteses iniciais precisam ser estabelecidas. São elas as seguintes:

a) Ambos os documentos, o brasileiro e o francês, apontam para uma formação profissional instrumentalizada;
b) Nos dois documentos, a formação humana e emancipadora, que poderia ser obtida por meio de uma educação profissional, é posta em segundo plano;
c) O acesso ao mercado de trabalho (inserção) e a empregabilidade dos jovens se sobrepõem à verticalização dos estudos ao nível superior;
d) As reformas, brasileira e francesa, analisadas se cruzam nos pontos apresentados pelas três hipóteses anteriores.

Baseados nessas hipóteses e considerando todo o referencial teórico já estudado, elaboramos as 8 categorias de conteúdo *a priori* (CP) listadas a seguir:

CPI – Educação instrumental;

CPII – Pedagogia (abordagem) por competências;

CPIII – Parcerias público-privadas;

CPIV – Empregabilidade/inserção;

CPV – Consenso/coerção;

CPVI – Formação humana integral/omnilateral/politécnica;

CPVII – Currículo integrado;

CPVIII – Processo produtivo/itinerários formativos.

Todas essas categorias de conteúdo foram consideradas durante a análise dos documentos mencionados, levando sempre em conta as categorias de método (Kuenzer, 1998) ao longo do processo. Tais categorias seguiram a seguinte lógica, baseada nos conceitos teóricos já apresentados anteriormente:

1. **Contradição:** observar e apontar as contradições entre as finalidades das reformas e a que elas efetivamente favorecem;
2. **Práxis:** verificar se a formação e o exercício da atividade profissional têm como papel principal a transformação da realidade dos jovens ou visam à promoção da atual situação em que eles se encontram;
3. **Mediação:** além desta ser uma categoria que deve estar sempre presente na pesquisa, considerando as mediações necessárias entre o objeto de estudo e a totalidade na qual está inserido, observamos também, a partir dos documentos, qual o tipo de mediação é proposta aos professores dentro dos textos oficiais. Se corresponde àquela que deve originalmente ser a base de sua função enquanto professores/mediadores na relação ensino-aprendizagem na formação humana dos estudantes ou se está voltada para a mediação destes na relação escola-empresa;
4. **Totalidade:** Procuramos considerar essa categoria de método ao longo de toda a análise na medida em que avaliamos em qual contexto histórico/social as reformas analisadas foram implementadas. Quais as justificativas adotadas para a proposição delas, considerando o contexto geral na concepção e intencionalidade das reformas. Geralmente as taxas de desemprego e os altos índices de evasão escolar e desinteresse do público pela formação estão no topo da lista das justificativas. Observamos, assim, se esses motivos permaneceram presentes nos documentos das reformas e se existiram outras justificativas elencadas, visando à aceitação e aprovação delas.

Uma vez estabelecidas as categorias de método e conteúdo, passamos, então, para a análise efetiva dos textos dos documentos. Trata-se dos mais recentes movimentos reformistas apresentados no Brasil e na França e que, em um primeiro olhar, visam manter o *status quo* da população que mais acessa essa modalidade de ensino, ou seja, mantê-la subjugada às vontades de um mercado cada vez mais competitivo e com cada vez menos vagas nos postos de emprego.

No contexto francês, analisamos o discurso oficial de lançamento do Pacto dos Liceus Profissionais (PLP), proferido em 4 de maio de 2023 pelo atual presidente da república francesa, Emmanuel Macron. No caso do Brasil, abordamos a análise de uma política já implementada relativa à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021 (DCNEPT/2021). Nosso objetivo foi identificar e compreender o contexto dentro do qual o objeto de estudo desta tese, **a formação ofertada nos cursos do eixo de infraestrutura da educação profissional de nível superior no Brasil e na França,** encontrava-se inserido, buscando por pontos de cruzamento que possam existir nas políticas públicas de educação dos dois países, assim como por pontos de divergência.

4.2 ANALISANDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS NO BRASIL E NA FRANÇA

Agora que compreendemos melhor como encaminhou-se a análise dos textos fazendo uso da ATD, podemos prosseguir com o estudo dos materiais selecionados, que correspondem às reformas da educação profissional brasileira e francesa. A primeira já foi institucionalizada por meio da implementação das Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), que se alinham diretamente com a reforma do ensino médio nacional, anteriormente implementada pela Lei n. 13.415/2017. Isso demonstra uma certa coerência entre as reformas sucessivamente implementadas, não apenas no âmbito da educação nacional brasileira, mas também sobre a sociedade como um todo, mais especificamente sobre a classe trabalhadora, haja visto que, no mesmo espaço de tempo, entre a reforma do ensino médio[25] e as DCNEPT/2021, foram determinadas a reforma trabalhista[26] e previdenciária[27],

[25] Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 jan. 2026.

[26] Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 15 jan. 2026.

[27] Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 15 jan. 2026.

tornando as condições tanto dos trabalhadores quanto daqueles que encerram sua vida de trabalho mais difíceis ainda.

No caso da França, a atual reforma dos liceus profissionais, também conhecida como Pacto dos Liceus Profissionais (PLP), apresentada pelo presidente Macron, em maio de 2023, dá sequência a um conjunto de reformas que se tem encadeado em um "ritmo particularmente intenso" desde 2018, ano da primeira eleição de Emmanuel Macron à presidência, e que faz parte de seu grande projeto de transformação da via profissional francesa, baseado em um velho discurso reformador que visa mais do mesmo ao adequar a formação ao emprego, desta vez de uma forma mais radical, ampliando o sistema de aprendizagem ao reservar dois terços da formação na empresa (Maillard, 2024).

Comecemos pela reforma mais antiga e já implementada, que corresponde ao documento brasileiro referente às DCNEPT.

4.2.1 Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica brasileira - DCNEPT/2021: análise "dos princípios norteadores"

Neste tópico, optamos por focar a análise das DCNEPT apenas no seu Capítulo II, que trata "dos princípios norteadores" (Brasil, 2021, s.p.) das diretrizes para a EPT, pois consideramos que tais princípios devem guiar as ações relativas à EPT. São ao todo 19 princípios inseridos dentro do artigo 3º desta Resolução. A ideia foi verificar exatamente para onde apontaram essas diretrizes, uma vez que os "princípios norteadores" são, ou deveriam ser, aqueles que indicam o caminho e direção que deve seguir, no caso, a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio e superior.

Sabendo que o primeiro passo da ATD consiste na leitura, tantas quantas forem possíveis até podermos alcançar um determinado nível de "impregnação" (Moraes; Galiazzi, 2006) no texto, ao ponto de nos permitir identificar, claramente, as **unidades de sentido** (US) que poderão nos dar as respostas que buscamos para confrontar nossas hipóteses iniciais, se enquadrando, ou não, tais unidades, dentro das categorias de conteúdo estabelecidas *a priori* (CPI à CPVIII).

> A impregnação se concretiza a partir [das] leituras e releituras, transcrições, unitarização, categorização e especialmente a partir da escrita [...] Uma escrita mais fluida e de qualidade, é produto de envolvimento e de impregnação intensos com os materiais de análise. [...] A impregnação é condição para um trabalho criativo e original (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 121).

Aquelas unidades que não puderam entrar em nenhuma das categorias *a priori* (CP) indicadas, compuseram novas categorias que, por sua vez, **emergiram** a partir das sucessivas leituras realizadas do texto. São as Categorias Emergentes (CE), mencionadas anteriormente. É importante, igualmente, termos sempre em mente as categorias de método já apresentadas: contradição, práxis, mediação e totalidade.

Com as unidades de sentido (US) estabelecidas, elaboramos o **Quadro 1** que apresenta as US coletadas no texto do Art. 3° das DCNEPT e enumeradas (US1, US2, US3, ...) conforme a sequência de aparição no texto analisado, bem como suas respectivas ocorrências (Ocorr.). Em seguida, separamos, no **Quadro 4**, cada uma das US, a depender de onde elas melhor se enquadram, em suas respectivas categorias *a priori* (identificadas no **Quadro 2**) ou emergentes (identificadas no **Quadro 3**). As categorias emergentes coletadas foram igualmente enumeradas de acordo com a ordem de aparição no texto analisado.

Quadro 1 – Unidades de Sentido (US) – Art. 3° das DCNEPT

(continua)

Id	Unidade de sentido	Ocorrências
US1	Articulação	2
US2	Setor/arranjo produtivo; formas de produção	4
US3	Itinerários formativos	1
US4	Profissões operacionais	1
US5	Inserção laboral dos estudantes	1
US6	Pluralismo de ideias	1
US7	Pluralismo de concepções pedagógicas	1
US8	Valores estéticos, políticos e éticos	1
US9	Pleno desenvolvimento da pessoa	1
US10	Preparo para o exercício da cidadania	1
US11	Qualificação para o trabalho	1
US12	Trabalho como princípio educativo	1
US13	Organização/planejamento curricular	2
US14	Competências profissionais (construção/desenvolvimento de)	3
US15	Ensino e aprendizagem (estratégias de/processos de)	3
US16	Integração (ciência, cultura, tecnologia)	1
US17	Pesquisa como princípio pedagógico	1
US18	Integração (saberes cognitivos, socioemocionais)	1
US19	Produção do conhecimento, cultura e tecnologia	1
US20	Desenvolvimento do trabalho	1
US21	Promoção de impacto social	1
US22	Desempenho de diferentes funções	1

Id	Unidade de sentido	Ocorrências
US23	Prática social	1
US24	Historicidade do conhecimento	1
US25	Metodologias ativas e inovadoras	1
US26	Aprendizagem centrada nos estudantes	1
US27	Interdisciplinaridade	2
US28	Prática pedagógica	1
US29	Fragmentação dos conhecimentos (superação da)	1
US30	Segmentação e descontextualização curricular (superação da)	1
US31	Estratégias educacionais	1
US32	Contextualização/contexto local	2
US33	Flexibilização/Flexibilidade	2
US34	Indissociabilidade teoria-prática	1
US35	Desenvolvimento socioeconômico	1
US36	Necessidades específicas das PcD (observância de)	1
US37	Pessoas em regime de acolhimento/internação/privação de liberdade (observância de)	1
US38	Identidade de gênero (reconhecimento)	1
US39	Indígenas/quilombolas/população **do campo**[28]/imigrantes/itinerante (reconhecimento)	1
US40	Processos de trabalho (formas de)	1
US41	Ações diferenciadas (formas de)	1
US42	Autonomia (indivíduos)	1
US43	Itinerários formativos	1
US44	Oferta (possibilidades de)	1
US45	Desenvolvimento tecnológico	1
US46	Autonomia (institucional)	1
US47	Ensino-aprendizagem (processos de)	1
US48	Empregabilidade	1
US49	Promoção da inovação	1

Fonte: Resolução CNE/CP n. 1/2021 – Art. 3°.

Quadro 2 – Categorias *a priori* (CP) determinadas

Id	Categorias *a priori*
CPI	Educação instrumental
CPII	Pedagogia (abordagem) por competências
CPIII	Parcerias público-privado
CPIV	Empregabilidade/inserção
CPV	Consenso/coerção
CPVI	Formação humana integral omnilateral/politécnica
CPVII	Currículo integral/integrado
CPVIII	Processo produtivo/itinerários formativos

Fonte: Produção própria do autor (2022).

[28]Termo contestado nos últimos 50 anos. Tem-se usado mais o termo "rural", visto que a dicotomia campo/cidade tem sido melhor compreendida enquanto rural/urbano. Ver LEFEBVRE, H. ***Du rural à l'urbain***. Paris, ed. Anthropos, 1970/2001.

Quadro 3 – Categorias Emergentes (CE) identificadas – Art. 3° das DCNEPT

Id	Categorias Emergentes
CE1	Polivalência
CE2	Escolanovismo
CE3	Inclusão
CE4	Hibridismo conceitual
CE5	Regime flexível

Fonte: Resolução CNE/CP n. 1/2021 – Art. 3°.

Quadro 4 – Categorização das Unidades de Sentido (US) – ATD – DCNEPT (Art. 3º)

(continua)

Categorias *a priori* (CP) e respectivas Unidades de Sentido (US)		Ocorr.
CPI (Educação instrumental)	US4 (profissões operacionais); US5 (inserção laboral); US11 (Qualificação para o trabalho); US45 (desenvolvimento tecnológico); US49 (promoção da inovação)	5
CPII (abordagem por competências)	US14 (Competências profissionais –construção desenvolvimento de–); US25 (metodologias ativas e inovadoras); US45 (desenvolvimento tecnológico); US48 (empregabilidade); US49 (promoção da inovação)	5
CPIII (parcerias público-privadas)	US44 (possibilidades de oferta); US45 (desenvolvimento tecnológico)	2
CPIV (empregabilidade/ inserção)	US4 (profissionais operacionais); US5 (inserção laboral dos estudantes); US22 (desempenho de diferentes funções); US40 (formas de processos de trabalho); US42 (autonomia de indivíduos); US44 (possibilidades de ofertas); US45 (desenvolvimento tecnológico); US48 (empregabilidade); US49 (promoção da inovação)	9
CPV (consenso/coerção)	US8 (valores estéticos, políticos e éticos); US45 (desenvolvimento tecnológico); US48 (empregabilidade); US49 (promoção da inovação)	4
CPVI (formação humana integral)	US9 (pleno desenvolvimento da pessoa); US10 (preparo para o exercício da cidadania); US11 (qualificação para o trabalho); US12 (trabalho como princípio educativo); US17 (pesquisa como princípio pedagógico); US19 (produção do conhecimento, cultura e tecnologia); US21 (promoção de impacto social); US23 (prática social); US24 (historicidade do conhecimento); US47 (processos de ensino-aprendizagem)	10
CPVII (currículo integrado)	US13 (organização / planejamento curricular); US16 (integração - ciência, cultura e tecnologia); US18 (Integração –saberes cognitivos, socioemocionais–); US46 (autonomia institucional); US47 (processos de ensino-aprendizagem)	5
CPVIII (processos produtivos)	US2 (setor/arranjo produtivo; formas de produção); US3 (itinerários formativos); US25 (metodologias ativas e inovadoras); US40 (formas de processos de trabalho); US42 (autonomia dos indivíduos); US43 (itinerários formativos); US44 (possibilidades de oferta); US45 (desenvolvimento tecnológico); US46 (autonomia institucional); US48 (empregabilidade); US49 (promoção da inovação)	11
CE1 (polivalência)	US22 (desempenho de diferentes funções)	1
CE2 (escolanovismo)	US25 (metodologias ativas e inovadoras)	1

Categorias *a priori* (CP) e respectivas Unidades de Sentido (US)		Ocorr.
CE3 (inclusão)	US36 (necessidades específicas das PcD –observância de–); US37 (Pessoas em regime de acolhimento/internação/privação de liberdade – observância de–); US38 (Identidade de gênero (reconhecimento)); US39 (Indígenas/quilombolas/população do campo/imigrantes/itinerante – reconhecimento–)	4
CE4 (hibridismo conceitual)	US1 (articulação); US6 (pluralismo de ideias); US7 (pluralismo de concepções pedagógicas); US27 (interdisciplinaridade)	4
CE5 (regime flexível)	US33 (flexibilização / flexibilidade); US41 (formas de ações diferenciadas); US48 (empregabilidade); US49 (promoção da inovação)	4

Fonte: Produção própria do autor a partir das informações dos Quadros 1, 2 e 3.

Finalizada esta etapa de categorização, ou seja, reagrupamento das unidades destacadas do texto, partimos para a etapa seguinte que corresponde à interpretação dos dados coletados. É importante lembrar que, como se trata também de uma demonstração do método, aproveitando este momento de análise das reformas nacionais francesas e brasileiras, optamos por apresentar todas as unidades de sentido coletadas. Na seção de análise dos currículos prescritos/reais (seção 5), esse processo não será apresentado na íntegra, dando mais espaço à etapa final de interpretação dos dados a partir da etapa de categorização das unidades de sentido.

Até aproximadamente metade do texto (posição em que se encontra a US 25 – metodologias ativas e inovadoras), mantém-se um certo equilíbrio entre aquilo que se apresenta como uma formação mais voltada para o mercado de trabalho, instrumental e a categoria central desta análise que é a formação humana integral (categoria VI). Isso pode ser observado pela numeração das US que se enquadram na CPVI (Formação humana integral). Das 24 primeiras unidades de sentido (US) aventadas ao longo do texto, de acordo com a ordem de aparição, 10 entraram na CPVI, conforme indicado no Quadro 4. As demais unidades foram se encaixando nas outras categorias, que estão mais distantes da formação humana integral. Apenas próximo do final do texto é que identificamos novamente uma aproximação para esta categoria com a presença da US 47 (processos de ensino-aprendizagem). Observa-se que, do meio para o fim, a partir da US 25 (metodologias ativas e inovadoras), a categoria VIII (Processo produtivo/itinerários formativos) começa a ganhar mais força, indicando um direcionamento do discurso para aquilo que é seu objetivo central: estabelecer um currículo mais alinhado aos processos produtivos do sistema capitalista.

Quatro pontos iniciais foram observados nas DCNEPT (Brasil, 2021), que determinam as diretrizes para a EPT brasileira. O primeiro corresponde ao **hibridismo conceitual** (Categoria Emergente CE 4), ou seja, um mix de terminologias que fazem uso de termos

geralmente abordados em políticas mais progressistas de esquerda junto com outros termos e conceitos que possuem viés mais liberal, portanto com objetivos nada progressistas. A única finalidade real consiste em gerar confusão na interpretação dos textos, a fim de passar mais facilmente durante o processo de aprovação de tais políticas públicas.

O segundo ponto observado diz respeito à **fragmentação da formação humana**, ou seja, a total precarização desse modelo de formação, visando unicamente à inserção no mercado de trabalho, à empregabilidade da população jovem socialmente mais desfavorecida e, por sua vez, instrumentalização da formação desse público.

O **professor notório saber** foi mais um ponto que gerou inúmeras discussões, debates, e que se encontra tanto no texto das DCNEPT quanto no da reforma do ensino médio (Brasil, 2017), reforçando, assim, uma intenção do governo de precarizar não apenas a formação dos jovens, mas também a profissão docente, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, uma vez que as DCNEPT atingem igualmente a graduação tecnológica (os CST). A intenção é permitir que profissionais que possuírem "notório saber" em áreas técnicas, mesmo não tendo formação específica para aquela área, poderão atuar como professores nas instituições de ensino públicas.

O quarto e último ponto observado compreende a **privatização** da educação. O incentivo às parcerias público-privadas, com instituições que possuem capital privado como o Sistema S, permite o direcionamento (desvio) de verba pública para aplicação em empresas privadas. Uma prática que no Brasil não é muito bem-vista por grupos de esquerda, simplesmente por considerar que esses recursos públicos poderiam ser investidos integralmente em instituições públicas de educação.

4.2.2 Os Referenciais de Formação Profissional Franceses: entre Competências e Formação Humana

Enquanto as DCNEPT regem os currículos da educação profissional e tecnológica brasileira, no caso francês, são os Referenciais de Formação Profissional que cumprem esse papel. A história dos referenciais de formação e certificação profissional franceses coincide com a própria história de criação dos *Brevets de Technicien Supérieur* (BTS), instituídos como diplomas destinados a responder simultaneamente às necessidades de qualificação técnica da economia e aos objetivos de democratização do acesso ao ensino superior curto.

> desde o final da década de 1970, na França, os diplomas profissionais do Ministério da Educação Nacional (MEN) são apresentados sob a forma de referenciais: um referencial de atividades profissionais e um referencial para certificação da área profissional, que agora é simplesmente chamado de referencial de certificação (Maillard, 2019, p. 1, tradução nossa).

Desde então, a evolução desses diplomas revela transformações profundas na forma de conceber a relação entre trabalho, formação e certificação, especialmente com base na generalização dos referenciais a partir dos anos 1980. Esses dispositivos passaram a estruturar os diplomas profissionais franceses por meio de um Referencial de Atividades Profissionais e de um Referencial de Certificação, documentos que descrevem as atividades de trabalho visadas e o conjunto de competências e conhecimentos exigidos para a obtenção do diploma.

Maillard (2003) analisa esse movimento como uma ruptura histórica com a lógica escolar tradicional, fundada em programas, conteúdos disciplinares e duração da formação. Partindo de referências do campo epistemológico da educação profissional francesa como Brucy (1998) e Ropé e Tanguy (1997), Maillard (2003) afirma que os diplomas profissionais, que antes se apoiavam no princípio de uma "formação metódica e completa", passaram progressivamente a ser organizados segundo uma "certificação metódica e completa" (Maillard, 2003, p. 3, tradução nossa). Essa transformação desloca o centro de gravidade da formação para a avaliação, fazendo com que os referenciais sejam construídos prioritariamente em função da certificação e não do processo formativo. Segundo Maillard (2003), o eixo de elaboração dos diplomas "é a certificação e não a formação" (Maillard, 2003, p. 2), instaurando uma dissociação estrutural entre formar e certificar.

No mesmo texto, a socióloga ressalta o caráter ambivalente dos referenciais dos diplomas profissionais. Embora frequentemente criticados por sua padronização, por seu estilo de escrita tecnicista e por sua distância em relação ao trabalho real, esses documentos também respondem a exigências institucionais de transparência, de equidade e de reconhecimento social dos diplomas. Nesse sentido, a autora afirma que "esses documentos oferecem uma visão idealista do diploma, de seu conteúdo e possíveis usos" (Maillard, 2003, p. 1, tradução nossa), evidenciando que tais instrumentos produzem uma representação normativa do diploma e da profissão a que ele se refere.

Essa análise é aprofundada pela autora em texto posterior, no qual ela discute as ambições crescentes atribuídas aos referenciais de certificação. Em Maillard (2019), os referenciais são concebidos como instrumentos de ação pública, encarregados de responder simultaneamente a múltiplas finalidades: inserção profissional no mercado de trabalho e

possibilidade de mobilidade e continuidade de estudos de maneira a atender às metas quantitativas das políticas educacionais. Para a autora, essa sobreposição de objetivos, além de expor o caráter dual dos referenciais, gera fortes tensões internas a eles, uma vez que a avaliação por competências dificilmente consegue abarcar, de maneira coerente, finalidades tão diversas, conforme destaca Maillard (2019), ao lembrar que "uma das regras impostas aos elaboradores dos diplomas é a de excluir a formação em favor de atividades, competências e indicadores de desempenho, ou seja, os resultados têm prioridade" (Maillard, 2019, p. 1, tradução nossa), reforçando a primazia dos resultados mensuráveis em detrimento da formação enquanto processo educativo.

O debate crítico sobre a abordagem por competências inserida nestes referenciais de certificação profissional francês é desenvolvido de forma incisiva por Paddeu e Veneau (2017). Os autores situam a difusão dessa abordagem em um contexto de racionalização da ação educativa, inspirado na pedagogia por objetivos e em correntes gerenciais e behavioristas. Segundo eles, o ensino profissional francês funcionou como um verdadeiro laboratório para a introdução da abordagem por competências, muito antes de sua generalização em outros níveis de ensino. Tal afirmação nada mais é do que um eco de estudos anteriores (Ropé; Tanguy, 1994) acerca da inserção da abordagem por competências na educação profissional francesa.

Paddeu e Veneau (2017) destacam ainda que a noção de competência, tal como definida nos referenciais — frequentemente associada à expressão "ser capaz de" —, reduz a atividade profissional a comportamentos observáveis e avaliáveis. Essa redução tende a fragmentar o trabalho em listas de tarefas e resultados esperados, desconsiderando a complexidade do trabalho real, os saberes da experiência e a dimensão coletiva da atividade. Para os autores, essa lógica produz impasses pedagógicos e um empobrecimento do sentido do trabalho docente, ao subordinar a formação à demonstração de performances avaliáveis.

O ***Référentiel du BTS Bâtiment*** de 2025 constitui um exemplo particularmente elucidativo dessas tensões. Esse documento apresenta uma descrição minuciosa das atividades profissionais, das tarefas e das competências associadas ao exercício do ofício de técnico superior da construção civil. Nele, o titular do diploma é definido como um profissional capaz de "conceber soluções técnicas, organizar e pilotar canteiros de obras, gerir recursos humanos e materiais, controlar custos, prazos, qualidade e segurança" (France, 2025, p. 8, tradução nossa). Trata-se de uma formulação claramente alinhada à abordagem por competências e à lógica da certificação.

Embora o referencial do *BTS Bâtiment* mencione aspectos como gestão humana, comunicação, segurança e responsabilidade ambiental, essas dimensões permanecem formuladas como competências a serem demonstradas e avaliadas. A formação humana, entendida como desenvolvimento intelectual, cultural e crítico do sujeito, não aparece como finalidade explícita do dispositivo, mas como um efeito indireto e subordinado às exigências do trabalho. Tal constatação confirma a análise de Maillard (2003), segundo a qual os referenciais desempenham "um papel essencial de representação do diploma" (Maillard, 2003, p. 4), sem, contudo, dar conta plenamente da complexidade educativa da formação profissional.

Embasados pelo referencial teórico exposto, podemos concluir, então, que o *BTS Bâtiment* ilustra os limites pedagógicos da abordagem por competências quando esta se torna hegemônica. A centralidade conferida a essa abordagem hoje tão difundida no âmbito da educação profissional, não apenas na França, mas em outros países como o Brasil, tende a marginalizar os saberes de formação geral e a reduzir a educação profissional a uma lógica de adaptação funcional assim como às exigências imediatas do mercado de trabalho. Desse modo, a formação humana e integral, tão almejada por aqueles que visam à emancipação da classe operária, corre o risco de ser esvaziada de seu conteúdo emancipador.

Em síntese, a trajetória dos referenciais de certificação profissional franceses evidencia claramente uma tensão estrutural entre a lógica das competências e a ambição de uma formação humana integral. Se, por um lado, os referenciais respondem às exigências de reconhecimento, mobilidade e transparência, por outro, eles tendem a fragmentar a formação e a subordinar os processos educativos à uma mera certificação.

4.2.3 Pacto dos Liceus Profissionais franceses (PLP): "roupas novas para um velho discurso"

Neste tópico, analisamos o discurso proferido pelo Presidente da República Francesa, em 4 de maio de 2023, por ocasião da apresentação da reforma do *lycée professionnel*, tomando como base a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2006). O objetivo consiste em compreender os sentidos produzidos no texto presidencial a partir das categorias *a priori*: educação instrumental, pedagogia por competências, empregabilidade, consenso, formação humana integral e processos produtivos.

O discurso é interpretado à luz das contribuições de Maillard (2012, 2016, 2024), que problematizam historicamente as reformas da via profissional francesa e suas articulações com

o sistema produtivo. Os resultados da análise evidenciam a centralidade da lógica da empregabilidade e da adequação formação-emprego, bem como a construção de um consenso discursivo que tende a subordinar a educação profissional às demandas econômicas assim como às "necessidades das empresas" que permanecem como referência central para as reformas na educação nacional (Maillard, 2024), provocando uma tensão com projetos que almejam uma educação emancipadora.

A reforma da educação profissional ocupa lugar central nas agendas contemporâneas das políticas educacionais francesas, especialmente em contextos marcados por transformações no mundo do trabalho, pela intensificação da racionalidade econômica e pela centralidade do discurso da empregabilidade. Na França, a via profissional da educação tem sido objeto de sucessivas reformas, frequentemente justificadas pela necessidade de "revalorizar" esta via de ensino e melhorar a inserção dos jovens no mercado de trabalho, além de responder aos chamados "novos desafios econômicos". Segundo Maillard (2024), essa política tem se intensificado depois de 2018. O discurso presidencial de Emmanuel Macron, proferido em maio de 2023 (France, 2023) e documentado em sua íntegra no site oficial do governo francês (https://www.elysee.fr/)[29], insere-se nesse contexto de revalorização da educação profissional e assume explicitamente a reforma do ensino profissional como uma "causa nacional".

> Eu diria que **para mim é uma causa nacional**. Porque acredito, assim como vocês, neste liceu profissional, que os alunos que estão aqui **têm todos os motivos para se orgulharem de estar na via profissional** (France, 2023, p. 1, tradução nossa, grifo nosso).

O presidente parece desconsiderar que, para muitos, tal via é vista como uma "via de relegação", comumente assimilada como um "caminho de fracassos" (Maillard, 2024) por aqueles que a percorrem, sendo, portanto, difícil crer que os estudantes que nela se encontram tenham, nas palavras do presidente, "todos os motivos para se orgulharem" por estar nela.

Realizamos uma análise desse discurso presidencial a partir da ATD, buscando compreender, a partir dele, como se constroem atualmente os sentidos e significados em torno da educação profissional francesa. Acreditamos que as categorias adotadas (educação instrumental, pedagogia/abordagem por competências, empregabilidade, consenso, formação humana integral e processos produtivos) nos permitem evidenciar as tensões entre uma

[29] Apresentação da reforma dos liceus profissionais. Texto publicado em 4 de maio de 2023. Disponível em: https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2023/05/04/presentation-de-la-reforme-du-lycee-professionnel. Acesso em: 28 jan. 2026.

concepção escolar da formação e uma orientação cada vez mais subordinada às demandas do sistema produtivo, conforme amplamente discutido por Maillard (2012, 2016, 2024), em suas análises sobre as reformas da educação profissional francesa.

Os trabalhos de Maillard (2012, 2016, 2024) constituem, nesta pesquisa, referência central para a compreensão das políticas de ensino profissional na França. Em sua análise histórica, a autora demonstra que as reformas da via profissional são recorrentemente justificadas por argumentos relacionados à inserção profissional e às necessidades das empresas, ainda que tais argumentos se apresentem sob novas roupagens discursivas (Maillard, 2024). Segundo Maillard (2012), a vinculação entre diplomas profissionais e emprego tende a ser naturalizada, mesmo quando os efeitos reais sobre a inserção são limitados ou contraditórios.

Em estudo posterior, Maillard (2016) problematiza a ideia de que a reforma da via profissional seria primordialmente orientada pelo sistema produtivo, argumentando que se trata, antes, de uma política escolar que redefine currículos, tempos e certificações, frequentemente à margem de uma reflexão consistente sobre o trabalho e a qualificação profissional. Já em seu texto mais recente, Maillard (2024) destaca que as reformas iniciadas a partir de 2018 reforçam a centralidade das empresas na definição da oferta formativa e tendem a enfraquecer as ambições emancipadoras. Essas contribuições permitem situar o discurso presidencial como parte de um *continuum* discursivo que reafirma a adequação formação-emprego como princípio estruturante, em detrimento de uma concepção de formação humana integral daqueles que são orientados a seguir pela educação profissional.

A ATD, conforme sistematizada por Moraes e Galiazzi (2006), é a ferramenta que orienta integralmente este estudo. Para tanto, fragmentamos inicialmente o texto do discurso presidencial em unidades de sentido (excertos do discurso), considerando expressões, argumentos e recorrências semânticas relevantes. Na sequência, essas unidades foram agrupadas em categorias de conteúdo de acordo com os sentidos que as envolvem. Por fim, procedeu-se à elaboração de um metatexto interpretativo, no qual os sentidos produzidos pelo discurso são articulados ao referencial teórico adotado. Para fins de melhor compreensão da análise deste discurso, optamos por apresentá-la a partir das categorias encontradas no texto.

Iniciamos, então, pela **educação instrumental**. Essa categoria manifesta-se no discurso presidencial por meio da ênfase reiterada aos resultados mensuráveis do ensino profissional, como taxas de inserção, redução do abandono escolar e adequação das formações às necessidades imediatas do mercado de trabalho. O presidente afirma que o sistema atual “traiu

a promessa feita à nossa juventude" (France, 2023, p. 1), justificando a reforma a partir de indicadores de desempenho e de **empregabilidade**

> [...] se não fizermos nada, continuaremos a perpetuar **um sistema que traiu a promessa feita à nossa juventude** [...] O que eu quero é que o ensino médio profissionalizante, com todos vocês, volte a ser **a via para o emprego** e para um bom emprego (France, 2023, p. 1, tradução nossa, grifo nosso).

Essa perspectiva dialoga com a crítica de Maillard (2012, 2024), segundo a qual a instrumentalização da educação profissional reduz a formação a um meio para fins econômicos, obscurecendo sua dimensão cultural, social e política, sendo a adequação da formação ao emprego (empregabilidade) um tema recorrente nas reformas dessa via da educação, em que a escola (liceu) é avaliada predominantemente por sua capacidade de fornecer mão de obra ajustada às demandas produtivas, ajuste que, nessa atual reforma do governo, "[...] tomou um rumo radical" (Maillard, 2024, p. 4).

A categoria da **pedagogia ou abordagem por competências** aparece associada à ideia de adaptação e flexibilidade. O discurso valoriza competências diretamente vinculadas às expectativas das empresas e aos "empregos em tensão" (France, 2023, p. 4), reforçando a noção de que a formação deve ser continuamente ajustada às necessidades do sistema produtivo. Podemos ver isso na seguinte afirmação do Presidente:

> Temos três instrumentos que nos permitem construir uma **carta de formações inteligentes** [...] Sabemos que, dentro de um horizonte de 5 a 10 anos, a nação necessitará ainda mais **formar certas competências**. Esses três instrumentos, ou seja, a realidade das oportunidades de emprego, as profissões atualmente em tensão e as profissões emergentes, levam em consideração nossa estratégia atual [...] Tudo isso nos leva a reestruturar nossas cartas de formação de maneira muito mais transparente e corajosa, ou seja, **fechar onde necessário e abrir de forma mais massiva onde for preciso**. Devemos, portanto, ter essa coragem e transformar as coisas (France, 2023, p. 4, tradução nossa, grifo nosso).

Maillard (2016) observa que essa orientação tende a deslocar o foco dos saberes escolares para competências operacionais, frequentemente descontextualizadas de uma reflexão crítica sobre o trabalho. No discurso analisado, a competência é concebida como atributo individual mobilizável no mercado e não como construção social inscrita em trajetórias coletivas, o que leva à uma instabilidade das formações, visto que elas mudam constantemente de acordo com as ofertas do mercado, abrindo e fechando cursos conforme a demanda do

sistema produtivo. De acordo com Maillard (2024, p. 4), com essa atual reforma da educação profissional proposta pelo governo Macron, as formações suprimidas serão "[...] substituídas por formações nas áreas da indústria e informática, em nome de uma política de reindustrialização da França e de um ajuste preciso da oferta de formação dos liceus profissionais ao tecido econômico local em que estão inseridos".

A categoria da **empregabilidade** ocupa posição central no discurso presidencial. A promessa de alcançar "100% de inserção pro" (France, 2023, p. 2) sintetiza uma visão segundo a qual o sucesso da educação profissional se mede quase exclusivamente pelo acesso rápido ao emprego. O desemprego juvenil é apresentado como falha do sistema formativo, legitimando intervenções estruturais orientadas pelo mercado. Para Maillard (2024), a centralidade da empregabilidade tende a deslocar a responsabilidade do desemprego estrutural para os indivíduos e para a escola, ocultando as dinâmicas econômicas mais amplas que condicionam o acesso ao trabalho.

Igualmente identificada na análise está a categoria do **consenso**. O discurso constrói um forte efeito de consenso quando mobiliza a ideia de "causa nacional". Ao afirmar que a reforma não é culpa de professores, alunos ou empresas, mas de um "sistema mal estruturado", o presidente neutraliza conflitos e dissensos, apresentando a reforma como inevitável e necessária. Em suas palavras:

> Não é culpa dos professores, nem dos diretores dessas instituições, não é culpa das empresas. **É o próprio sistema que é**, com o perdão da expressão, **mal estruturado** (France, 2023, p. 1, grifo nosso).

A **formação humana integral** aparece de forma marginal no discurso. Embora haja referências à valorização dos alunos e ao reconhecimento do trabalho docente, essas menções são rapidamente subordinadas à lógica da inserção profissional e da eficiência econômica. Em contraste, Maillard (2024) ressalta que a história do ensino profissional francês inclui ambições emancipadoras, voltadas à formação cidadã e cultural dos jovens das classes populares. Tais ambições mostram-se fragilizadas no discurso analisado.

A categoria que trata dos **processos produtivos (adaptação aos)** é apresentada como referência última para a organização da oferta formativa. A abertura e o fechamento de cursos, citados acima, são justificados com base nas necessidades do mercado e nas previsões de emprego, reforçando a subordinação da escola às dinâmicas econômicas locais e nacionais. Esse movimento confirma a análise de Maillard (2012), segundo a qual as reformas tendem a

redefinir a arquitetura dos diplomas e das formações em função de critérios produtivos, frequentemente em detrimento da autonomia do campo educacional.

Como podemos observar, a análise do discurso presidencial evidencia a centralidade da educação instrumental e da empregabilidade como eixos estruturantes da reforma. A construção de um consenso em torno da "causa nacional" legitima a subordinação da formação às demandas dos processos produtivos, enfraquecendo, assim, a perspectiva de formação humana integral.

Observamos que o discurso analisado reinscreve "velhos argumentos em uma nova roupagem" (Maillard, 2024), reafirmando a adequação formação-emprego como princípio organizador. Tal orientação coloca desafios significativos para a educação profissional francesa, especialmente no que se refere à preservação de suas ambições educativas e emancipadoras.

5 (ENTRE)VISTAS: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR FRANCESA E BRASILEIRA

> [...]
> Vivia satisfeito e as minhas ambições pareciam assentes. Não fora só a miséria passada que assim me fizera; fora também a ambiência hostil, a certeza de que um passo para diante me custava grandes dores, fortes humilhações, ofensas terríveis. [...] **Tinha atravessado um grande braço de mar, agarrara-me a um ilhéu e não tinha coragem de nadar de novo para a terra firme que barrava o horizonte** a algumas centenas de metros. Os mariscos bastavam-me e os insetos já se me tinham feito grossa a pele [...]
>
> Lima Barreto

É incrível como podemos facilmente nos iludir e sermos levados a crer que o pouco nos basta e que "o muito" não nos pertence, não é para nós. A alienação promovida pelo sistema de produção capitalista nos empurra, enquanto classe operária e mais desfavorecida, para essa condição permanente de subalternos, vendedores de nossa força de trabalho, agarrados a um "ilhéu" com nossas ambições assentadas e sem coragem de atravessar algumas centenas de metros para chegar ao continente que barra o horizonte, longe de nosso alcance e ao mesmo tempo bem ali à vista. Somos muitos "Isaías Caminha", personagem praticamente autobiográfico descrito neste romance de um dos mais geniais autores da literatura brasileira, Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), que conheceu na pele os mais diversos dissabores de uma sociedade hierarquizada, desigual e racista que persiste até os dias de hoje, em pleno século XXI.

Quando nos aprofundamos sobre a pesquisa no campo da educação profissional, analisando não apenas o que está prescrito, mas também o que se produz no real concreto da sala de aula, percebemos o quão grande é a quantidade de "Isaías" conformados com sua posição, com seus "mariscos", incapazes de se veem em uma posição superior, avançando para uma formação que lhe garanta postos de dirigente e não mais apenas em condições subalternas, nas quais foi habituado a pensar serem naturais para si, porque, enquanto operário, ele habituou-se, em sua condição de subalterno, "[...] a pensar que sua função na vida não é a de produzir ideias, de dar diretivas, de ter opiniões, mas a de seguir as ideias dos outros, de executar as diretivas dos outros, de ouvir de boca aberta as opiniões dos outros" (Gramsci, 1978, *apud.* Semeraro, 2021, p. 70).

Chegamos nesse ponto de nossa pesquisa buscando desvelar as contradições que se revestem do espírito do novo, em meio a discursos e documentos que mesclam termos das mais diversas matizes com o intuito de tornar cada vez mais difícil perceber que nos encontramos ainda longe de uma transformação social, longe de sair do conformismo que nos é imposto e que persiste em um circuito que parece girar em movimento perpétuo, retroalimentado pelo consumismo, pelo fetichismo da mercadoria, pela competição e individualismo nocivo que nos impede de adquirir uma consciência coletiva, de ter uma visão do todo que nos cerca e das barreiras que nos impedem de seguir.

Apesar de todas as dificuldades e obstáculos internos e externos, assim como de toda a ausência de confiança em seguir adiante, atravessamos, literalmente, todo um oceano para poder alcançar os objetivos aqui descritos e, assim, alargar essa pesquisa para outros contextos diferentes daqueles que conhecemos no Brasil. Seguindo em busca de respostas para nossa questão de pesquisa, que visa compreender se o enfoque crítico-reflexivo, propiciado por uma formação humana integral, está presente nos currículos da educação profissional de nível superior no Brasil e na França.

Apresentamos, portanto, nesta seção as análises sobre os dados coletados por meio de entrevistas realizadas na França, durante o período de doutorado sanduíche (outubro/2021 a janeiro/2022) e no Brasil, em três Institutos Federais situados na Região Nordeste. Com isso, fechamos a análise de nosso objeto de pesquisa sobre os **Tecno*Logos*** e sua relação com a **Formação Humana Integral e os currículos da Educação Profissional de nível superior no Brasil e na França,** observando as contradições existentes nessa modalidade de educação dos dois países, a partir dos discursos que espelha as visões dos entrevistados (entre vistas) sobre o currículo real ofertado pelas instituições analisadas.

Antes de entrarmos efetivamente na análise dos dados coletados nas entrevistas, ou seja, do currículo real francês e brasileiro, consideramos necessária realizar uma breve contextualização, na seção 5.1, acerca do currículo formal da educação profissional francesa que, atualmente, assume a forma de referenciais de certificação profissional.

Conforme mencionado na introdução, a ordem de análise exposta segue o processo de desenvolvimento da pesquisa empírica, independentemente de questões geopolíticas de ordenação do texto, com o intuito de se manter coerente tanto com o método adotado quanto com a busca pela melhor coesão e fluidez textual.

Veremos que discursos de igualdade e de democratização do ensino se espalham nas vozes e documentos oficiais, nos mostrando um horizonte reluzente de promessas diversas que

nos fazem caminhar sem sair do lugar, sobre uma esteira rolante. Poucos conseguem sair e andar com os próprios pés. Nadar com os próprios braços, arriscando-se a enfrentar esse grande braço de mar que nos separa de um continente de possibilidades incertas. Forçando-nos a permanecer, enquanto classe operária mais desfavorecida, encalhados em um ilhéu repleto de dissabores que nos engrossam pouco a pouco a pele.

5.1 ENTRE O REAL E O PRESCRITO: ANÁLISE DO CURRÍCULO DOS BTS DE CONSTRUÇÃO CIVIL EM LICEUS PROFISSIONAIS DA REGIÃO FRANCESA *ÎLE DE FRANCE*

Antes de iniciarmos efetivamente o trabalho de campo com as entrevistas, procuramos identificar quais as instituições de educação profissional nos arredores de Paris ofereciam formações BTS na área de Construção Civil (*BTP - Bâtiment et Travaux Publics*). A ideia era identificar o maior número possível e em localizações que fossem viáveis para o deslocamento. Nesse sentido, pesquisamos na área central de Paris (dentro dos 20 distritos) e na *banlieue*[30] de Paris.

Devido ao tempo curto que tinha para realizar o doutorado sanduíche (4 meses) e ao período e contexto histórico (uma pandemia viral no outono/inverno), optamos por escolher apenas uma instituição para realização das entrevistas. O critério de escolha foi, portanto, o da instituição que respondesse à nossa demanda, uma vez que, segundo a percepção da orientadora estrangeira, professora Maillard, baseada na sua experiência em pesquisas de campo desse tipo, era muito provável que não houvesse resposta ou que simplesmente não aceitassem a solicitação de um pesquisador de fora de suas instituições para efetuar questionamentos sobre a formação que eles ofertam.

Identificamos[31] três instituições de ensino (duas públicas e um CFA privado) que possuem a formação BTS na área industrial da construção civil. Duas destas instituições, uma pública e a privada, estão situadas em departamentos da periferia de Paris e apenas uma pública

[30] *Banlieue* é um termo francês que significa, literalmente, subúrbio ou arredores de uma cidade. No entanto, na França contemporânea, o termo adquiriu fortes conotações sociais e econômicas, referindo-se frequentemente a áreas periféricas marcadas por desafios sociais. Para Musante (2024, p. 4), os termos *banlieue*, usado na França, assim como *suburbs* (Inglaterra) e *rural-urban fringe* (Estados Unidos), tratam de conceitos utilizados em metrópoles centrais do capitalismo global, "[...] em um contexto de forte industrialização e ascensão de um modelo fordista de acumulação, que permitem nomear as formas e os processos do que acontecia nas margens urbanas", portanto, não cabe aqui uma tradução direta deste termo para o português brasileiro.

[31] A ausência de informações precisas nas páginas oficiais online do governo francês dificultou, de certa forma, o acesso aos dados.

encontra-se dentro da região central de Paris, ou seja, dentro dos 20 distritos (*arrondissements*). Concluída a coleta de dados, optamos por manter nesta tese apenas aqueles obtidos nos liceus públicos, com o intuito de manter a coerência com a pesquisa realizada no Brasil em que o foco se concentrou na esfera pública. A fim de evitar a identificação das instituições, optamos por não informar sua localização, tampouco as identidades dos sujeitos entrevistados. Essas informações serão, portanto, substituídas por códigos que apresentaremos mais à frente.

Decidimos, assim, enviar, via e-mail, uma solicitação para cada estabelecimento de ensino, na expectativa de que houvesse ao menos uma resposta. Antes de enviar os e-mails, elaboramos um roteiro de entrevista com poucas questões, todas focadas, obviamente, em nosso tema e objeto de pesquisa: a Formação Humana nos currículos da EP de nível superior. Apenas seis questões foram suficientes para a entrevista, pois pretendemos seguir pelo caminho da "conversa guiada" (Minayo, 2004), característica de uma entrevista semiestruturada ou semidiretiva, ou seja, dando o mínimo de diretividade possível, a fim de chegar mais profundo no objeto de estudo a partir do discurso dos entrevistados (Cassemiro; Henrique, 2023; Michelat, 1975).

As questões apresentadas no roteiro abordaram os seguintes temas:

1 - Sobre como funciona nos liceus profissionais a política de cotas que reserva vagas de alunos do *Bac Pro* nos BTS e quais foram as mudanças após sua implementação;

2 - Sobre o êxito dos estudantes originários do *bac pro* nos BTS (taxa de sucesso);

3 - Sobre como funcionam as avaliações e quais os índices de aprovação após a política de cotas;

4 - Sobre o funcionamento da formação na empresa, no sistema de alternância, e o nível de inserção no mercado de trabalho para os BTS da área da indústria;

5 - Sobre o nível (perfil escolar) dos estudantes de BTS e a possibilidade de verticalização dos estudos (Formação humana integral dos estudantes);

6 - Sobre a formação dos professores e seu compromisso com os referenciais de formação nacional dos BTS.

Esses temas, naturalmente, foram seguidos de uma apresentação prévia que incluiu um breve resumo sobre a pesquisa, seus objetivos e justificativa para a sua realização na França. Essa parte foi enviada junto com o roteiro da entrevista aos três estabelecimentos de ensino selecionados. Para nossa surpresa, todos os três responderam positivamente e com um relativo entusiasmo, aceitando, assim, a entrevista no horário mais conveniente para todos. Acreditamos que esse retorno positivo se deu devido ao fato de se tratar de um entrevistador brasileiro,

pesquisador e também professor do campo da educação profissional e, além de tudo, fluente na língua francesa, que, de certa forma, abre muitas portas no caso da França, o que foi comprovado no momento das entrevistas.

Antes de abordar como se desenvolveram as entrevistas e de efetuarmos as análises de suas transcrições, apresentamos a definição dos códigos adotados para identificar os entrevistados e suas respectivas instituições. Optamos por apenas dois índices nos códigos de identificação. O primeiro para designar o país (FR), o segundo para designar os sujeitos (S) entrevistados em cada instituição de educação profissional, na ordem das entrevistas daquele país. Dessa forma, tomando como exemplo o código FR_S1, temos a indicação da entrevista realizada com o Sujeito S1 na França. No Quadro 5, podemos observar as informações gerais de cada entrevistado e suas respectivas Instituições de Ensino (IE).

Quadro 5 – Instituições e sujeitos entrevistados na França

Id	**IE**	**Esfera**	**Local**	**Área BTS**	**Função do Sujeito**	**Tempo de entrevista**
FR_S1	Liceu 1	Pública	Paris (Departamento 75)	Industrial	*Proviseur* (Diretor)	00:38:50
FR_S2	Liceu 1	Pública	Paris (Departamento 75)	Industrial	Prof. de Francês	00:36:12
FR_S3	Liceu 2	Pública	*Banlieue* de Paris	Industrial	Prof. da área técnica	00:30:00
FR_S4	Liceu 2	Pública	*Banlieue* de Paris	Industrial	Prof. da área técnica	00:35:00

Fonte: Elaboração própria (2021).

A seguir apresentamos as análises das transcrições de cada entrevista, seguindo a mesma sequência indicada no Quadro 05. Como ferramenta de transcrição, foram usados dois *sites* próprios para essa tarefa: *Amberscript*[32] e o *Victor Voice*[33]. Por se tratar de registros com mais de 30 minutos de duração e em língua estrangeira, julgamos necessário fazer uso de programas

[32] Disponível em: https://www.amberscript.com/en/.
[33] Disponível em: https://victorvoice.co/auth/splash.

específicos de transcrição, a fim de agilizar o processo de análise das entrevistas. Esse processo foi orientado tendo sempre em mente as categorias de conteúdo estabelecidas *a priori* (CP) e analisadas na seção anterior: Educação instrumental; Abordagem por competências; Parcerias público-privadas; Empregabilidade/Inserção; Consenso/Coerção; Formação Humana Integral; Currículo Integrado; Processo produtivo/Itinerários formativos.

Admitindo como *corpus* de análise os textos das transcrições das entrevistas, mantivemos, durante o processo que será descrito mais à frente, a mesma metodologia implementada na análise dos documentos da seção 4, ou seja, a ATD. Dessa forma, à luz de trabalhos científicos da área de educação que também fazem uso dessa metodologia sobre transcrições de entrevistas (Lima, 2018; Macenhan, 2019; Pereira, 2020), procedemos com a análise adotando os seguintes passos: leitura e "impregnação" (Moraes; Galiazzi, 2006) das transcrições das falas dos entrevistados; desmontagem/fragmentação do texto transcrito, destacando excertos dos discursos (recortes das falas), para fins de unitarização em unidades de sentido conectadas aos objetivos, hipóteses e referencial teórico da pesquisa; estabelecimento de relações com as categorias *a priori* apresentadas anteriormente na seção 4 e captação do "novo emergente" (Moraes; Galiazzi, 2006) por meio de novas categorias de conteúdo. Em seguida, efetuamos o agrupamento dos significantes comuns identificados entre os excertos das transcrições e o desenvolvimento do "metatexto" (comunicação) a partir das categorias de conteúdo (*a priori* e emergentes) observadas ao longo do processo de análise do material, fechando, assim, o trabalho cíclico (desconstrução – reconstrução) da análise textual discursiva, conforme estabelecido por Moraes e Galiazzi (2006).

É claro que, dependendo do caminho seguido pelo discurso de cada entrevistado e como se desenvolveram as entrevistas, algumas das categorias de conteúdo estabelecidas *a priori* (CP) podem não aparecer nos textos, no entanto, outras tão significativas quanto poderão emergir de forma a nos auxiliar no processo de análise dos discursos apresentados. Reconhecendo as diferenças culturais entre cada país e tentando manter a coerência ao longo do processo de tradução das entrevistas realizadas na França no que diz respeito à manutenção da fidelidade ao discurso dos entrevistados, mantivemos alguns termos em francês, principalmente nos casos de palavras, expressões e cargos/funções que não têm uma total equivalência na língua portuguesa. Tal decisão se deve ao fato de considerarmos que a versão de determinados termos sem um equivalente adequado na língua de destino pode se caracterizar como uma transcrição infiel (uma traição) ao sentido do discurso dos sujeitos/documentos estudados e, nesse sentido, descreditar a análise dos próprios discursos.

5.1.1 O diretor de Liceu (*Le Proviseur*): "Aluno que é bom no *bac*[34] não vai fazer um BTS"

A fala do primeiro entrevistado (FR_S1, 2021) que dá título a esta subseção mostra um pouco do perfil atual dos alunos que ingressam nos BTS, mais especificamente aqueles que estão na área da indústria da construção civil, que é ofertada por essa instituição. São alunos que não possuem bom rendimento no ensino médio (o *bac*) e, portanto, não têm outra opção no ensino superior senão a de seguir pela via profissional por meio das Seções de Técnico Superior (STS) que, por sua vez, levam à obtenção dos BTS. Aliás, nada muito diferente do perfil que encontramos nos CST do Brasil. Aqueles estudantes que não conseguem ingressar em uma universidade pública nos cursos de engenharia civil optam, em geral, pelo CST de construção de edifícios nas instituições federais de educação profissional. Outra via possível, no caso específico do sistema brasileiro, é o financiamento público dos estudos universitários (como o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES)[35] em instituições privadas ou bolsas de estudo com as do Programa Universidade para Todos (PROUNI)[36]. A oferta de cursos, a propósito, expandiu vertiginosamente as ofertas na rede privada brasileira, curiosamente após a implementação do PROUNI (2005) e do FIES (1999).

Conforme já estabelecido, substituímos o nome desse primeiro entrevistado pelo código adotado para ele, FR_S1, ou seja, França, Sujeito 1. Eventualmente também poderemos chamá-lo pela função que ocupa, *proviseur*, que é como são denominados os diretores de liceus na França. Dentre os que aceitaram ser entrevistados, esse é o único com tal cargo, o que, portanto, não irá gerar conflito com os discursos dos demais sujeitos durante o processo de análise.

Essa primeira instituição visitada, além de ser um liceu polivalente (oferta tanto o ensino médio geral quanto o tecnológico, o profissional e formações de nível superior até o *Bac* + 3, que corresponde ao BTS mais um ano de formação em licença profissional) também é um Centro de Formação de Aprendizes (CFA) e está, conforme mencionado, situado na região

---

[34] ***Baccalauréat*** - Exame prestado ao término dos estudos secundários na França, que se dá no fim do ensino médio (geral, técnico ou profissional) igualmente nomeado de *baccalauréat* ou simplesmente *bac.* Esse termo também pode eventualmente ser usado para dar nome aos estudantes que concluem o ensino médio francês.

[35] **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)** - Ação do Governo Federal destinada a financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fies. Acesso em: 17 jan. 2026.

[36] **Programa Universidade Para Todos (Prouni)** - Oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. Disponível em: https://acessounico.mec.gov.br/prouni. Acesso em: 09 abr. 2024.

central de Paris. Após enviar um e-mail informando o propósito da entrevista e o seu roteiro, obtivemos resposta positiva e fixamos um encontro com o *proviseur*.

Ao longo da entrevista, que transcorreu com o ânimo de uma verdadeira "conversa guiada", buscamos abordar todos os temas apontados no roteiro. Identificamos, seguindo o método da ATD, algumas categorias estabelecidas *a priori* (CP) na seção 4, assim como outras emergentes (CE), que não havíamos previsto inicialmente. As CP observadas a partir de trechos do discurso foram: Educação Instrumental (CPI); Empregabilidade/Inserção (CP IV); Consenso/Coerção (CP V) e Processo produtivo/Itinerários formativos (CP VIII). Dentre essas, aquela que assumiu um lugar de destaque já no início do discurso foi a CPV, **Consenso/Coerção**.

Algumas unidades de sentido (excertos do discurso) foram consideradas como chave para que pudéssemos identificar essas categorias, como é o caso dos trechos em que são usadas as palavras "obrigação" e "injunção", presentes nas falas que abordam o primeiro tema do roteiro: Sobre as mudanças e funcionamento dos liceus profissionais após a política de cotas dos *Bac Pro* nos BTS. "Nós temos **uma injunção**, **uma obrigação** de pegar um terço de *bac geral*, um terço de *bac tecnológico*, um terço de *bac pro* [...] **Temos a obrigação de pegar ao menos 25%**, 1/4 de *bac profissional*[37] em alguns cursos" (FR_S01, 2021, tradução nossa, grifo nosso). Mais à frente, o entrevistado afirma que essa política de cotas "**obriga os professores** a gerenciar as heterogeneidades" (FR_S01, 2021, grifo nosso). Tal unidade de sentido, que se repete ao longo do discurso, denota uma certa forma de **coerção** do Estado sobre os profissionais da educação e respectivas instituições de ensino, a partir das políticas reformistas do governo, que buscam uma forma de "democratizar" o acesso ao ensino superior.

Percebemos emergir nesse ponto da fala do *proviseur*, que trabalhou em outros liceus e está há nove anos neste, um certo **saudosismo** pelo perfil que tinham os BTS antes da política de cotas: "[...] os **professores eram habituados** a ter alunos muito bons, estudantes muito bons de BTS" (FR_S01, 2021, grifo nosso, tradução nossa). Ter que "gerenciar as heterogeneidades" representa um grande esforço da parte dos professores que, além disso, necessitavam se adaptar às mudanças tecnológicas do mercado de trabalho, como afirma o entrevistado mais adiante.

Esse gerenciamento era necessário para manter os índices de aprovação neste BTS que chegavam a 100% antes da reforma, e hoje, apesar de toda "heterogeneidade", variam em torno

[37] Esse percentual varia conforme a região ou a área de formação. Quem determina é o reitor de cada academia regional, nesse caso, a determinação veio da academia de Paris, região onde está situado o liceu I1. Algumas áreas de formação desse liceu absorvem até 100% de *bac pro*.

dos 90%, o que ainda é um índice considerado elevado. “Apesar de tudo, **é um milagre**, nós temos índices de aprovação muito surpreendentes” (FR_S01, 2021, grifo nosso, tradução nossa), afirma o entrevistado, mesmo tendo reconhecido antes, de forma um tanto quanto **conformista**, que existem “impossibilidades para certos jovens originários do *bac pro* para concluírem [os BTS]” (FR_S01, 2021, tradução nossa). O que poderia, então, causar esse “milagre” nos índices de êxito dos BTS com a presença dos estudantes do *bac pro*?

Podemos observar então emergir uma nova categoria: **o conformismo**. Justificado aqui pela manutenção dos altos índices de aprovação/êxito nos BTS, que, mesmo com toda a heterogeneidade dos perfis de estudantes, se mantêm elevados. Dessa forma, conforma-se com o tipo de formação, desde que esta se traduza em altos índices de sucesso. Para o entrevistado, a heterogeneidade em relação aos níveis dos alunos nas salas de aula leva os professores a se adaptarem e, algumas vezes, terem até “belas surpresas”. Mesmo assim, “existem impossibilidades para certos jovens que vêm do *bac pro* obterem êxito” (FR_S01, 2021).

Ele segue lamentando, “[...] é um pouco complicado para mim. Então, bem! Temos um pouco de remediação, um pouco de acompanhamento personalizado, mas **esses jovens partem de muito, muito longe**…” (FR_S01, 2021, tradução nossa, grifo nosso), conformando-se, de certa forma, com a necessidade de remediação desse perfil de aluno. Partem de longe, com uma formação de base fraca. O que fazer então para mantê-los no BTS sem que isso implique na queda dos índices de aprovação e aumento da evasão?

A solução, no caso desse estabelecimento, parece estar nas formas de avaliação. De acordo com o entrevistado, as avaliações finais dos cursos são feitas por professores locais que só as aplicam quando os alunos estão prontos para realizá-las. “Ele [o professor], se assegura de que o estudante esteja pronto no dia D [da avaliação] e, se ele não está pronto, nós recomeçamos até que ele seja aprovado” (FR_S01, 2021, tradução nossa). Além disso, alguns trabalhos (projetos) em grupos de 3 ou 4 componentes contribuem para a nota, assim como os pontos obtidos durante o período de sete semanas de formação obrigatória nas empresas. Esse período na empresa é avaliado por um “tutor” definido pela própria empresa. Um “júri exterior” também participa das avaliações dos projetos e, “[...] em geral, é **bastante condescendente**. Eu tenho realmente tido **projetos bem mal avaliados**” (FR_S01, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Tal afirmação nos confirma que não existe “milagre” nos altos índices de aprovação, apenas um afrouxamento ou, nas palavras do entrevistado, uma “condescendência” no que diz respeito à forma de avaliação dos estudantes, o que conduz a uma formação um tanto quanto

aligeirada, característica de uma **educação instrumental**. Isso explica como alunos que vêm do ensino médio profissional francês (*bac pro*) com um nível baixo de conhecimentos gerais em matemática, em física, dentre outras, conseguem ter êxito nas avaliações finais dos BTS, mantendo, assim, além dos altos índices de aprovação, a empregabilidade por meio de uma educação basicamente instrumental marcada por um certo **iletrismo** (dificuldade na escrita) dos alunos, conforme apontado na fala do entrevistado: "Temos *bac pro* que são **bastante difíceis na questão da escrita**, [em que] são completamente perdidos" (FR_S01, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Apesar de os BTS concluírem seus cursos em apenas dois anos e com formação nas empresas, não necessariamente significa dizer que ela está atrelada à inserção profissional direta no mercado de trabalho. Mesmo assim, para algumas áreas de formação dentro do campo da construção civil, o índice de inserção dos estudantes pode chegar a 100%, como é o caso da área de topografia, que atrai adultos em reconversão profissional, ou seja, pessoas que buscam por uma nova carreira para conseguir emprego. "É muito impressionante, existe uma demanda muito forte [nessa área]" (FR_S01, 2021, tradução nossa), afirma o diretor do liceu. Isso faz com que alguns estudantes desse BTS busquem logo entrar no mercado de trabalho e, segundo o entrevistado, geralmente **não são os melhores estudantes que optam pela inserção direta** no sistema de produção.

Segundo ele, "**os melhores estudantes** de BTS continuam [mais um ano] em *licence pro*" (FR_S01, 2021, tradução nossa, grifo nosso), ou seja, acrescentam um ano na formação de nível superior para chegar ao *Bac + 3*, que se equipara aos níveis de formação universitária, no que diz respeito ao tempo de curso. Em seguida, o aluno pode seguir para um mestrado (*Bac + 5*), se assim o desejar, mas geralmente não avança mais do que isso, conforme veremos na fala dos próximos entrevistados.

Uma outra categoria que emergiu dessa entrevista, principalmente na questão que aborda o nível/perfil dos alunos que entram e que cursam esses BTS, foi a **segregação**. O acesso ao ensino superior é possibilitado pela opção do BTS, mas qual perfil de aluno segue por essa via de formação? Segundo o diretor do liceu, não são os que têm os melhores resultados no ensino médio.

> Bom, para explicar a quem não é francês. **Um aluno que é bom no *bac* [ensino médio], ele não vai fazer um BTS**. Ele vai para um IUT [*Institut Universitaire de Technologie*]. Se for na área industrial, ele vai para as *grandes écoles*, porque eles são muito bons. Eles vão para uma universidade. Muitos! Depois, **aqueles que… que não querem fazer 'estudos longos'**

> **[universitários] e que são um pouco mais fracos, eles escolhem o BTS**, porque existe vaga [...] (FR_S01, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

A questão do tempo de curso também caracteriza um fator importante para a escolha da via profissional nos BTS. Afinal, para quem necessita trabalhar logo e deseja ter uma chance a mais de ingressar no mercado com a obtenção de um diploma, quanto menor o tempo de formação melhor. Mas essa **segregação** na verticalização dos estudos que emerge da fala do entrevistado não se restringe apenas à escolha da via de ensino superior. Dentro dos próprios BTS existe uma certa separação de perfil de acordo com o nível dos alunos. Lembrando que muitos dos BTS não são formados apenas por ex-alunos do ensino médio profissional (*bac pro*). Alguns cursos reservam apenas 25% das vagas para esse público, em outros casos são 50% de reserva. Questionado se existe uma orientação para os alunos seguirem com a verticalização dos estudos após o BTS ou se os próprios jovens interiorizaram esse caminho, o diretor do liceu afirma que

> Não! Existe um nível cada vez mais fraco no BTS. Então, **os melhores entre eles, sim, nós os encorajamos a continuar.** Esse é um paradoxo do sistema. Uma vez que eles têm seu BTS, nós os perdemos de vista, não sabemos muito bem o que eles se tornam. Mas os melhores sim, eles sabem o que eles devem fazer. Ao menos uma *licence professionnelle* [*bac + 3*], em geral isso funciona (FR_S01, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Aparentemente existe um **conformismo** também entre os próprios estudantes com essa **segregação** dentro do ensino superior. Duas categorias que emergem no discurso, mas que, obviamente, só poderiam ser comprovados se as entrevistas tivessem avançado para os próprios alunos envolvidos nos BTS. O tempo do doutorado sanduíche e as condições impostas pela pandemia não permitiram e, portanto, não foi possível aprofundar o estudo sob esse ponto de vista (dos alunos). No entanto, outras questões, para além das que foram previstas no roteiro de entrevista, também foram colocadas dentro dos 30 minutos de conversa. Uma delas tratou sobre a **feminização nos BTS**, sobretudo nos que compõem a área da indústria da construção civil, em que, tradicionalmente, ocorre no mercado de trabalho uma grande presença masculina.

Segundo o entrevistado, nesse liceu que já foi historicamente masculino, como muitos outros na França, existe hoje em torno de 25% de meninas cursando o BTS. “Nós temos meninas que são geralmente as melhores estudantes” (FR_S01, 2021, tradução nossa), afirma o *proviseur*. “Não existe rejeição da profissão”, complementa. Isso se confirmou nas salas de aula que tivemos a oportunidade de observar, inclusive no outro liceu visitado. Ao menos duas

ou três de cada dezena de alunos eram mulheres. Um índice relativamente baixo, se comparado com a realidade brasileira nos institutos federais para essa mesma área de formação (construção civil).

Outra questão abordada tratou dos recursos financeiros do liceu. Se existe algum subsídio de empresas privadas para manter os seus custos ou se os recursos do liceu são apenas públicos. Afinal, nessa área especificamente, os equipamentos têm um custo relativamente elevado, exigindo uma manutenção e atualização constante, acompanhando os avanços tecnológicos. Só para ilustrar como exemplo, em uma das salas de aula visitadas desse liceu, cada estudante trabalhava em um computador de aproximadamente 3 mil euros, com duas telas de trabalho.

O *proviseur* afirma que existe ajuda financeira por parte de empresas privadas, pois elas são também um Centro de Formação de Aprendizes (CFA) e, portanto, as empresas pagam uma "taxa de aprendiz". São 12 mil euros por estudante/aprendiz. Dessa forma, para uma *license professionnelle* com 20 alunos matriculados, por exemplo, a instituição recebe 240 mil euros de subsídio das empresas. Pagando 180-200 mil euros de salário, sobra um diferencial de 40 mil euros, por exemplo, que lhes permite investir em equipamentos que servem não apenas para as *licence professionnelles*, mas para todos os cursos do liceu polivalente, inclusive os BTS.

Questionado sobre o que ele pensa a respeito do futuro da formação BTS, única no país, de nível superior que tem apenas dois anos de duração (as demais possuem no mínimo 3 anos de duração, como é o caso dos *Bachelor Universitaire de Technologie* (BUT) ofertados em Institutos Universitários e não em liceus), o entrevistado afirma acreditar que, "[...] o Estado francês não sabe o que fazer com os **jovens que não fazem nada na escola** [...] Assim, nós mantemos os liceus para os absorver. Então, **mantemos os BTS para os absorver**" (FR_S01, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Justificativa bastante peculiar para se manter esse tipo de formação, mas não tão surpreendente quando consideramos que o interesse final são os números, a quantidade de acesso ao ensino superior, independentemente de qual seja a via escolhida. Uma forma um tanto quanto **segregacionista** de democratização do ensino superior. O diretor entrevistado complementa ainda lamentando que "[...] existem jovens que não conseguem fazer um ditado. Os professores não sabem o que fazer com esses jovens" (FR_S01, 2021, tradução nossa). Mais uma vez a marca do **iletrismo** surge no discurso. Ele segue então justificando que "[...] a especificidade dos BTS é que são em liceus, não é a universidade, não é em um IUT" (FR_S01, 2021, tradução nossa).

Segundo o entrevistado, que já está em "fim de carreira", o perfil dos BTS mudou muito ao longo dos anos. Ele afirma que há 32 anos "os *bac pro* eram **interditados** de entrar nos BTS" (FR_S01, 2021, tradução nossa). Em seguida ele pontua que existe uma dimensão política nessa questão:

> [...] o governo atual quer desenvolver muito a aprendizagem [aprendizes][38] e eu acho que em caso da eleição de Macron, ele vai desenvolver ainda mais a aprendizagem e fazer um sistema semelhante ao alemão, em que **nós vamos cada vez mais demandar às empresas de formar os jovens**. No fim, as empresas, elas não sabem o que fazer, pegar jovens de 15-16 anos [...] Os jovens que nos chegam são de um nível que eles não sabem escrever. Eles são muito, muito, muito fracos. Muito fracos! Pegá-los no ensino médio profissional já é complicado. Mas **nós temos também [no BTS]** ***bac pro*** **muito fracos**. (FR_S01, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Sua previsão estava certa. Como vimos na análise do Pacto dos Liceus Profissionais (PLP), na seção anterior, o presidente reeleito propôs a ampliação da formação nas empresas (formação de aprendizes) e uma inserção maior do mundo empresarial nas escolas (liceus). Por fim, o questionamos sobre o seu corpo docente, principalmente no que diz respeito à formação e às dificuldades de implementação dos referenciais de formação diante de um perfil "tão fraco" de alunos que chegam à instituição. A preocupação maior do *proviseur* diz respeito à atualização do corpo de professores da área técnica: "[...] a dificuldade na educação nacional na França é que nossos professores estejam sempre em dia com a evolução tecnológica" (FR_S01, 2021, tradução nossa). Para o entrevistado, é importante que seus professores estejam alinhados às demandas atuais das empresas em relação à tecnologia. Nesse ponto, observamos uma aproximação para a categoria da Educação instrumental, em que o conhecimento da técnica se torna mais importante do que o próprio conhecimento do processo de ensino-aprendizagem.

> [...] Eles [os professores] estão sempre 10 anos atrasados [...] Os mais antigos dos professores, eles têm muita dificuldade em se atualizar e em **propor cursos que estejam alinhados com o que demandam as empresas** em 2021 [...] Isso é um verdadeiro problema. (FR_S01, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

A escassez de professores no mercado da educação também é um "grande problema" apontado por nosso entrevistado. Segundo ele, "as mídias não falam, mas existem poucos

[38] Confirmado por meio do PLP proposto aproximadamente um ano após a entrevista, logo depois do presidente francês Emmanuel Macron ser reeleito, e analisado na seção anterior.

professores nesse país. Existem áreas em que não encontramos professores. Professores de matemática, de inglês…" (FR_S01, 2021, tradução nossa). Para lecionar na área técnica, algumas vezes eles contratam professores que têm apenas o ensino médio profissional na área, por falta de profissionais de nível superior que queiram sair do trabalho no campo da indústria produtiva para lecionar em liceus profissionais. Esse fato se alinha com a realidade brasileira, que, inclusive, opera dessa forma com respaldo legal.

Sobre os referenciais de formação e sua implementação por parte dos docentes, infelizmente não conseguimos chegar a esse tema antes da hora que o entrevistado tinha para seu outro compromisso. Nesse sentido, achamos conveniente retornar depois a essa mesma instituição para entrevistar algum professor, especificamente algum da área de formação geral, capaz de identificar a existência ou não de uma formação humana mais próxima da integral dentro do currículo real dos estudantes de BTS. Solicitamos, então, outra entrevista, desta vez com um professor de francês que também é, por acaso, coordenador de letras e cultura geral do liceu.

5.1.2 O professor de francês e cultura geral: "Existe, de fato, um verdadeiro iletrismo no [ensino] superior"

Essa segunda entrevista, realizada com outro profissional da mesma instituição visitada anteriormente (Liceu 1), direcionou o foco mais para as questões 2, 5 e 6, que abordam, respectivamente, o êxito dos jovens nos BTS, principalmente na área de cultura geral; o perfil e nível escolar dos estudantes; e, por último, o compromisso dos professores com a aplicação dos referenciais de formação e a forma como seu conteúdo de letras e cultura geral é aplicado em sala. Inevitavelmente, ao tocar no ponto sobre o nível dos estudantes, o assunto sobre as reformas da educação profissional e seu impacto na formação dos jovens entrou também na discussão. Para identificar esse novo entrevistado, usamos o código FR_S02, indicando que se refere ao Sujeito 2 do liceu Francês. A entrevista se deu em uma pequena sala situada dentro da sala dos professores e durou cerca de 36 minutos.

O diálogo iniciou com uma breve explanação, pelo professor e coordenador de cultura geral do liceu, sobre como funciona o programa de cultura geral no currículo dos BTS. Ele afirma que "na França, qualquer que seja o BTS, todos eles têm o mesmo programa de cultura geral" (FR_S02, 2021, tradução nossa), confirmando, assim, o que vimos sobre os referenciais nacionais de certificação dos BTS.

No primeiro ano de curso, o programa é livre. “O professor é livre para abordar qualquer tema …” (FR_S02, 2021, tradução nossa). Somente no segundo ano é que existem temas nacionais específicos para abordar em todos os BTS. São publicados, por meio de boletim oficial (BO) do governo, 2 temas dentre os quais um muda a cada ano. Assim, cada tema dura dois anos, alterando um a cada ano de forma intercalada. Em 2021, os 2 temas foram: “A música antes de tudo” e “Na minha casa”. Trabalha-se por semestre sobre cada tema, abordando questões que, segundo o entrevistado, “**cruzam** várias disciplinas diferentes” (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso), o que, de certa forma, contribui para que o currículo se aproxime da **integração**. Ele esclarece ainda que

> [...] o princípio é, sobre cada tema, explorar toda sorte de questões que tocam, finalmente, um pouco todas as disciplinas, seja a sociologia, a filosofia, a literatura, as artes, ciências, qualquer uma [...] Os temas funcionam um pouco como pretextos [...] (FR_S02, 2021, tradução nossa).

Tal afirmação já traz para o discurso uma das categorias previstas *a priori*, o **currículo integrado** (CP VII). Apesar de não ser um conceito estabelecido nos referenciais de formação dos BTS, ele surge na fala do professor ancorado sobre os temas gerais que existem em comum a todos os cursos. Pode-se dizer, na verdade, que os temas funcionam mais como articuladores, ou seja, como pontos de articulação entre as disciplinas, ao invés de mecanismos de integração curricular. Sendo assim, podemos dizer que isso faz com que seja mais um **currículo articulado** do que integrado.

Essa ideia de **articulação curricular** e de **interdisciplinaridade** é muito mais simples de absorver do que a de currículo integrado, que tenta dissolver, de certa forma, as fronteiras entre os componentes curriculares (Bernstein, 1975) e, consequentemente, entre os professores de cada disciplina e área específica. Não é à toa que a articulação é uma categoria também presente nos documentos curriculares nacionais brasileiros, mesclando-se à ideia de integração ao materializar-se linguisticamente com uma mistura de palavras que pertencem a campos teóricos distintos, mas que, de certa forma, encontram um ponto de cruzamento na categoria da interdisciplinaridade. No caso francês, a articulação no currículo dos BTS parece ser mais evidente e de fácil aplicabilidade por meio das temáticas nacionais comuns a todas as áreas. Pelo menos em disciplinas propedêuticas, como é o caso da situação apresentada pelo professor de francês e cultura geral.

Aproveitando o surgimento dessa categoria na entrevista, questionamos se existe a consciência de realização de um currículo totalmente integrado, ou seja, uma integração não apenas dentro da área de formação geral, mas também em conjunto com os professores das disciplinas técnicas. Ele afirma que "isso vai depender muito de cada estabelecimento" (FR_S02, 2021, tradução nossa). Como existem temas comuns a cada dois anos para todos os BTS, os professores, de cultura geral pelo menos, buscam manter esse ponto de integração, ou melhor, de articulação entre as suas disciplinas. Mas em relação às disciplinas técnicas, de acordo com ele, não existe diálogo. "É muito cada um no seu canto" (FR_S02, 2021, tradução nossa), complementa.

Entre os professores de línguas e de cultura geral, de acordo com o entrevistado, é mais fácil estabelecer essa ligação (articulação) entre os conteúdos, sobretudo com temas da contemporaneidade como a "tecnologia", mas "com os outros professores de especialidades [disciplinas técnicas], não! [...] **Isso não os interessa**. Eles não querem" (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso), lamenta o entrevistado.

A respeito do conteúdo das temáticas, ele afirma que "a questão da tecnologia é frequente [...] reaparece sem parar [...]" (FR_S02, 2021, tradução nossa) e que os temas são abordados "[...] sempre dentro de um ponto de vista da sociedade contemporânea" (FR_S02, 2021, tradução nossa), ou seja, temas sempre atuais, de maneira a auxiliar na **articulação** entre as disciplinas e com os estudantes, mas ele ressalta que isso é feito apenas "quando é possível, [...] sobretudo quando existe um verdadeiro interesse" (FR_S02, 2021, tradução nossa), tanto dos professores quanto dos próprios estudantes.

Aparentemente, de acordo com o discurso do entrevistado, a **motivação escolar** é uma categoria não tão fácil de se atingir em sala de aula. Principalmente entre os estudantes. "[...] **Temos muitos estudantes** que estão lá, mas que não escolheram aquela especialidade, **que perdem o interesse** [...]" (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso), afirma o professor. O perfil diversificado dos estudantes de BTS pode ser um dos fatores que levam a essa desmotivação, o que nos fez abordar a questão que trata sobre as mudanças ocorridas nesses cursos após as reformas na educação profissional, inclusive com a política de cotas de alunos do ensino médio profissional nos BTS. Segundo nosso entrevistado, essas reformas foram "horríveis para os estudantes" (FR_S02, 2021, tradução nossa). Elas trouxeram muitas dificuldades, no que concerne ao aprendizado deles no ensino superior.

> [O BTS] é **um diploma que evoluiu muito, mudou muito com a evolução da sociedade** e do sistema educativo. Agora, em BTS, nós acolhemos muitos *bac pro*, cada vez mais. O **problema desses *bac pro*** [alunos do ensino médio profissional] é que, como o ensino médio profissional foi ele mesmo reformado[39], **o programa de francês, em particular do ensino médio, foi reduzido a quase nada** (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Aqui podemos observar o uso da palavra "evoluir" mais no sentido de mudança, transformação, não necessariamente de melhora. Ou seja, as mudanças ocorridas com as reformas ao longo do tempo trouxeram resultados negativos para o sistema educacional francês, sobretudo no campo da educação profissional, quando nos referimos ao tipo de indivíduo que está sendo formado nos liceus profissionais. Nesse sentido, houve mais uma regressão do que uma evolução. Possivelmente com o intuito de promover um conhecimento técnico/prático, indivíduos bons no *métier* escolhido como profissão, mas fracos no aprendizado da expressão linguística e de cultura geral. Uma **educação instrumental,** apta para produzir indivíduos com uma formação mais parcial do que integral, portanto, longe de atingir todo espectro humano de cada indivíduo. Apesar disso, tais reformas acabaram sendo contraditoriamente bem recebidas por boa parte dos profissionais da educação e famílias mais populares, talvez devido à propaganda de igualdade de tempo com os outros tipos de ensino médio (geral e tecnológico) ou às possibilidades de ascensão ao ensino superior, mesmo que de forma precária (Bernard; Troger, 2012).

Essa redução do programa de formação geral também se expressa como um ponto em comum com a situação brasileira, após a reforma do ensino médio instituída no Brasil pela Lei n. 13.415/2017. O fraco domínio da língua observado no contexto francês junto aos estudantes da educação profissional de nível superior também se caracteriza como outro ponto de semelhança com a educação profissional no Brasil.

Nesse ponto da entrevista, a propósito, começa a emergir uma categoria que consideramos como sendo a categoria central do discurso do professor entrevistado. Trata-se do "**iletrismo" dos alunos**, ou seja, a ausência de conhecimentos suficientes para que eles possam expressar, escrita ou oralmente, reflexões próprias acerca de determinados assuntos da vida cotidiana, baseada em conteúdos propostos pelos professores, assim como em seus próprios pensamentos críticos. Segundo o coordenador de letras e cultura geral, os estudantes

[39] Reforma do ensino médio profissional francês (*baccalauréat professionnel*) de quatro para três anos, segundo a renovação da via profissional de 2009. Disponível em: https://www.education.gouv.fr/bo/2009/special02/mene0900147c.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

> [...] chegam [no ensino superior] com seu *bac* [diploma de ensino médio] e eles nunca, nunca escreveram um texto próprio, uma reflexão pessoal completa [...] **Existe, de fato, um verdadeiro iletrismo no [ensino] superior** (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Um problema que não está necessariamente no ensino superior, nesse caso, o BTS, mas sim na formação anterior a esse nível (o ensino médio). Isso se deve claramente às reformas dos últimos anos, comprometendo, assim, o objetivo proposto nos currículos dos BTS, que, conforme lembra o entrevistado, consiste em "[...] **formar o espírito crítico** dos estudantes para que eles aprendam a refletir a partir de um tema. [...] Ser capaz de adquirir novos conhecimentos" (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso). Uma ideia muito próxima daquela que visa a uma educação emancipatória, ou seja, uma **formação humana integral** que, como se vê, está presente nos documentos oficiais e referenciais de formação (currículo prescrito/formal), mas não se materializa no currículo real, uma vez que o nível dos alunos que chegam aos BTS transmite tal "iletrismo" para o ensino superior. Cenário que, aliás, ganhou força principalmente após a política de cotas para os *bac pro* no BTS.

> [...] uma grande dificuldade dos estudantes é de retomar os documentos, as obras que eles estudaram no ano a partir do tema e serem capazes de as recolocar dentro de um pensamento próprio depois [...] Essa reflexão própria, ela implica em retomar conhecimentos dos exemplos dos documentos que eles puderam conhecer ou a partir de sua cultura pessoal, ou seja, [implica] em formular um pensamento por eles mesmos [...] O ponto de partida são as dificuldades de leitura, de compreensão [de um discurso], de vocabulário [...]. É o ponto de partida das dificuldades. Depois as dificuldades de escrita, de formulação (FR_S02, 2021, tradução nossa).

É notória a **frustração** do professor e a dificuldade que esse tipo de exercício exige, mesmo para aqueles alunos que não são oriundos do ensino médio profissional, conforme salienta o entrevistado. No entanto, não deixa de ser algo preocupante, sobretudo em se tratando de indivíduos matriculados no ensino superior. Mesmo assim, não podemos afirmar que há uma ausência de senso crítico neles, uma vez que isso é algo muito subjetivo e particularmente difícil de afirmar sem acesso aos próprios estudantes. Mas no que diz respeito à expressão escrita, sim, fica claro, na fala do entrevistado, que existe uma forte lacuna, um "iletrismo", principalmente em se tratando de jovens que não possuem o hábito de leitura e apresentam sérios problemas com a interpretação de textos propositivos.

Esse **iletrismo**, contudo, não é uma problemática atual. Ela já vem sendo observada há mais de uma década dentro dos BTS. Um exemplo disso está na carta[40] assinada por François Didier, Elisabeth Pédot-Jaugin, Françoise Robin et Daniel Sénéchal (Inspetores de academia e Inspetores pedagógicos regionais de letras) e endereçada, em 2012, ao reitorado da Academia de Rouen (Normandia). Nessa carta, é tecida uma crítica à lacuna que existe no currículo real dos BTS, no que diz respeito ao aprendizado do francês, e à expressão escrita e oral dos estudantes, identificada principalmente após o aumento dos *bac pro* nesse nível de ensino.

O problema, segundo nosso entrevistado, é que "reduziram as exigências no ensino médio profissional, mas estimulam os alunos a entrar no BTS [...] (FR_S02, 2021, tradução nossa)" e, no fim, mesmo com todas as dificuldades apresentadas, "[...] eles terão seu BTS assim mesmo, mesmo se eles não sabem fazer o que pedimos, de fato, eles terão seus diplomas [...]" (FR_S02, 2021, tradução nossa), afirma o professor, de certa forma **se conformando** com a situação de que **o objetivo é apenas a aquisição do diploma**. No caso de não conseguirem espaço no mercado de trabalho com o diploma obtido, existe ainda a possibilidade de reconversão profissional. Ou seja, um novo diploma.

Surge então, nesse ponto da entrevista, uma categoria que já se mostrava presente no discurso do entrevistado anterior: **o conformismo**. O reconhecimento de que não há o que fazer, uma vez que o sistema funciona assim mesmo, basicamente como uma "fábrica de diplomados" (Maillard, 2015). Tal conformismo, aparentemente, se expressa não apenas do lado dos professores, mas também por parte dos estudantes, uma vez que eles, segundo nosso entrevistado, não acreditam ser capazes de romper as barreiras já presentes em seu aprendizado e que foram trazidas desde a educação básica.

> Eles [os alunos] chegam aqui, no BTS, no curso de cultura geral, se dizendo, eles dizem: 'viemos para um curso de francês?!' [...] Eles dizem que, de qualquer forma, eles são nulos [em língua francesa] e que **não vale a pena, pois eles não terão êxito** [...] (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Os próprios jovens parecem aceitar que não obterão êxito nas disciplinas de formação geral e língua francesa, que as lacunas trazidas do ensino médio são por demais grandes para serem fechadas no ensino superior, sobretudo em apenas dois anos de formação nos BTS. Parece-lhes, portanto, mais cômodo manterem-se em seus "ilhéus", longe do continente,

---

[40] **L'enseignement du français en Sections de Techniciens Supérieurs**. Disponível em: https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_4976106/l-enseignement-du-francais-en-sections-de-techniciens-superieurs. Acesso em: 26 abr. 2026.

aceitando e **se conformando** com a condição que lhes é colocada devido a uma formação meramente instrumental. Essa é, aliás, uma das "grandes dificuldades" apontadas pelo professor de língua francesa, "[...] tentar lhes fazer [os alunos] compreender que nada é definitivo na idade deles [...], que **não é porque eles foram maus [estudantes] até o presente que irão continuar assim** [...]" (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Segundo o entrevistado, "corrigir" esse tipo de comportamento ou pensamento faz parte do trabalho dos professores. Mesmo assim, parece ser difícil para o corpo docente fugir dessa realidade: "[...] **Não podemos fazer quase nada** [...] aqueles que têm muitas lacunas, nós não podemos fazer grande coisa, então" (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso), afirma o professor ao ser questionado sobre a possibilidade de contornar esse problema dos alunos. Um problema que, de acordo com sua percepção, está também relacionado à "mistura de perfis de estudantes" no BTS uma vez que eles são oriundos de vários tipos de ensino médio. Para ele, "[...] os alunos que vêm do ensino médio geral têm um pouco menos de dificuldades" (FR_S02, 2021, tradução nossa).

Tal heterogeneidade pode impulsionar a chamada **inclusão excludente** (Kuenzer, 2006), ou seja, um tipo de exclusão camuflada em um manto de inclusão, uma vez que os jovens originários do ensino médio profissional (*bac pro*), ao conseguirem acessar o ensino superior por meio das vagas disponíveis nos BTS, se deparam com as diferenças que os fazem enxergar, de acordo com a fala dos entrevistados, suas próprias lacunas, se sentindo, assim, excluídos simplesmente por não conseguirem acompanhar igualmente a formação ofertada, que, a propósito, mantém as mesmas exigências anteriores às reformas do ensino médio (que reduziu o tempo de formação) e dos BTS (com a política de cotas).

A permanência das mesmas exigências no programa dos cursos e nas avaliações, mesmo com tamanha mudança de público no ensino superior, contribui, segundo o entrevistado, com o aumento da defasagem entre o currículo prescrito e o real, aplicado em sala de aula aos estudantes. Uma verdadeira **contradição** entre expectativa e realidade que, para ele, evidencia um "caso de **esquizofrenia do sistema** educativo".

> existe **um tipo de esquizofrenia** [...] na França, no sistema educativo. Entre, de um lado a realidade e, de outro lado, a exigência tal qual ela é sobre o papel [...] Sobre o papel, dizemos que é magnífico. Continuamos muito, muito exigentes. Muito, muito exigentes, oh, là là! (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Os referenciais de formação continuam muito exigentes, fazendo com que as expectativas para o tipo de profissional a ser formado sejam grandes, pelo menos no papel. No entanto, para os professores, que estão na linha de frente da formação, fica clara uma grande diferença entre o esperado e o concretizado. “Existe **um abismo** entre os dois” (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso), lamenta nosso entrevistado, afirmando que as exigências no papel (currículo prescrito) não mudam porque isso significaria para muitos “baixar as exigências [da formação]” (FR_S02, 2021, tradução nossa), ou seja, documentar que a qualidade do ensino não é mais a mesma. Segundo ele, o melhor seria “adaptar as avaliações” de tal maneira que levasse os alunos “mais fracos” ao êxito. Uma afirmação que de certa forma contradiz a fala do diretor do liceu e seus próprios índices de aprovação, que figuram na casa dos 90%, que, como frisou o entrevistado anterior, são alcançados com a realização de avaliações mais "condescendentes”.

O coordenador de Letras e Cultura Geral lembra ainda que o mesmo ocorreu durante a reforma do ensino médio profissional. Foram elaborados programas “magníficos, muito exigentes, enormes, porque precisávamos voltar a ser muito, muito exigentes” (FR_S02, 2021, tradução nossa), mas que, no fim, não conseguem ser aplicados adequadamente porque as horas de formação geral foram reduzidas após a redução do tempo de curso para 3 anos. Dessa forma, as exigências acabam ficando só no papel.

> [...] o programa é tão enorme que não tem tempo. Então, nós **somos obrigados a ir rápido**. E quando somos obrigados a ir rápido, bom, **os mais fracos, eles são deixados de lado**. É **um problema de volume**. Existe o número de horas de formação e depois tem o volume do programa (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Um “problema de volume” que se estende do ensino médio ao ensino superior (o BTS), forçando, de **forma coercitiva**, a ampliar a velocidade de exposição em detrimento do aprendizado. Nesse sentido, caso analisássemos apenas o currículo prescrito, teríamos a perspectiva de um outro tipo de profissional formado, outro tipo de ser humano, que estaria muito mais próximo de uma formação humana integral do que os tecnólogos formados no Brasil, que não possuem esse tipo de formação geral no currículo. No entanto, ao tomarmos conhecimento das dificuldades em sala de aula para a materialização do que está prescrito nos documentos, vemos uma realidade bem divergente, em que um outro tipo de indivíduo é formado.

Questionamos ainda ao professor se a carga horária de formação geral nos BTS seria suficiente para preencher todas as lacunas trazidas do ensino médio. Lembrando que, de acordo com os referenciais nacionais de formação, a carga horária destinada aos BTS para a formação geral equivale a 600 horas, sendo que, destas, 180 horas são direcionadas para a área de cultura geral e expressão e 120h para língua viva (France, 2025), contra 90h (formação geral) e 0h (língua viva) no Brasil, de um total de 405h de formação geral nos CST (IF03, 2012). O restante fica com a área de "matemática, ciências físicas e químicas aplicadas". O entrevistado responde à nossa questão categoricamente com um "não". E acrescenta, "[...] se é suficiente para chegar a um nível de leitura e de escrita adequado, não. Não! Para muitos [alunos] não é suficiente" (FR_S02, 2021, tradução nossa). Apesar disso, ele reconhece que, no fim, eles ainda aprendem alguma coisa.

O conceito sobre "cultura geral" no currículo dos BTS é algo que também o inquieta. "Eu sempre me questionei sobre a ideia de cultura geral. Porque, no fundo, o que é que nós compreendemos por cultura geral?!" (FR_S02, 2021, tradução nossa), lembra. Para ele, não se trata de formar em dois anos de BTS uma cultura geral no sentido de lhes "permitir adquirir referências suficientes em termos de cultura". A intenção, complementa, é "[...] tentar ensinar [os jovens] a **adotar um espírito de curiosidade intelectual. De fato, eu acredito que é mais isso.**" (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso). Algo que estimule, portanto, o espírito crítico mencionado anteriormente em seu discurso, ou seja, que se aproxime de uma **formação humana integral**.

> A ideia de que, a partir de uma questão, eu descubro que não sei tudo, que eu posso ter opiniões, mas, no fim das contas, minhas opiniões, elas não valem grande coisa se eu não estudei o problema [...] É verdade que eu acho que o objetivo é esse. De fato, durante dois anos, é de **aprender o espírito de curiosidade e aprender a pensar**, ora, um pouco! Em todo caso, de fazer a diferença entre um preconceito, uma opinião comum e o pensamento que podemos desenvolver a partir do conhecimento [...] (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Ao menos "aprender a pensar". Essa é a expectativa que ele tem para seus alunos de BTS. Considerando todas as dificuldades apresentadas (as lacunas e o pouco tempo para cumprir o programa), ele afirma que "um estudante que saia daqui [do ensino superior] tendo aprendido que isso não seria nada mal [...]. Ter compreendido que **questionar é mais importante do que ter as respostas**" (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso). O nível de compreensão que se espera de um estudante do ensino superior, com um mínimo de consciência

crítica capaz de refletir sobre determinados problemas e elaborar suas próprias questões na busca por soluções. Esse seria, aliás, o comportamento esperado para alguém que assume funções de dirigente. No entanto, o indivíduo que é produzido nessas formações é, pelo visto, aquele destinado às funções subalternas de operário. Aquele que aguarda pelas respostas e pelo comando a fim de seguir com sua função laboral.

Com o intuito de melhor auxiliar na elaboração do perfil dos alunos formados nos BTS, questionamos sobre a idade com que eles concluem a formação para entrar no mercado de trabalho ou seguir em outros níveis de ensino. O entrevistado reconhece a existência de um ponto de **contradição** no sistema, que estimula estudantes muito jovens, geralmente na faixa dos 20 anos, a atuar no mercado. Na percepção dele, isso é algo "bizarro", uma vez que os BTS "formam para postos de técnicos superiores [tecnólogos], salvo que muitos possuem um nível [...] de escrita, de pensamento, de leitura que não é de técnico superior [...]" (FR_S02, 2021, tradução nossa). Ele complementa afirmando que um profissional desse nível deve saber "refletir por si próprio sobre uma questão de sua especialidade. Muitos não fazem isso!" (FR_S02, 2021, tradução nossa).

O professor acredita que esse é um problema que se deve às mutações que esse diploma sofreu ao longo do tempo, fazendo com que se distanciasse muito daquilo que se esperava dele no momento de sua criação (anos 1960). "Quando esse diploma foi criado, havia uma certa exigência. Não existe mais, de fato!" (FR_S02, 2021, tradução nossa), observa o entrevistado. Isso significa que o nível de qualidade dos estudantes e, consequentemente, dos profissionais que obtêm o BTS, diminuiu ao longo dos anos. Na sua leitura,

> [...] o nível geral dos estudantes que hoje têm um BTS não tem nada a ver com o nível que eles tinham há quinze anos, vinte anos [...] **Temos casos de alunos iletrados**. [Estudantes] que não conseguem escrever uma frase correta em francês e terão um BTS, um diploma de técnico superior. [(pausa)] É complicado! (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

O problema do "**iletrismo**" no ensino superior retorna ao discurso de nosso entrevistado. Elemento que caracteriza no escopo da pesquisa uma formação bastante instrumental, contradizendo aquela apresentada nos referenciais de formação dos BTS. Tal contradição não está restrita apenas ao nível superior da educação profissional. O diploma de ensino médio também se insere nessa teia de contradições, de acordo com o que vimos até este ponto no discurso dos entrevistados. Para um diploma que se apresenta como sendo de dupla função, ou seja, que visa à inserção no mercado e também à verticalização nos estudos, aparentemente

apenas a primeira opção está sendo atendida. No entanto, sabemos que, no final, o que realmente interessa ao governo é o número de matrículas no ensino superior, independentemente do tipo de indivíduo que passa por esse nível de formação.

> [...] O BTS se tornou um pouco o [diploma] mínimo dos estudos superiores, que lhe permite se candidatar para ter um emprego, mas não é mais o que era. *Voilà*! [...] Em cultura geral, **nós mantivemos uma prova que não se adaptou, de fato, aos estudantes**. É uma pena, porque nós, de fato, os colocamos em situação de insucesso. Em uma prova de cultura geral, síntese e em seguida escrita pessoal, muitos ficam em situação de reprovação. É mesmo uma pena! (FR_S02, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Como podemos observar, para esse professor, o ideal seria adaptar as avaliações para o nível dos alunos "mais fracos", a fim de lhes permitir a aprovação na prova final. Essa afirmação, no entanto, reforça **a contradição** em relação à fala do primeiro entrevistado, que exaltou os altos índices de aprovação no BTS, mantendo-se na faixa dos 90% muito provavelmente devido às oportunidades de realização das avaliações, feitas até a obtenção do êxito, conforme vimos relatadas durante sua fala. Uma divergência de discurso de certo modo compreensível, considerando que, no primeiro caso, tratava-se da fala de um administrador de uma instituição de ensino e, no segundo, temos a fala de um professor e coordenador da área de Letras e Cultura Geral.

Dessa forma, vemos a importância da realização dessa segunda entrevista, uma vez que conseguimos, assim, nos aprofundar melhor em nosso objeto: o currículo real dos tecnólogos ou técnicos de nível superior (no caso francês) e o lugar de uma formação humana integral em seus cursos. Somente o contato com quem está diretamente ligado ao conteúdo que, hipoteticamente, possibilitaria esse tipo de formação, para podermos chegar a um nível de aprofundamento capaz de nos dar a chance de contrapor o currículo formal ao real e, deste modo, nos proporcionar uma visão mais próxima do tipo de indivíduo que está sendo forjado na educação profissional de nível superior francesa.

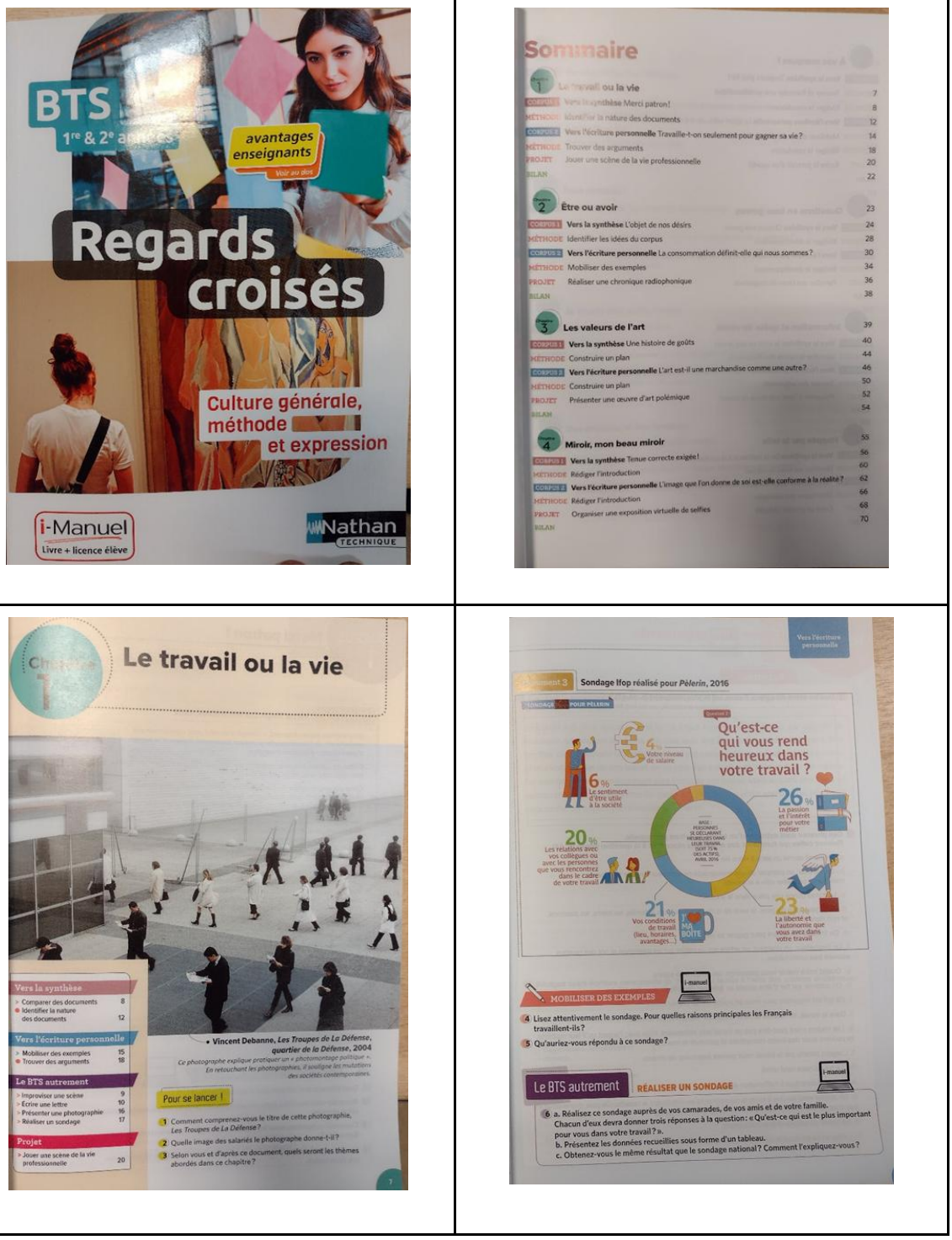
Para encerrar esse segundo encontro, perguntamos se o professor sabia dizer o motivo de os currículos terem se transformado em programas tão volumosos e mais exigentes, enquanto o número de horas seguiu um caminho contrário, ficando mais reduzidas e, assim, dificultando a execução em sala de aula daquilo que está prescrito. Ele afirma que a resposta é muito simples: "Nunca consultam os professores quando vão fazer os programas [(pausa)]. Não nos perguntam nada!" (FR_S02, 2021, tradução nossa). Na sua visão, claramente descontente, as decisões são tomadas de cima para baixo. De certa forma, autoritárias **e coercitivas**, as reformas são

implementadas sem consultar sequer os profissionais da educação, que terão que cumprir os programas curriculares às pressas, deixando "de lado" aqueles estudantes que porventura não consigam acompanhar, ou seja, os mais fracos.

O professor levanta ainda um último problema, relacionado dessa vez ao **capital cultural** dos jovens estudantes. Ele afirma que os estudantes "não conhecem absolutamente nada sobre a atualidade [...] eles não leem a imprensa, os jornais, nada" (FR_S02, 2021, tradução nossa), lamenta, reforçando que existem jovens com 19, 20 anos no ensino superior sem saber o que se passa no mundo, muito menos como debater a respeito. Isso tudo, aparentemente, segundo o professor, não ocorre por falta de estímulo ou de material ofertado pela instituição de ensino. Antes de concluir o encontro, o professor apresenta os métodos que são utilizados como referência para as aulas de cultura geral do BTS. São cadernos de exercícios com conteúdos repletos de temáticas sobre a atualidade para o docente discutir em sala de aula com os alunos e estimulá-los a refletir e escrever a respeito (ver Figura 04).

Observa-se na Figura 04 a existência de uma diversidade de temas que podem ser trabalhados em sala de aula com os estudantes dos BTS de maneira a servir como pontos de articulação entre diversas disciplinas. Temáticas transversais da vida contemporânea, conforme nos informou o entrevistado, que discutem, por exemplo, "a vida no trabalho"; questões sobre o consumismo, abordando o tema "ser ou ter"; discussões acerca "dos valores da arte"; sobre a imagem real ou fictícia de si no mundo das redes sociais, abordada no tema "espelho, meu bom espelho"; dentre outros.

Figura 04 – Método “Olhares cruzados” de Cultura Geral e expressão dos BTS



Fonte: Acervo fotográfico do autor.

Encerrada essa segunda entrevista, vejamos, antes de dar prosseguimento às outras análises, quais as categorias de conteúdo observadas nos discursos dos sujeitos entrevistados até este ponto. Todas as categorias foram identificadas a partir de alguns trechos de citações

(unidades de significado) extraídos do discurso de cada entrevistado ao longo do processo de análise textual.

A seguir são indicadas as categorias estabelecidas *a priori* (CP), encontradas durante a análise, acompanhadas de seu respectivo número de ocorrências. Das 8 previamente elencadas na seção 4, identificamos um total de 6 categorias no texto dos discursos analisados: Consenso/Coerção (4 ocorrências); Parcerias público-privadas (2 ocorrências); Empregabilidade/Inserção (2 ocorrências); Currículo Integrado (1 ocorrência); Formação Humana Integral (2 ocorrências); Educação instrumental (4 ocorrências). Podemos ver, de acordo com o número de ocorrências indicado, que "consenso/coerção" e "Educação instrumental" foram as que tiveram maior incidência dentro do discurso dos entrevistados.

Considerando a função do segundo entrevistado (professor de francês), as categorias de currículo integrado e articulação curricular surgiram apenas em sua entrevista. A integração curricular, mais especificamente, não apresentou uma incidência significativa no discurso, devido ao fato de esse tipo de currículo não fazer parte dos documentos oficiais orientadores dos BTS. Apesar disso, identificamos algo que está mais próximo dessa proposta curricular no momento em que foi abordada, na entrevista, a questão dos temas nacionais adotados como ponto de aproximação (articulação) entre as disciplinas do programa de curso dos BTS. Prática que conhecemos no Brasil pela categoria "Articulação curricular" e nesta pesquisa classificamos junto ao grupo das categorias emergentes (CE) da análise (ver Quadro 6 ao final da seção 5.1.3).

O grupo de categorias de conteúdo que classificamos como emergentes (CE) corresponde àquelas que não foram previstas anteriormente (*a priori*), mas surgiram ao longo da fala dos entrevistados. Até este ponto das análises das entrevistas francesas, foram encontradas 9 CE: saudosismo, conformismo, iletrismo, segregação/verticalização segregativa, formação docente, articulação curricular, motivação escolar/exclusão, capital cultura e contradição.

Dentre essas categorias que emergiram nos discursos destes dois entrevistados (FR_S01 e FR_S02), duas categorias se sobressaíram na análise: em primeiro lugar, o "iletrismo", com 9 ocorrências e, em segundo, a "segregação/verticalização segregativa", com 7. A expressividade que essas categorias assumiram nas falas dos entrevistados denota um certo distanciamento do currículo real da proposta de formação humana indicada nos referenciais de formação dos BTS (currículo formal ou prescrito), que buscam pelo desenvolvimento de um certo "espírito crítico", "de curiosidade intelectual" nos jovens estudantes, mas não se

materializam em sala de aula, criando, assim, um completo “abismo” entre o prescrito e o real, o que dá força e faz emergir a categoria da “contradição”, destacada até o momento com 5 ocorrências nos dois discursos analisados.

O iletrismo, tantas vezes apontado nas falas dos entrevistados, reforça a ideia de uma educação instrumental no ensino superior profissional francês, voltada apenas para a inserção no mercado de trabalho, por mais que ainda se considere a possibilidade de verticalização nos estudos. É importante destacar que, o fato de estes jovens dos BTS serem considerados iletrados, no sentido de não terem domínio sobre a expressão escrita da língua francesa, não implica necessariamente que sejam nulos no que diz respeito à posse de um pensamento (espírito) crítico, filosófico, uma vez que este poderia ser igualmente desenvolvido por meio da oralidade tal qual se procedia em civilizações que transmitiam seus conhecimentos apenas dessa forma (Goody, 1979).

No entanto, para além da questão da escrita, existe ainda, de acordo com o professor de língua francesa (FR_S02), o desinteresse e a consciência conformista da nulidade reflexiva sobre as temáticas de conhecimentos gerais propostas e até mesmo acerca das problemáticas que envolvem questões da atualidade com o intuito de, conforme prescrito nos próprios referenciais de BTS (France, 2025), “alimentar uma cultura geral e humanista” nos estudantes. Esses referenciais afirmam que

> o ensino de francês nas *Sections de Technicien Supérieur* [STS] responde a dois objetivos essenciais: consolidar as competências linguísticas dos alunos, em particular a fluência na expressão oral e escrita; e **enriquecer a sua cultura geral e humanística**. Estes dois objetivos proporcionarão aos alunos competências úteis na sua vida profissional e promoverão o seu desenvolvimento pessoal e cívico (France, 2025, p. 39, tradução nossa, grifo nosso).

Um **conformismo** que também se mostrou presente, de certa forma, nos discursos dos entrevistados. O interesse dos jovens parece estar apenas nos diplomas, independentemente de como foram obtidos e do tipo de formação que levou a eles. Ser empregável é, portanto, mais importante. Por isso, acreditamos que o “espírito crítico” que poderia ser desenvolvido, estimulado ou reforçado por meio de uma formação integral desses indivíduos, não se materializa nos currículos reais de BTS.

De toda forma, é interessante que possamos analisar tal questão a partir de outros prismas, de maneira a termos uma maior quantidade de parâmetros para aferir tal afirmação sobre a formação dos jovens estudantes. Vejamos, então, o que têm a nos dizer os professores

de disciplinas técnicas que lecionam em um outro liceu profissional, desta vez situado na *banlieue*, distante do centro da capital francesa e que, portanto, atende a um outro tipo de público na educação profissional de nível superior (BTS).

5.1.3 Os professores da área técnica: "Os *bac pro* [...] têm menos o hábito de ficar sentados, de refletir. [...] Voilà, eles são mais manuais"

Este segundo liceu profissional francês visitado, que se encontra situado na *banlieue* parisiense, além de apresentar diferenças em relação ao público também se distingue em relação ao seu espaço físico. Algo que consideramos interessante registrar antes de entrarmos nos discursos dos professores entrevistados. Trata-se de uma área consideravelmente grande que ocupa diversos prédios, cada um assumindo uma função, seja administrativa, de ensino, dentre outras. Ao entrar na área do liceu, o professor responsável por me acolher acompanhou-me ao prédio em que estão alocadas as turmas e laboratórios do BTS da área de construção civil, assim como o ensino médio profissional da mesma área.

A primeira impressão captada, entrando neste prédio repleto de salas de aulas e laboratórios, foi de estar em **uma fábrica**. Dividido em galpões, o corredor central possuía, acima de quem está entrando, um piso superior em formato de mezanino, no qual ficava situada a sala da gestão do espaço com uma sacada que dava visibilidade aos laboratórios e salas situadas no térreo. O professor que guiou a visita informou que **a ideia da arquitetura deste prédio do liceu era de exatamente simular uma fábrica nos moldes tayloristas** em que o supervisor observava de cima seus subordinados. Tal semelhança fabril não surpreende, uma vez que o prédio data do ano de 1909, coincidentemente o mesmo ano em que foram criadas, no Brasil, as escolas de aprendizes artífices, durante o governo Nilo Peçanha, atuais Institutos Federais de Educação Profissional. Essa, no entanto, não foi a única coincidência encontrada durante a visita, outras viriam a surgir a partir das categorias identificadas nos discursos dos dois professores entrevistados, ambos responsáveis por disciplinas da área técnica, tanto no nível superior quanto no ensino médio profissional.

O **caráter instrumental** reservado à educação dos BTS foi a primeira categoria a se mostrar presente no discurso destes novos entrevistados. Possivelmente uma das consequências da política de cotas para os jovens egressos do *bac pro*, que, assim como vimos nas entrevistas anteriores, a obrigação de reservar 50% das vagas para alunos do ensino médio profissional nos BTS também não foi bem recebida pelos professores de matérias técnicas. O primeiro

entrevistado, que chamaremos de FR_S03 (Instituição francesa 2, Sujeito 3), nesta segunda instituição, trouxe logo de início a questão da **deficiência formativa** dos alunos no que diz respeito à formação geral deles, "[...] eles são **muito deficientes** em relação à educação geral [...]" (FR_S03, 2021, grifo nosso), pontua o professor de uma forma um tanto quanto **conformista**, ou seja, sem muita surpresa sobre essa "deficiência" que nosso entrevistado anterior (FR_S02) classificou como iletrismo, como se já fosse considerado algo natural, no meio acadêmico, esse perfil de alunos do BTS na área de construção civil.

Como resolver, então, esse problema com o perfil dos alunos sem que isso implique na elevação da sua retenção nos BTS e a consequente queda nos índices de sucesso dos cursos? A solução é a mesma apresentada no liceu anteriormente visitado: a **flexibilização dos exames finais**. O próprio entrevistado reconhece que isso é feito de uma maneira "um pouco bizarra". Segundo ele, na tentativa de corrigir tal deficiência formativa dos alunos, os professores acabam sendo "flexíveis demais nas notas das avaliações" (FR_S03, 2021). Essas, inclusive, têm sido cada vez mais realizadas, por recomendação institucional, com o auxílio de ferramentas computacionais, conforme afirma o entrevistado. Tal recomendação acaba indo **contraditoriamente** de encontro ao próprio perfil dos jovens estudantes, que possuem baixo nível de conhecimento em informática básica, conforme esclarecido pelo professor.

Outro fator preocupante nessa alternativa informatizada de avaliação está no contexto atual de ascensão do uso da Inteligência Artificial (IA) e sua intervenção no campo da educação, principalmente no que concerne à expressão escrita. Adotar a realização de avaliações e até mesmo atividades, como veremos a seguir na entrevista, unicamente por vias computacionais com a justificativa de facilitar a sua realização/correção e identificação de possíveis erros de projetos, pode afastar mais ainda os jovens educandos do real aprendizado, assim como de um pleno desenvolvimento do raciocínio crítico e aproximá-los de um tipo de **formação mais instrumental**.

Essa alternativa tem igualmente a função de reduzir o índice de abandono no BTS, geralmente maior na área de estradas (*Travaux Publiques*) do que de edificações (*Bâtiment*), que atrai o maior número de alunos inscritos nos BTS, fazendo com que aquela seja uma segunda opção para os jovens que tentam ingressar nessa via de ensino superior. Tal informação faz emergir a categoria da **segregação** nessa modalidade de ensino superior. Uma segregação por área, mais especificamente, relegando para a formação que geralmente demanda maior esforço manual dos profissionais àqueles indivíduos que não conseguem seguir outra área de interesse, seja por algum déficit de conhecimento, por um histórico de insucessos na formação

básica ou por qualquer outra razão que o levou àquela área "secundária". Deixamos claro que não se trata de classificar uma área como melhor do que a outra, uma vez que ambas possuem igual importância no desenvolvimento da sociedade. No entanto, existe uma certa **estigmatização**, categoria que se reforça pela escolha dos estudantes e talvez até pela orientação que lhes é apresentada no momento de decidir qual formação seguir.

A via profissional, que já se caracteriza como segregativa do ensino superior ao absorver alunos que possuem baixo rendimento no ensino médio, acaba, assim, evidenciando um outro nível de segregação dentro dela própria. A distinção no rendimento dos alunos de origens distintas (*bac pro, bac* geral ou tecnológico) fica clara na fala do professor entrevistado. Para ele, aqueles jovens que não vêm do ensino médio profissional (*bac pro*) "são geralmente os melhores, [...] porque têm mais metodologia [...], sabem aplicar melhor as rotinas de trabalho [...]" (FR_S03, 2021). Enquanto isso, os egressos do ensino profissional, "[...] têm uma **maior tendência de fazer um copia-cola de tudo**, sem refletir sobre o conceito que existe por trás [daquilo que fazem]" (FR_S03, 2021, grifo nosso). Prática comum de alunos com lacunas em expressão escrita, o que confirma o **iletrismo** apontado pelos entrevistados do primeiro liceu.

Fica evidente o **caráter heterogêneo** das turmas do BTS, que chegam a absorver até dois terços de alunos vindos do ensino médio profissional. Jovens que só alcançam algum destaque nos cursos em matérias técnicas, sobretudo na parte prática, quando, segundo os entrevistados, chegam até a auxiliar os outros estudantes nas atividades. No entanto, são esses outros jovens que conseguem sistematicamente se "dar melhor" no BTS, alcançando um nível de raciocínio sobre os problemas que os outros alunos não possuem.

Outro dado que reforça a questão da **segregação por área** mencionada anteriormente é a **taxa de sucesso dos BTS**, índice que indica a quantidade de estudantes que concluem a formação. Em comparação com a área de Edificações, que apresenta índices entre 80% e 100%, a área de Estradas (TP) está abaixo da média com 75%. Área que geralmente comporta aqueles alunos que não conseguiram ingressar em outras ditas de "mais prestígio", conforme pontua o entrevistado, acrescentando que estes jovens acabam também seguindo no curso sem motivação, o que pode indicar um dos motivos da baixa nos índices de sucesso no BTS de Estradas. Os professores entrevistados neste liceu enfatizam:

> Existem áreas que são mais procuradas do que outras. Então, os alunos, quando não vão fazer essas áreas ditas de prestígio, se sentem deslocados e, assim, eles têm menos vontade de trabalhar. [...] não estão aqui por escolha. Isso é o que nós constatamos (FR_S03, 2021).

> Os jovens que vêm para [o BTS de] Estradas são às vezes por erro de orientação, ou não conhecem [a área]. [Por isso] eles são menos motivados (FR_S04, 2021).

Para além da segregação, que se passa no processo de "escolha" pelo estudante da formação profissional de nível superior a seguir, a categoria da **exclusão** pode ser igualmente vislumbrada dentro desse discurso. Jovens que se sentem "deslocados" entre seus pares, talvez até socialmente, por não estarem cursando a formação que gostariam. Mesmo tendo a oportunidade de serem incluídos na formação de nível superior, o sentimento de deslocamento, de exclusão permanece presente. Uma inclusão, portanto, falsa, "excludente" como já descrevemos anteriormente.

Esse tipo de exclusão que se configura no ensino superior é possível que talvez não estivesse presente durante o período de ensino médio profissional destes sujeitos, que vislumbraram no BTS uma oportunidade de serem incluídos no ensino superior, mesmo não sendo no nível padrão da União Europeia (*Bac* + 3). Aparentemente foi no próprio BTS que esses jovens, ao buscar por uma oportunidade de verticalização, acabaram se deparando com uma outra forma de exclusão, um "canto de sereia" com claros tons políticos em busca apenas da elevação dos índices de ingresso de uma faixa etária na educação de nível superior francesa.

A verticalização pós BTS também mantém, de certa forma, essa linha de segregação/exclusão social pela qual passam esses jovens estudantes. A esse fenômeno classificamos pela categoria **verticalização segregativa**, uma vez que a verticalização existe em números, mas de formas diferentes para os diferentes tipos de sujeitos que buscam por ela. Dessa forma, a seguinte questão nos surge: até onde pode ir academicamente alguém que "opta" ou, no caso mais comum, é orientado a seguir pela via profissional francesa de educação de nível superior, ou seja, os BTS?

De acordo com os professores entrevistados, dentre os jovens que optam pela verticalização em detrimento de seguir direto para o mercado de trabalho, aqueles que continuam em uma licença profissional (mais um ano de formação) representam 30% dos alunos do BTS, tanto os de Edificações quanto os de Estradas. Em contrapartida, os que seguem para alguma Escola de Engenharia (com nível de ingresso mais elevado) correspondem a 25% dos concluintes da área de Edificações e 15% da área de Estradas. "Mas não para uma escola

de engenharia de primeiro nível[41] [...]" (FR_S04, 2021), reforça o entrevistado, deixando claro e demonstrando um certo **conformismo**, o limite dos BTS em relação à verticalização dos estudos de nível superior.

> [...] em BTS não pode, [Escola] Politécnica, ESTP [Grande Escola de Engenheiros da Construção], **tudo isso é muito complicado para os BTS. Ponts et Chaussées [ENPC] pode esquecer**. Não é possível! [...] Mas existem escolas de engenharia de segundo nível que são muito boas. Cada ano eu tenho um [aluno que tem condições de tentar vaga] (FR_S04, 2021, tradução nossa, grifo nosso).

Como pode-se observar, existem espaços escolares de nível superior que não podem ser alcançados por jovens que passam pelo BTS, que correspondem, em sua maioria, a jovens originários de uma classe popular. A cada ano surge aproximadamente um com condições de concorrer à vaga em uma escola de engenharia, mas não uma escola de primeiro nível. Estas estão implicitamente fechadas para os BTS. Justamente as instituições que irão formar jovens para os cargos mais elevados de direção. Reforça-se, assim, a manutenção de uma hierarquia que coloca o ensino profissional de nível superior em um patamar inferior, principalmente o BTS, procurado normalmente por "aqueles que trabalham um pouco menos [nos estudos], que dizem não ter capacidade de estudar muito" (FR_S04, 2021).

A seguir, apresentamos, no Quadro 6, um resumo das categorias de conteúdo identificadas ao longo da análise dos discursos dos entrevistados franceses. A ordem de classificação das categorias segue do maior para o menor considerando o número de ocorrências de cada uma delas nas falas dos sujeitos analisados. Dessa forma, podemos identificar aquelas que mais se destacaram ao longo da análise dos discursos dos quatro entrevistados nas duas instituições de educação profissional francesa que ofertam os BTS da área de construção civil. No mesmo quadro, podem ser observados alguns exemplos de trechos das falas, considerados por nós no processo de análise como unidades de sentido (US) que nos guiaram na identificação das categorias de conteúdo, tanto aquelas pensadas "*a priori*", quanto as que emergiram à medida que mergulhamos na análise das transcrições das entrevistas.

[41] As escolas de engenharia francesas (*Grandes Écoles*) são altamente hierarquizadas e prestigiadas, geralmente exigindo dois anos de "*classes préparatoires aux grandes écoles*" (CPGE) após o ensino médio (*post-bac*). Elas são divididas entre as de elite (primeiro nível/generalistas), como a École des Ponts et Chaussées (ENPC), e escolas especializadas ou *post-bac* (segundo nível/especializadas).

Quadro 6 – Categorias de conteúdo e suas ocorrências nos discursos franceses

(continua)

Id	Categorias de conteúdo	Tipo	Ocorr. por sujeito (S) entrevistado - França					Citações (Unidades de Sentido)
			Total	S01	S02	S03	S04	
1	Iletrismo	emergente	**11**	3	6	2	-	"Existe, de fato, um verdadeiro iletrismo no [ensino] superior" (FR_S02, 2021)
2	Segregação / Verticalização segregativa	emergente	**11**	4	3	3	1	"Um aluno que é bom no *bac*, ele não vai fazer um BTS. Ele vai para um IUT" (FR_S01, 2021)
3	Conformismo	emergente	**7**	2	3	1	1	"[...] eles terão seu BTS assim mesmo, mesmo se eles não sabem fazer o que pedimos [...]" (FR_S02)
4	Consenso / coerção	*a priori*	**6**	2	2	1	1	"[...] Temos a obrigação de pegar ao menos 25%, 1/4 de *bac* profissional [nos BTS]" (FR_S01, 2021)
5	Educação instrumental	*a priori*	**6**	1	3	2	-	"Os professores são "flexíveis demais nas notas das avaliações" (FR_S03, 2021)
6	Motivação escolar / Exclusão	emergente	**6**	-	2	3	1	"Os jovens que vêm para [o BTS de] Estradas são às vezes por erro de orientação, ou não conhecem [a área]. [Por isso] eles são menos motivados" (FR_S04, 2021)
7	Contradição	emergente	**4**	-	4	1	1	"Existe um tipo de esquizofrenia [...] na França, no sistema educativo. Entre, de um lado a realidade e, de outro lado, a exigência tal qual ela é sobre o papel [...]" (FR_S02, 2021)
8	Parcerias público–privadas	*a priori*	**2**	2	-	-	-	"[...] nós vamos cada vez mais demandar às empresas de formar os jovens" (FR_S01, 2021)
9	Empregabilidade/inserção	*a priori*	**2**	1	1	-	-	"[...] O BTS se tornou um pouco o [diploma] mínimo dos estudos superiores, que lhe permite se candidatar

Id	Categorias de conteúdo	Tipo	Ocorr. por sujeito (S) entrevistado - França					Citações (Unidades de Sentido)
			Total	S01	S02	S03	S04	
								para ter um emprego" (FR_S02, 2021)
10	Formação Humana Integral	*a priori*	**2**	-	2	-	-	“[...] eu acho que o objetivo é esse. De fato, durante dois anos, é de aprender o espírito de curiosidade e aprender a pensar" (FR_S02)
11	Articulação curricular	emergente	**2**	-	2	-	-	"[...] o princípio é, sobre cada tema, explorar toda sorte de questões que tocam [...] um pouco todas as disciplinas [...]"(FR_S02, 2021)
12	Estigmatização	emergente	**2**	-	-	1	1	"Existem áreas que são mais procuradas do que outras" (FR_S04, 2021)
13	Currículo integrado	*a priori*	**1**	-	1	-	-	“[...] com os outros professores de especialidades não! [...] Isso não os interessa. Eles não querem” (FR_S02, 2021)
14	Saudosismo	emergente	**1**	1	-	-	-	“[...] os professores eram habituados a ter alunos muito bons, estudantes muito bons de BTS” (FR_S01, 2021)
15	Formação docente	emergente	**1**	1	-	-	-	“[...] a dificuldade na educação nacional na França é que nossos professores estejam sempre em dia com a evolução tecnológica” (FR_S01, 2021)
16	Capital cultural	emergente	**1**	-	1	-	-	"não conhecem absolutamente nada sobre a atualidade [...] eles não leem a imprensa, os jornais, nada” (FR_S02, 2021)

Fonte: Elaboração do próprio autor a partir da transcrição das entrevistas (2022).

O iletrismo e a segregação ou verticalização segregativa na educação profissional permanecem largamente à frente das categorias identificadas durante o processo de análise das entrevistas. O conformismo vem logo em seguida, demonstrando que tal quadro da educação

profissional se encontra, de certa forma, naturalizado, pelo menos entre os docentes, público-alvo de nossa enquete. A partir da fala dos entrevistados, podemos supor que tal categoria se estende entre os jovens que optam por estas formações nos BTS. No entanto, reconhecemos que tal suposição só poderia ser confirmada se a pesquisa avançasse junto aos estudantes. Por enquanto, temos apenas pistas que nos levam a crer que esse comportamento conformista não se restringe ao quadro de professores.

As outras 4 categorias (consenso/coerção; educação instrumental; motivação escolar/exclusão e contradição), que aparecem empatadas com 6 ocorrências cada, corroboram, de certa forma, para a manutenção deste cenário de segregação na verticalização da educação profissional para o nível superior, assim como do iletrismo curiosamente presente nessa etapa da educação francesa.

5.2 ENTRE O PRESCRITO E O POSSÍVEL: ANÁLISE DO CURRÍCULO DOS CST EM CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS DE INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

Entramos agora na análise das entrevistas realizadas nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil. Ao todo foram três **entrevistas semidiretivas**, sendo uma para cada Instituto que ofertou a formação de Tecnólogo em Construção de Edifícios (TCE), ou seja, por ordem alfabética, **o IFMA, no Maranhão; o IFPB, na Paraíba, e o IFRN, no Rio Grande do Norte**. Para cada instituto foi selecionado um profissional da educação, cada um de área distinta, que teve algum contato com os cursos de TCE durante o tempo em que foram ofertados nas suas respectivas instituições. Sendo assim, por ordem dos entrevistados, temos: um profissional da equipe pedagógica; um(a) ex-coordenador(a) de curso e professor(a) de matéria técnica e um(a) professor(a) de língua portuguesa.

Com o intuito de manter o sigilo dos entrevistados e das instituições envolvidas, seguimos durante a análise a ordem das entrevistas, enumerando, assim, cada Instituto Federal (IF) na mesma sequência em que foram entrevistados seus profissionais (IF 01, IF 02, IF 03) deixando claro o cargo em que se encontrava o(a) entrevistado(a) durante seu período de contato com as formações estudadas, ou seja, os TCE. Dessa forma, para cada citação direta, adotamos o código “BR_S0X, 2024”, em que o “X” corresponde à ordem de cada entrevistado.

É importante frisar que, em um trabalho como este, que faz uso de uma abordagem predominantemente qualitativa, a diversidade presente na amostra dos sujeitos entrevistados

representa um ponto positivo para a pesquisa, uma vez que nos traz perspectivas distintas sobre nosso objeto de estudo (Cassemiro; Henrique, 2023). Neste sentido, a quantidade de entrevistados possui um peso menor do que a diversidade da amostra. Eis o motivo para termos optado por perfis distintos entre os profissionais da educação participantes da pesquisa.

O objetivo, neste ponto da pesquisa foi, com base no currículo prescrito e nos documentos que o orientam (os PPP dos institutos e toda a legislação brasileira que os orienta), alcançarmos o currículo real aplicado durante cada formação, ou seja, o currículo **possível** de ser aplicado, diante das condições reais colocadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme veremos no decorrer da análise das entrevistas realizadas nas instituições brasileiras, aquilo que está prescrito nos documentos institucionais e na legislação vigente nem sempre encontra uma materialização possível diante da realidade concreta da sala de aula. Por diversos motivos, observados ao longo das entrevistas, a formação humana integral propagada nos documentos oficiais (currículo formal dos Institutos Federais) está longe de ser efetivada em seus currículos reais (em sala de aula). Os motivos vão desde questões estruturais que precarizam o trabalho do profissional da educação, até questões conceituais/consensuais vinculadas à ausência de formação continuada adequada ao tipo de currículo prescrito pelas instituições de ensino estudadas.

5.2.1 O profissional da equipe pedagógica (IF 01): “A gente [...] não percebe tanto a abertura para essa formação mais humana”

Ao iniciar a análise desta entrevista, a primeira categoria que se mostrou presente na fala do entrevistado corresponde a uma daquelas que foram estabelecidas *a priori* (CP): **Processos produtivos (adaptação aos)**. O profissional da equipe pedagógica parece compreender bem a necessidade de que as formações ofertadas dentro da instituição tenham um alinhamento mínimo ao mercado de trabalho, suas necessidades e demandas por determinado tipo e perfil de profissional formado. Nesse caso, a formação em CST de Construção de Edifícios (TCE) não estava mais atendendo à demanda do mercado local, que, por sua vez, parecia mais aberto à formação de novos engenheiros civis. Eis o motivo para a substituição do curso de tecnólogo pelo de bacharelado em Engenharia Civil, segundo informações de nosso entrevistado.

Esse alinhamento aos processos produtivos permeia todo o discurso da entrevista, atuando sempre, na voz do pedagogo da instituição, como justificativa para a mudança do perfil de oferta, que sai de uma formação vinculada ao campo da Educação Profissional de nível superior de curta duração, como é o caso dos CST, para outro modelo de formação de nível superior, o de longa duração, ou seja, o bacharelado em Engenharia Civil. Isso recai, obviamente, em um ponto de **contradição**, uma vez que se trata de uma instituição de educação profissional que pretende entregar à sociedade sujeitos diplomados com uma formação humana integral atrelada à uma determinada profissão, conforme prescrito em documentos institucionais como o Projeto Político Institucional do IF (PPI, 2019) que, por sua vez, para sua construção, parte "[...] de uma referência concreta de ser humano considerado em sua integralidade, como sujeitos históricos envolvidos em constante processo de transformação [...]" (IF01, 2019, p. 6).

Esse objetivo se confunde, na fala do entrevistado, com o que ele denomina "missão social" da instituição, que está mais vinculada ao número de profissionais concluintes empregáveis ao mercado local (**empregabilidade**) do que ao tipo de ser humano que se pretende formar no Instituto Federal. "[Com] esse novo curso, nós vamos cumprir melhor a nossa missão social" (BR_S01, 2024), afirma o entrevistado, que, aparentemente, não está sozinho nesse ponto de vista. Segundo ele, tanto os alunos quanto "o corpo docente é muito favorável a essa mudança [de oferta]" (BR_S01, 2024).

Analisando o Projeto Político Institucional (PPI, 2019) deste Instituto, verificamos que sua "missão" não se restringe apenas ao número de alunos diplomados que conseguem se inserir no mercado de trabalho. Na verdade, o documento considera que, para obter êxito no alcance de sua missão institucional, é necessário que

> [...] o Ensino se alinhe à concepção de *educação que busca a integralidade da pessoa* e que esteja intencionalmente organizado, para promover a **formação humanística** do sujeito que aprenda de forma significativa e construtiva (IF 01, 2019, p. 11, grifo nosso).

Neste sentido, focar unicamente no índice de aprovação e de inserção no mercado reduz a formação a uma **concepção instrumental da educação profissional,** categoria igualmente presente no discurso analisado, fortemente vinculada ao perfil dos alunos que ingressam e compõem as turmas dos Tecnólogos em Construção de Edifícios (TCE). De acordo com nosso entrevistado, trata-se de indivíduos que optaram por estes cursos apenas como uma porta de

entrada para o ensino superior. “O TCE não era a primeira opção deles [...]” (BR_S01, 2024). Exatamente por ser de fácil acesso, essa formação atrai um público com um nível escolar mais baixo, ou seja, com “dificuldades em algumas habilidades básicas da língua portuguesa, da matemática [...]” (BR_S01, 2024), pontua o pedagogo. Isto posto, outras categorias emergem nesse ponto da entrevista: **motivação/exclusão escolar, segregação social, iletrismo**, são algumas que se sobressaem ao discurso.

A primeira, **motivação escolar/exclusão**, advém claramente da falta de identificação com o curso, posto que se trata de uma alternativa a outras formações de nível superior, consideradas de mais difícil acesso, como engenharia civil, por exemplo. Junta-se a isso o reconhecido desprestígio dos CST no mercado da construção civil. “[...] o mercado parece que aceita melhor o engenheiro” (BR_S01, 2024), lembra o entrevistado. O alto índice de evasão, nesse caso, acaba sendo inevitável. Sem uma motivação necessária, muitos alunos acabavam abandonando o curso.

> [...] muitos evadiam, porque arrumavam uma outra oportunidade de formação em outra instituição, por questões financeiras [...] Como o curso para muitos não era uma escolha, uma primeira escolha, não era uma prioridade, então, no decorrer do curso, surgindo alguma situação, havia logo a desistência, a evasão (BR_S01, 2024).

Essa desmotivação, a propósito, não era apenas entre os alunos. Havia também, de acordo com a fala do entrevistado, esse sentimento presente do lado docente, que leva à sensação de desperdício, considerando se tratar de professores com elevado grau de formação, “um instituto federal, com tantos recursos, com tantos profissionais bons na sua equipe, docentes, técnicos, e aí não alcançando esse quantitativo [de diplomados]” (BR_S01, 2024), lamenta o entrevistado.

No que concerne à **segregação social** e ao **iletrismo** identificados no discurso, trata-se aqui de categorias que refletem diretamente o perfil social dos alunos ingressantes nestas formações de TCE. São sujeitos advindos de “uma classe menos economicamente favorecida” (BR_S01, 2024), pressupõe o entrevistado ao ser questionado acerca da origem discente. A formação de tecnólogo acaba sendo uma opção, neste sentido, mais palpável para aqueles que não tiveram muitas oportunidades, ao longo de suas vidas acadêmicas, de acesso a um ensino de qualidade, o que acarreta, portanto, um tipo de segregação do público que almeja ter um diploma de ensino superior.

Existem os diplomas de nível superior das formações de prestígio, reservados aos bons alunos e aqueles de formações de menos prestígio no mercado de trabalho, como os TCE, estes reservados aos outros alunos que provêm de uma classe social mais desfavorecida. A solução encontrada por este instituto e pelos outros que ofertavam os TCE não foi elevar o nível da formação e as exigências de acesso, mas sim mudar a formação para uma de mais prestígio: engenharia civil. Ou seja, mantém-se o perfil de aluno e muda-se, na ponta do processo, o título do diplomado. Apenas uma roupagem nova e aparentemente mais atrativa preparada para um mesmo público e pelos mesmos costureiros (os docentes e demais profissionais da instituição de ensino).

A mudança da oferta visou atacar o problema da evasão concentrando o foco apenas nas demandas externas do mercado, no entanto, os mesmos problemas internos permaneceram, dentre eles, a contradição constante entre as práticas pedagógicas docentes (currículo real) e a filosofia educacional dos IF prescrita em sua lei de criação, Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Lei n. 11.892/2008), ou seja, seu currículo formal, que prevê em seu artigo 6º, como finalidade e característica dos IF, "**promover a integração** e a verticalização da educação básica à educação profissional **e educação superior**" (Brasil, 2008, grifo nosso), o que, geralmente, só é discutido no âmbito do ensino médio e, mesmo assim, não parece ser totalmente compreendido, confundindo-se, por vezes, integração com articulação curricular.

Emerge, então, uma nova categoria ao entrarmos no assunto sobre a aplicação da integração curricular nas disciplinas. Trata-se da categoria **isolamento docente**. Uma categoria que **contradiz** a ideia de integração curricular proposta pela instituição em seus documentos, que deixa claro que

> [...] o processo de **integração da Educação Básica** com a Educação Profissional defendido pelo IF[...] imbrica-se com a perspectiva das práxis já explicitada neste documento, na qual se requer a unidade entre teoria e prática em todos os processos formativos. Esta unidade se aplica também à **articulação entre as disciplinas** da base comum com as disciplinas técnicas específicas de cada área de formação. Cabe ressaltar que **articulações** como a explicitada acima demanda a garantia de espaços pedagógicos para **proposições coletivas** (IF01, PPI, 2019, p. 15, grifo nosso)

Dessa forma, o isolamento docente, que aqui alocamos na **categoria da contradição**, claramente impossibilita a implementação de uma integração curricular que, no PPI deste IF como podemos ver, mistura-se com o conceito de **articulação curricular**, dificultando mais ainda o processo de integração, uma vez que causa uma certa confusão conceitual e,

consequentemente, incompreensão por parte dos docentes ao tentarem implementá-lo no currículo real.

Na prática, cada professor se preocupa apenas com sua disciplina, seu conteúdo a ministrar, esquecendo de dialogar com os demais docentes, até mesmo com colegas de disciplina. “A gente percebe cada um ministrando a sua disciplina, o seu conteúdo” (BR_S01, 2024), afirma o pedagogo. Dessa forma, não há abertura para discussão, tampouco implementação efetiva de um currículo integrado. Conforme reforça o entrevistado, não se vê muito “[...] essa integração entre eles [professores]. Em alguns momentos, **ocorre uma articulação**, quando tem eventos” (BR_S01, 2024, grifo nosso).

Confirma-se **a confusão conceitual** existente entre integração e articulação curricular, muito comum em discussões sobre esse tipo de currículo e bastante presente no discurso dessa entrevista, corroborando a forma como esses conceitos são tratados no currículo formal da instituição, o que evidencia uma certa **ausência de formação docente** sobre esses conceitos. Não podemos deixar de destacar que, no PPI da instituição, é visível a discussão de integração apenas no âmbito da educação básica, deixando de lado no nível da educação superior, mesmo estando prevista na Lei n. 11.892/2008.

Ao longo da experiência do entrevistado enquanto pedagogo da instituição, ele observa que, “[...] no dia a dia, no desenvolvimento do currículo [...] não há tanto essa prática integradora, esse movimento entre eles [docentes] de integração” (BR_S01, 2024), o que dificulta, obviamente, a implementação efetiva desse tipo de currículo. Nosso entrevistado chama a atenção também para a categoria da **precarização docente**, relatando que o número excessivo de horas em sala de aula obriga, de certa forma, o professor a não pensar coletivamente, para além do campo do currículo tradicional fragmentado, dentro do qual ele mesmo foi formado. “[...] isso sobrecarrega um pouco e compromete o tempo que poderia ser destinado para esses momentos de encontro coletivo” (BR_S01, 2024), pontua o profissional da equipe pedagógica. Ele lembra ainda que a ausência daquele “momento em comum para que se possa fazer esse planejamento coletivo [...] talvez isso seja algum dos fatores que dificulta a realização de práticas mais integradoras” (BR_S01, 2024).

Percebe-se, portanto, no lugar de integração, uma verdadeira **desintegração curricular**, ou fragmentação, acarretada pelo isolamento do corpo docente, que se deve, em muitos casos, conforme lembra o pedagogo, à forma como ocorre a organização didática da instituição, em que os professores, principalmente nos *campi* de cidades do interior, ministram aulas em dias distintos, dificultando, assim, o diálogo entre si, fato que aprofunda ainda mais o isolamento

entre eles. Existe também, por parte do entrevistado, a percepção da **ausência de uma formação docente** adequada, que possibilite uma melhor implantação do currículo prescrito pela instituição, o que não é muito simples de se implementar considerando a já mencionada sobrecarga de atividades docentes.

Aproveitando a questão levantada sobre a formação docente e suas dificuldades de implementação continuada na instituição, abordamos o conceito de **formação humana integral**, a fim de saber se ele é tratado nos momentos de formação. O entrevistado reconhece que "[...] não percebe tanto a abertura para **essa formação mais humana**" (BR_S01, 2024, grifo nosso), segundo ele, o que existe mais é a "[...] preocupação [com] uma formação técnica" (BR_S01, 2024). Apesar disso, ele lembra ainda que "no decorrer do semestre letivo [...] **às vezes**, nós temos alguns encontros em que fazemos essa discussão sobre formação humana" (BR_S01, 2024, grifo nosso).

O "às vezes" citado restringe-se apenas a alguns encontros pedagógicos de início de semestre. Não é em todos que surge essa discussão. No caso dessa instituição, ela foi apresentada no ano de 2022 devido à reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. "[...] nesse momento, fizemos também essas discussões sobre essa formação humana, científica, tecnológica na graduação [...]" (BR_S01, 2024), lembra o entrevistado, que, apesar da descontinuidade dessa temática nos momentos formativos, afirma que essa é "[...] uma discussão que é presente, que é recorrente no nosso meio". No entanto, reconhece que

> [...] não há uma mudança ainda efetiva [na prática], do que a gente discute na teoria sobre esse currículo integral, sobre práticas integradoras, sobre interdisciplinaridade, sobre **essa formação mais humana**. A gente percebe que não há uma mudança efetiva. E aí a gente observa os professores da formação profissional, eu não queria dizer mais resistentes, mas ainda com práticas mais tradicionais, não é? E não permitindo tanto essas ideias inovadoras [...] (BR_S01, 2024, grifo nosso).

Percebe-se nesse trecho a presença cada vez mais forte e sedutora, das chamadas "inovações tecnológicas de ensino". De acordo com o entrevistado, "[...] o uso das tecnologias no ensino ajudou muito a tornar esse ensino mais dinâmico, mais flexível, mais contextualizado" (BR_S01, 2024). Parece, ao analisar esse ponto do discurso, haver um alinhamento mais próximo daquilo que se tem proposto nas reformas da educação dos últimos 10 anos, a exemplo das novas DCNEPT e da reforma do ensino médio de 2017 (flexibilização do currículo), contrastando, assim, com a formação integral prevista no projeto institucional, que, de certa forma, parece não assumir tanta importância para o entrevistado, considerando

seu distanciamento do tema ao tratá-lo por "**essa** formação [...]". A constante exposição ao discurso sobre essas "novas metodologias" na educação conquistou grande parte dos profissionais da educação, fazendo-os crer, como nosso entrevistado, que este seria o caminho para sanar os problemas no sistema de ensino, dentre eles a evasão.

Evidencia-se, no entanto, o interesse por mais formação docente, que, por sua vez, não se materializa, devido à **precarização do trabalho docente**, última categoria que emerge na fala do profissional da equipe pedagógica ao mencionar o excesso de carga horária de trabalho em sala que impede os professores de dedicar mais tempo para a "[...] leitura dessas práticas inovadoras [...]" (BR_S01, 2024). Segundo nosso entrevistado, "[...] às vezes o professor fica com 15, 18, 20h só de disciplina, de ensino" (BR_S01, 2024). Ou seja, o desenvolvimento do trabalho docente se restringe apenas ao ambiente de sala de aula, o que, em decorrência da sobrecarga causada, impede o professor de implementar no ensino um currículo verdadeiramente integrado e uma formação humana e integral conforme o que se tem previsto nos documentos institucionais.

5.2.2 Coordenador de curso e professor de matéria técnica (IF 02): "[...] 'tô fazendo um curso superior, mas tô ganhando como um técnico [de nível médio]'"

O desinteresse pela formação, demonstrado por esse trecho em destaque da fala de um aluno reproduzida por nosso entrevistado, se sobressai no discurso dele que, por ter atuado como coordenador e ser professor de disciplinas técnicas, demonstrou possuir um conhecimento mais abrangente das categorias que compreendem a **motivação**, a **empregabilidade** e a **inserção** dos Tecnólogos em Construção de Edifícios (TCE) no mercado de trabalho. É confirmado nessa entrevista realizada com um profissional de outro instituto, em outro estado, que a oferta entra como segunda opção daqueles que desejam ingressar no Ensino Superior.

Concebendo um público variado, cuja **heterogeneidade de nível escolar** nas salas de aula se mostra como um dos fatores que dificultam, segundo o professor, a organização didática e aprendizado, o TCE neste instituto acaba por funcionar nesse estado da mesma forma dos outros estudados: um motor de **segregação da educação de nível superior (verticalização segregativa)** para aqueles que buscam uma formação no eixo de infraestruturas. Aqueles jovens com bom nível de formação básica, muitos deles egressos do ensino médio integrado do próprio instituto, não optam pelo CST em Construção de Edifícios, mas sim pelos cursos de Engenharia Civil em universidades mais conceituadas. "[...] Em cada período [...] tinha 3 ou 4 alunos que

vinham do técnico [integrado do IF], o restante eram pessoas de fora mesmo" (BR_S02, 2024), afirma nosso entrevistado, que complementa pontuando que "[...] os que vinham para o tecnólogo eram justamente aqueles que saíam do IF e não conseguiam entrar em Civil [...]" (BR_S02, 2024).

O desprestígio da formação ou **estigmatização** dos TCE no mercado de trabalho não contribuiu para manter os alunos na própria instituição após o ensino médio, levando-os a buscar a verticalização de seus estudos fora dos muros do instituto. Aqueles que permaneciam cursando o TCE eram os "desfavorecidos da sorte" de não ingressar na formação que tinham como primeira opção, parafraseando o Decreto n. 7.566/1909, que cria as escolas de aprendizes artífices para os "desfavorecidos da fortuna". Esse **estigma** e consequente desinteresse por essa formação profissional, aliás, é uma das categorias que se sobressai no discurso do coordenador de curso, que classifica isso como um dos fatores para os altos índices de evasão ao longo da formação. "[...] No segundo período, a gente já tinha praticamente metade da turma" (BR_S02, 2024), destaca o entrevistado.

Não é de se surpreender que a carência de uma boa formação de base atrelada à baixa identificação com a formação venha a contribuir para o elevado índice de evasão. "[...] Às vezes, eles conseguiam a vaga [em outra instituição] e aí já saiam do curso" (BR_S02, 2024), complementa o professor, comprovando que não ingressar na formação desejada como primeira escolha implica significativamente no abandono, mesmo que a segunda opção tenha sido em um curso de curta duração, como é o caso dos CST que, a propósito, foi pensado neste formato exatamente para atrair o público que almejava entrar mais rápido no mercado de trabalho, configurando-se, à primeira vista, como uma contradição, que se justifica pela depreciação da profissão ao longo do tempo, reduzindo, dessa forma, a **empregabilidade** dos TCE.

O tecnólogo não passava, portanto, de um técnico de nível médio com diploma de Ensino Superior, ganhando, em muitos casos, o mesmo salário que o técnico, segundo o coordenador de curso, que lembra ainda que "as pessoas não conseguiam perceber a diferença entre o tecnólogo e o técnico [de nível médio] de edificações. [Os egressos do TCE] estavam disputando a mesma vaga no mercado" (BR_S02, 2024).

Questionado sobre a existência ou não de dificuldades por parte dos alunos do curso em disciplinas de formação geral, nosso entrevistado afirmou que "a disciplina que mais reprovava realmente era cálculo [...] na escrita [as dificuldades] conseguiam ser supridas" (BR_S02, 2024). Chamou a atenção, em um primeiro momento, essa fala no que diz respeito às dificuldades na parte escrita serem mais facilmente supridas do que as de cálculo, no entanto,

por se tratar de uma observação feita por um professor da área técnica, é compreensível que as deficiências em matemática ganhem mais atenção. Fato que não irá se repetir com nosso próximo entrevistado, um professor de língua portuguesa. Evidencia-se, porém, uma certa **contradição** por parte dos estudantes do TCE, que optam por uma formação que tem por base a matemática como conhecimento fundamental, mas não possuem as "competências" necessárias nesta disciplina para prosseguir no curso. O que explica, então, tal escolha?

Infelizmente para essa questão não encontraremos resposta na fala dos professores ou coordenadores de curso, no entanto existe uma outra questão que estes podem responder, ou poderiam. Questionado sobre a existência de algum momento formativo para os professores, coordenadores e equipe pedagógica com o intuito de discutir o tipo de formação proposta pela instituição, a formação humana integral e sua aplicação nos currículos reais dos cursos, nosso entrevistado aparentemente não entendeu ou não soube como responder. Optou por falar sobre como os alunos são recepcionados na primeira semana de aula. De acordo com ele,

> [...] na primeira semana era a semana justamente que a gente colocava todas as informações. A gente recebia [os alunos] com palestras... Aí tem sempre... O instituto, sempre chama o diretor-geral, todo o instituto, coordenadores... E a gente faz a apresentação do instituto, faz a apresentação do regimento do instituto, e aí depois o coordenador conversava, se reunia com os alunos para conversar, para apresentar, para mostrar a grade curricular, para falar sobre todo o andamento do curso, questões de trancamento e tudo mais [...] (BR_S02, 2024).

A questão da **formação docente** parecia não ter tanta importância no momento da entrevista para o professor, no entanto, a participação do sistema produtivo dentro da instituição ganhou mais relevância no discurso do coordenador do curso. Ele lembra que os professores faziam reuniões com o Sindicato da Indústria da Construção Civil (SINDUSCON) com o intuito de melhorar a inserção dos egressos do IF no mercado de trabalho: "A gente se reunia com o SINDUSCON para buscar estágio para os alunos" (BR_S02, 2024), afirma o entrevistado, que complementa informando que esse sindicato também contribuía com apresentação de palestras para os alunos e isso era contado como atividades complementares no currículo do curso. Aproveitando a entrada no discurso do tema currículo, questionamos acerca da aplicação do currículo integrado, sobre o funcionamento ou não da integração entre as disciplinas, assim como das práticas de integração.

Nesse ponto emerge, assim como na entrevista anterior, a categoria da confusão conceitual, que alocamos dentro da **ausência de formação docente**, no que diz respeito ao

currículo integrado. O entrevistado, buscando entender melhor a questão, pergunta: "Você está falando agora do integrado, do ensino técnico integrado?" (BR_S02, 2024). Fica clara, então, a confusão acerca do que é realmente um currículo integrado e a visão de que esse tipo de currículo se aplica apenas ao ensino médio (educação básica), muito provavelmente por este ser constituído por disciplinas propedêuticas (de formação geral) e técnicas. Nesse caso, a ideia de integração se confunde com a de concomitância ou até mesmo de articulação entre componentes curriculares. Ou seja, o conceito de currículo integrado é desconhecido em sua integralidade, pelo menos por uma parte do corpo docente da instituição.

O desconhecimento dessa categoria, currículo integrado, talvez se justifique pela ausência de informações oficiais sobre essa temática nos documentos institucionais da instituição a qual pertence o entrevistado. Apesar de ser amplamente citado nos PPC dos cursos deste instituto, o PPI não foi encontrado nos canais públicos do IF02. No PPC do CST em Construção de Edifícios, este documento é mencionado como sendo o local em que "as políticas pedagógicas institucionais do IF [...] estão definidas [sendo o PPI] parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)" (IF02, PPC CSTCE, 2018, p. 27). Não encontramos, no entanto, informações sobre o PPI no PDI do IF02, contudo constam ainda nesse documento alguns conceitos que fazem referência ao currículo integrado.

> A integração curricular procura **reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares**, num contexto mais amplo. Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vivenciam-se continuamente experiências de implementação do ensino integrado, associadas à **interdisciplinaridade com ênfase em projetos enquanto componentes curriculares, integradores** e científicos de pesquisa e extensão, sempre na projeção de uma emancipação dos jovens, integrando-os em experiências democráticas de aprendizagem (IF02, PDI, 2020, p. 120, grifo nosso).

Como podemos ver, mesmo no currículo formal, representado pelo PDI da instituição na ausência de um PPI, o conceito de currículo integrado se mantém vago, focando apenas nos chamados "projetos integradores" como ferramenta de integração curricular e consequente redução do "isolamento entre as diferentes disciplinas". Cria-se, então, uma nova disciplina com a missão não de integrar, mas de articular os conhecimentos abordados nas demais disciplinas (principalmente nas técnicas) que se mantêm isoladas entre si, visto que os professores, eles mesmos se isolam uns dos outros. Curioso observar também que, neste PDI (2020), textos que abordam exatamente a questão da integração currículo, como o de Ciavatta

(2010), “a formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”, aparecem na lista de referências, mas não são citados no corpo do documento institucional.

Seguindo a entrevista, insistimos que a questão abordada diz respeito à integração curricular dentro dos CST, ou seja, entre os componentes curriculares do curso e entre os professores. Desviando do tema da pergunta, o entrevistado, apesar de ter dito compreender a questão, passou a falar sobre a dificuldade de participação dos estudantes de TCE nas atividades de pesquisa e extensão movida pelo fato de se tratar de um curso noturno. “Isso trazia uma dificuldade para alguns alunos de participarem. O público que a gente tinha para abarcar realmente a questão de pesquisa e extensão era uma parcela pequena” (BR_S02, 2024), afirma o coordenador, que complementa informando que esses alunos que participavam da pesquisa e da extensão eram em geral aqueles que não haviam ainda conseguido espaço no mercado de trabalho para estagiar na área do curso.

Essa informação realça uma categoria curiosa e interessante nos TCE. A relação existente entre grau escolar e título. Ou seja, a importância que os estudantes do curso davam ao diploma de nível superior em detrimento do título de tecnólogo. Embora tivessem escolhido a formação possivelmente motivados pela inserção rápida no mercado de trabalho, este não se mostrava favorável para os tecnólogos em construção de edifícios. Dessa forma, aqueles alunos que conseguiam se encaixar nas atividades de pesquisa, viam aí uma porta de entrada para um outro tipo de mercado: o da educação. É o que confirma o entrevistado: “[...] nós temos muitos alunos [do tecnólogo] que acabaram ingressando por essa área acadêmica [...], tanto como professor, como também como servidor [na instituição]” (BR_S02, 2024).

Para tanto, era necessário que os alunos tivessem um perfil de pesquisador, se quisessem trabalhar na área acadêmica. Dessa forma, não eram muitos egressos do curso que enveredam por esse campo de atuação profissional, visto que o **iletrismo** e a adaptação para um tipo de **educação mais instrumental,** em que o lado prático tem mais relevância sobre o teórico, se sobressai entre os estudantes que optam pelo TCE. “[...] Nas disciplinas técnicas, eles conseguiam se sair melhor do que nas disciplinas de formação geral” (BR_S02, 2024), lembra o coordenador do curso.

Isso não impediu, no entanto, o instituto de substituir essa oferta de formação de curta duração por outra de longa duração e com um nível de exigência intelectual mais elevado. Movido seja pelo sistema produtivo ou pelo mercado crescente da educação, que despontou nos últimos anos com a criação de diversos cursos de Engenharia Civil, esse IF, seguindo o exemplo de diversos outros no país, não hesitou em criar também o curso, descontinuando, assim, a

oferta no CST em Construção de Edifícios. “[...] Hoje a gente tem Engenharia Civil na capital e em outras três cidades [do estado]” (BR_S02, 2024), afirma o entrevistado.

O foco da instituição aparenta ser, portanto, na **empregabilidade**, assim como na aceitabilidade do tipo de profissional formado, tanto pelo mercado quanto pela sociedade que, de certa forma, não reconhecia muito bem o valor dos tecnólogos em construção de edifícios, comparando-os, como já mencionado, a meros técnicos de nível superior. Uma **contradição**, no entanto, surge após serem preenchidas as vagas nas primeiras turmas da nova oferta em Engenharia Civil criada nesse instituto: a evasão persiste, conforme se observa pela fala do entrevistado ao afirmar que na nova oferta de Engenharia Civil “[...] a gente já tem uma evasão a partir do primeiro período” (BR_S02, 2024). A mudança da oferta por um curso mais reconhecido parece não ter solucionado o problema da evasão e do esvaziamento das turmas. Uma das justificativas pode repousar sobre o tipo de perfil do aluno ingressante na Engenharia Civil. Ele permaneceu o mesmo e, portanto, com as mesmas deficiências trazidas da educação básica.

Aquele estudante que outrora ingressava nos TCE como uma segunda escolha para o acesso ao Ensino Superior, agora encontra a oportunidade de ingressar no curso que tinha como sua primeira escolha, no entanto, se depara com um outro nível de dificuldade com a qual, devido às suas lacunas de aprendizado pregressas, não pode lidar, levando-o, assim, a abandonar também este curso, que apresenta um nível de exigência maior que o TCE, conforme esclarece o professor:

> O curso de Engenharia Civil, ele, no início, antes da pandemia, a gente conseguia fechar todas as vagas. [...] Hoje em dia, a gente já não consegue [preencher] todas as vagas desde o primeiro período (BR_S02, 2024).

Um dos motivos que pode ser considerado também como justificativa para o esvaziamento das turmas após os primeiros anos de criação do curso está na quantidade de ofertas em outras instituições, públicas e privadas. “Até EaD tem agora, né?! De [engenharia] civil” (BR_S02, 2024), observa o professor ao entrar no assunto sobre a quantidade de ofertas no mercado da educação. Ofertas aparentemente acima da demanda por este profissional de Engenharia Civil.

5.2.3 O professor de língua portuguesa (IF 03): “[...] ‘professor, eu nunca escrevi um texto. Primeira vez que vou escrever’ [...]”

Como garantir uma formação humana integral, ou seja, sua continuidade no ensino superior para aqueles indivíduos que não tiveram acesso a esse tipo de formação durante sua jornada pela educação básica? Assim como na entrevista realizada com o professor de língua francesa do liceu francês, nessa entrevista com o professor de língua portuguesa desse IF, a categoria do **iletrismo** se sobressai em seu discurso. Uma categoria que não ganhou tanta evidência no discurso dos professores de disciplinas técnicas, aqui tem seu destaque na fala do professor que, além de ter ministrado aulas de português em turmas de CST, também teve como público alunos de Engenharia Civil logo após a substituição da oferta de graduação tecnológica pelo bacharelado em Engenharia.

Segundo o entrevistado, entre os alunos de CST e os de Engenharia “[...] a primeira diferença é que, no tecnólogo, você não tinha aluno daqui, não” (BR_S03, 2024), referindo-se àqueles alunos que haviam concluído o ensino médio também no Instituto Federal. De posse de uma formação mais sólida, em termos de conhecimentos gerais agregados aos conhecimentos técnicos adquiridos dentro da formação profissional que, no currículo do ensino médio, mantém um maior rigor sobre a integração curricular proposta pelos projetos pedagógicos, os egressos desses cursos optam por se inscrever em formações ofertadas em universidades, deixando as graduações tecnológicas do instituto como opção para aqueles alunos que possuem maior deficiência na formação básica.

Evidencia-se mais uma vez, portanto, a categoria da **segregação escolar** no discurso do professor. O nível de qualidade da educação básica definia o futuro do jovem no ensino superior. Os alunos que haviam cursado o ensino médio fora da instituição, em geral, eram aqueles que preenchiam o perfil dos CST. Com a mudança da oferta para Engenharia Civil, a situação mudou. A quantidade de alunos egressos do IF que optava por verticalizar seus estudos no ensino superior dentro da instituição aumentou, no entanto, o perfil em termos de formação geral, mais especificamente no que concerne à capacidade de leitura/escrita, que corresponde à área de atuação de nosso entrevistado, isso não mudou tanto com a mudança na oferta.

No CST em Construção de Edifícios (TCE), os estudantes, de acordo com o professor de língua portuguesa, no geral "[...] tinham dificuldade em escrita e sobretudo no que a gente chama escrita acadêmica [...]. Eles mesmo diziam [que] tinham a dificuldade de escrever mesmo qualquer coisa, eles não tinham essa prática no ensino médio” (BR_S03, 2024).

Aparentemente, o tipo de formação possível para o perfil que ingressa nesses cursos é mais próximo a uma educação instrumental, que visa apenas à aptidão linguística necessária para a simples interpretação de códigos. Não é à toa que nesse currículo os estudantes do TCE trabalham apenas dois semestres com a língua portuguesa, sendo o segundo mais voltado para a produção de textos acadêmicos.

Porém, conhecendo o currículo formal desses cursos, podemos observar uma certa **contradição** quando o confrontamos com o currículo real a partir da fala do entrevistado, principalmente sabendo qual o perfil dos alunos que ingressam no TCE. Ao que parece, o PPC do TCE, que estabelece o domínio da língua portuguesa como "propósito pedagógico indispensável" (IF03, PPC, 2012, p. 14), não foi construído pensando em um perfil de aluno com déficits nessa disciplina, mas naqueles que cursaram o ensino médio integrado no IF e que, portanto, tiveram acesso a uma melhor formação nessa disciplina, chegando até mesmo a ter contato com a escrita acadêmica antes de ingressar no ensino superior, conforme observa o professor entrevistado. Nesse ponto da entrevista, além da **contradição,** categoria de método marxista, sempre presente, outras duas categorias de conteúdo emergem do discurso: a **precarização do trabalho docente** e a **educação instrumental,** sendo essa última, parte integrante das categorias *a priori* estabelecidas antes da análise.

A carga horária destinada às disciplinas de língua portuguesa (60 horas) e de leitura produção de textos acadêmicos (30 horas) é incoerente tanto com o tipo de formação previsto no PPC do TCE quanto com aquela estabelecida no PPP da própria instituição, que prevê uma "formação integral (humana, técnica, tecnológica e profissional) dos sujeitos" (IF03, PPP, 2013), mas aparentemente somente se eles permanecerem no ensino superior fornecido pelo próprio IF. Para aqueles jovens que vêm de um ensino médio cursado fora da instituição, essa carga horária não é suficiente, o que deixa o trabalho docente exaustivo, logo **precarizado**, considerando o pouco tempo que se tem para a quantidade de obstáculos inerentes ao nível escolar pregresso dos alunos.

De acordo com o relato do entrevistado, os alunos do TCE cursavam língua portuguesa no primeiro semestre e depois, no segundo semestre, produção de texto acadêmico, "[...] que é uma carga horária bem pequenininha. [...] Eu nunca queria essa [segunda] disciplina, porque eram só duas aulas [semanais]" (BR_S03, 2024). Segundo o professor, ele só aceitaria ministrar a segunda disciplina se aumentassem a carga horária para 4 horas semanais. Sendo assim, na impossibilidade de suprir todas as lacunas trazidas pelos estudantes da educação básica, o tipo

de formação possível para eles só poderia ser aquela voltada apenas para o aprendizado da técnica, ou seja, uma **formação instrumental**.

A **instrumentalização do saber** não fica apenas restrita ao domínio da técnica. Ela avança igualmente para o campo da escrita e aprendizado da língua portuguesa, conforme expõe nosso entrevistado ao explicar como essa disciplina geralmente é ministrada no Ensino Médio.

> Na maioria dos casos, escreve-se muito pouco. **E quando se escreve, é uma escrita assim, pensando, por exemplo, na redação do ENEM**. Escrever para o ENEM. Não tem uma prática, assim, de escrever porque a escrita é fundamental. Para você interagir socialmente a escrita é fundamental. Então eles não tinham, eles sentiam dificuldade. Eles diziam: 'eu tenho essa dificuldade'. Até, assim, para amenizar eu dizia: 'realmente vocês não têm culpa dessa dificuldade'. É todo um processo, porque aprender é um processo. Então eles tinham queimado etapas do processo [...]. Tem uns mesmos que diziam: '**professor, eu nunca escrevi um texto. Primeira vez que eu vou escrever**'. Era, diziam: 'no ensino médio que eu fiz, ninguém escrevia [...]' (BR_S03, 2024, grifo nosso).

Percebe-se, analisando a fala do professor de língua portuguesa, quando critica o direcionamento único do ensino desta disciplina apenas para alcançar uma nota na redação do ENEM, um certo **conformismo** quanto a essa realidade do ensino-aprendizado da escrita. O objetivo não é mais formar indivíduos capazes de se exprimirem através da palavra escrita, mas de formar para um determinado tipo de escrita a ser realizada em um determinado exame ao fim do ensino médio. Esse conformismo faz surgir igualmente uma outra categoria: **a coerção**. Frente a tal demanda por uma determinada nota no exame que dá acesso ao ensino superior, as instituições de ensino e, logo, os professores, acabam se sentindo coagidos a seguir esse padrão.

O problema apontado no discurso de nosso entrevistado não fica apenas na escrita. Ele se estende também para a leitura. Segundo o professor, os seus alunos "[...] leem pouco e escrevem pouco ou nada" (BR_S03, 2024), fato que dá destaque à categoria do **iletrismo**, bastante presente nas falas até aqui analisadas, assim como abre mais uma vez espaço para a categoria da contradição visto que, de acordo com o professor, "[...] o objetivo maior dessa disciplina, quando a gente monta o programa, é exatamente **fazer com que o aluno se insira nessa seara da escrita acadêmica**" (BR_S03, 2024, grifo nosso).

Ora, se os jovens que ingressam nestas formações de nível superior sequer tiveram possibilidade de se adaptar ao processo de escrita, assim como de leitura de textos não acadêmicos, como, então, poderão ter sucesso com a escrita acadêmica? A resposta para esta questão foge dos objetivos desta pesquisa, mas talvez possa explicar a qualidade dos trabalhos

acadêmicos apresentados por este público que, ao mesmo tempo que não possui familiaridade com a leitura e escrita de textos não acadêmicos, ainda não adquiriu conhecimento técnico na área de formação escolhida, suficiente para a elaboração de textos técnicos acadêmicos. Isso impede, de certa forma, um melhor aproveitamento em termos de produção acadêmica no primeiro ano de curso, exatamente quando a disciplina de língua portuguesa é ofertada.

De acordo com o entrevistado, no primeiro período "o aluno tá acabando de chegar aqui. Ele tá acabando de entrar no curso. Ele não sabe nem em que curso está, né?! Entrou, mas não sabe muito bem por que está [no curso]" (BR_S03, 2024). Ou seja, o aluno entra "perdido" e imediatamente se vê, de certa forma, obrigado a desenvolver habilidades que exigem um conhecimento prévio o qual ele ainda não domina, simplesmente porque não teve acesso a ele. Ainda assim, conforme o professor de língua portuguesa, outros professores, principalmente de áreas técnicas, questionam sobre os textos que devem ser levados para estudo nas aulas de sua disciplina: "[...] 'mas por que você não leva [texto acadêmico]?'. Então, mas não dá. **O aluno não sabe de nada ainda**" (BR_S03, 2024, grifo nosso).

Para o professor, em resposta àqueles que criticam suas escolhas textuais para trabalhar a leitura em sala de aula

> [...] na verdade, nessa disciplina, são [fornecidas] estratégias de leitura. E, na verdade, são estratégias de leitura que você aprende em qualquer texto, independentemente de ser texto técnico. [...] Porque, a gente tem que ter muito cuidado nessa disciplina. Eu vivo dizendo isso, nas reuniões [pedagógicas]. Às vezes, eu discuto essas coisas. Porque **língua portuguesa não pode ser uma disciplina instrumental**. Não existe língua portuguesa para engenharia. Tem gente que pensa dessa forma. Não existe língua portuguesa para… Não! Existe língua portuguesa (BR, SF03, 2024, grifo nosso).

Vemos nesse ponto como o **consenso** acerca do tipo de formação que cabe a um profissional da área de construção civil. Uma **educação instrumental** em que o conhecimento da matemática assume papel superior ao conhecimento da própria língua, reforçando o estereótipo de que tais profissionais não são bons na escrita ou que só sabem ler textos técnicos de suas respectivas áreas de atuação. Um tecnólogo em construção de edifícios ou um engenheiro civil iletrado parece ser, portanto, menos grave desde que suas obras não desabem.

Em relação ao perfil dos alunos de cada formação, aqueles que cursavam os TCE pareciam ser mais "tranquilos" em relação ao interesse pelo que propunha nosso entrevistado enquanto conteúdo de estudo de língua portuguesa. Diferente dos tecnólogos, os alunos de engenharia civil não admitiam a dificuldade que tinham com a disciplina. "Não sei se foi a

primeira ou a segunda turma de engenharia civil. Eu tive um embate muito grande com eles porque eles tinham muita dificuldade. Era uma turma de engenharia e eles não queriam admitir aquela dificuldade" (BR_S03, 2024), lembra o professor, acrescentando que "[...] foi uma confusão nessa turma! Eles diziam que eu só queria ser o dono da verdade. [...] **Eles queriam que eu aceitasse qualquer coisa**" (BR_S03, 2024, grifo nosso).

Nesse ponto, podemos perceber, ao comparar o perfil de cada formação descrito por nosso entrevistado, duas categorias importantes para a compreensão da educação profissional em uma sociedade capitalista: a **subordinação** e a **hierarquização** dos postos de trabalho. Aparentemente, ao analisarmos o discurso do professor de língua portuguesa, existe uma certa inclinação no perfil dos tecnólogos para ocupar cargos de subordinação, enquanto nas turmas de engenharia, sobressai o comportamento comum a cargos de direção, replicando, assim, a posição de cada profissional (tecnólogo e engenheiro) no mercado de trabalho brasileiro da construção civil. Não é à toa que os jovens ingressantes no ensino superior tenham os cursos de TCE como segunda opção quando não conseguem ingressar nos cursos de engenharia civil. Talvez isso os leve, inconscientemente, ao consenso de que devem seguir igualmente como subalternos nos bancos escolares.

Paradoxalmente, tal comportamento, no caso da sala de aula de língua portuguesa, pode beneficiar mais do que atrapalhar na carreira acadêmica dos jovens tecnólogos, uma vez que os mesmos têm consciência de seus déficits na disciplina e, por isso, se aplicam mais ao seu estudo, ao menos em sala de aula. Não é à toa que muitos, após obterem seus diplomas, seguem na verticalização dos estudos em cursos de mestrado e doutorado e, muitas vezes, também acabam por se inserir no quadro de docentes dos próprios IF.

Os **estereótipos profissionais** aparentemente são mais fortes entre os futuros engenheiros, no que diz respeito ao conhecimento que lhes será ou não essencial em suas carreiras. E segundo o entrevistado, mais forte ainda é nas turmas do curso de engenharia civil, oferta que substituiu as de TCE.

> [...] **você tem que fazer um discurso de convencimento**. Aí eles diziam, olha, diziam mesmo na minha cara: "**ah, professor, a gente fica estudando isso, pra quê?!**" Era assim mesmo, eles diziam mesmo, os de engenharia, eles diziam. Agora, assim, **isso era engenharia civil**. Interessante! Eu estou dando aula [agora] em engenharia ambiental, já dei aula em várias turmas, não têm [o mesmo] perfil. O perfil é outro completamente diferente. [...] É uma discussão mais aberta, mais humana, mas em civil… Das três engenharias que eu já dei [aula], a engenharia civil, até a turma que eu peguei, eles eram muito resistentes à disciplina, [ao ponto] de **achar que não precisava discutir**

> **aquelas coisas, que estavam fazendo engenharia e o negócio deles era cálculo** (BR_S03, 2024, grifo nosso).

A necessidade de "convencer" a turma sobre a importância da disciplina que se está ministrando pode ser vista como algo essencial para estimular o interesse dos alunos, mas no caso do professor de língua portuguesa, a falta de interesse da turma tinha sua origem na própria visão do que é ser engenheiro civil ou um profissional da construção civil. Uma visão estereotipada que advém do **consenso** criado na sociedade acerca do papel desse profissional dentro dela. Um consenso que aparentemente se propaga entre os próprios docentes de áreas técnicas, conforme afirma o professor de português ao comentar que os estudantes "[...] absorvem isso talvez até dos professores, do discurso dos professores, do discurso das escolas. [...] Isso atrapalha a aprendizagem porque eles criam uma rejeição à disciplina [de língua portuguesa]" (BR_S03, 2024).

Outro **consenso** que se formou entre os estudantes e no mercado de trabalho da construção civil, que também aparece na fala deste entrevistado (já vimos na fala dos outros entrevistados), diz respeito ao lugar do tecnólogo em construção de edifícios no mundo do trabalho. "[...] existe essa coisa com o tecnólogo, que não é engenheiro. O tecnólogo não é engenheiro, o curso dura menos… Tem toda essa história. Por isso que o perfil muda completamente" (BR_S03, 2024), afirma o professor, acrescentando que, mesmo sendo perfis diferentes (os estudantes de TCE e de engenharia civil),

> [...] em termos de qualidade, pelo menos até onde eu acho, nas turmas que eu dei [aula], não tem muita diferença, não. Em termos, assim, de conhecimento, conhecimento já trazido, **em termos de escrita, de leitura, não tem muita diferença, não** (BR_S03, 2024, grifo nosso).

Muda o perfil socioeconômico dos estudantes, o perfil comportamental (subordinado, dirigente), mas não muda o perfil intelectual, no que concerne aos jovens que optam por uma formação de nível superior (TCE ou engenharia civil) dentro do próprio instituto. Talvez seja diferente entre aqueles que conseguem vagas nos bancos das universidades públicas em cursos que têm mais tradição e consequentemente maior concorrência, mas, no caso daqueles que optam pelas vagas no IF, esse perfil se mantém, visto que a forma de acesso é menos concorrida e, portanto, exige uma base formativa menos sólida, principalmente em termos de escrita e leitura (o peso maior nos exames nacionais de acesso ao ensino superior, o ENEM, está na redação), mesmo sendo alunos egressos de instituições de ensino privadas.

A origem escolar, aliás, é uma das mudanças que nosso entrevistado destaca em seu discurso e que, segundo ele, era bem perceptível ao passar das turmas de TCE para as de engenharia civil. A fraca base em escrita e leitura se manteve, mas sua origem escolar já não era mais a mesma. "O que você teve, e aí era visível, né, assim, olhando, era o padrão, a condição socioeconômica dos alunos. Engenharia começou a ter muitos alunos de escola privada" (BR_S03, 2024), observa o entrevistado. De fato, nos últimos 10 anos, de acordo com os dados dos censos da educação superior realizados pelo Inep/MEC[42], entre 2010 e 2024, o número de ingressantes no ensino superior provenientes de escolas privadas tem se mantido sempre à frente daqueles que vêm de escolas públicas (redes estadual, municipal ou federal). Em 2024, os egressos da rede privada a entrar no ensino superior brasileiro representavam 88,52% do total de ingressantes. Em 2010, esse valor de egressos da rede privada representava 78,33% do total.

A mudança de oferta parece ter ampliado a **segregação escolar**, excluindo mais ainda aqueles jovens que concluíram sua educação básica na rede pública de ensino, principalmente aqueles oriundos das redes estadual e municipal. De toda forma, em termos de rendimento acadêmico, os IF continuaram agregando, após a mudança de oferta do TCE para engenharia civil, aqueles indivíduos com menor desempenho em formação geral. "[...] Eu não senti diferença em termos de desempenho. **Eles tinham praticamente as mesmas dificuldades**" (BR_S03, 2024, grifo nosso), afirma o professor ao comparar os dois públicos baseado na sua experiência em ambos os cursos.

Seguindo para o fim da entrevista, as questões passaram a focar na categoria do **currículo integrado**. Perguntado se o fato de trabalhar a integração curricular no ensino médio propicia, de alguma forma, para os alunos uma melhor compreensão da importância do domínio da língua portuguesa no ensino superior, principalmente em cursos do eixo tecnológico como o TCE ou as engenharias, nosso entrevistado afirma que

> [...] eu acho que se isso fosse trabalhado, essa integração dos conhecimentos no ensino médio, eu acho que isso facilitaria no ensino superior. Se houvesse essa integração das disciplinas, se ele [o aluno] visse que, por exemplo, desde o ensino médio, se ele visse que língua portuguesa, que tem toda uma relação com ele ter uma desenvoltura melhor em matemática, de ele compreender textos de história… Mas **a gente sabe que é muito difícil isso** (BR_S03, 2024, grifo nosso).

[42] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Superior. Dados históricos disponíveis em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 26 jan. 2026.

A dificuldade de aplicação da proposta de currículo integrado emerge nesse ponto do discurso, deixando sobressair, assim, a categoria da **contradição**, uma vez que tal dificuldade implica dizer que o **currículo real** da instituição não espelha totalmente aquilo que é prescrito no **currículo formal** da instituição, nem mesmo no ensino médio que é caracterizado como sendo "integrado". Na visão do professor de português, para que esse tipo de currículo possa realmente ser materializado na prática "[...] tem que ter tooooda uma **mudança de mentalidade** dos próprios professores [...]" (BR_S03, 2024, grifo nosso).

A "mudança de mentalidade" citada por nosso entrevistado claramente aponta para uma outra categoria de conteúdo emergente no discurso, **a formação docente**. Diferente dos outros dois institutos brasileiros investigados, neste terceiro IF o currículo formal, ou seja, o Projeto Político-Pedagógico (PPP – 2013) deixa bem claro o conceito de currículo integrado que a instituição visa implementar, dedicando, inclusive, uma seção própria em seu escopo para tratar dos fundamentos e princípios do currículo integrado, cujo trecho será apresentado a seguir, ocultando o estado do IF para fins de preservação da identidade de nosso entrevistado.

> Neste PPP, o IF03 assume o **currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas**, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. [...] **Remete-se a concepção de currículo integrado à de completude**, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade (IF03, PPP, 2013, p. 49, grifo nosso).

Sem especificar em qual nível de formação a instituição deve aplicar essa concepção de currículo, o PPP deste instituto avança para o conceito de **formação integral**, bebendo em autores do campo da educação profissional tais como Ciavatta e Ramos (2005), que, apesar de trazer em seu texto de origem discussões acerca das contradições e concepções do ensino médio integrado, no texto do PPP esse conceito é exposto de forma mais integral ainda, sem se fechar apenas à educação básica, ressaltando que "[...] a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho **em todos os processos educativos** e produtivos" (PPP, IF03, 2013, p. 50, grifo nosso).

Curiosamente, mesmo com toda essa fundamentação teórica presente no currículo formal da instituição, tais conceitos de currículo parecem não estar tão claros para aqueles que estão na ponta do processo de ensino-aprendizagem, conforme lembra nosso entrevistado, "[...]

eu acho que, eu até falei um pouco disso na minha tese, tem que ter bem claro, **nós professores temos que ter bem claro o que é integração**. O que é integrar?" (BR_S03, 2024, grifo nosso). Em sua fala, o professor, que já está próximo de se aposentar, se inclui entre aqueles que precisam de mais clareza sobre o conceito de integração, no entanto não aparenta ser aquele que mais necessita de uma formação continuada nessa área.

Ele mesmo afirma já ter escrito um projeto, com outro professor de língua portuguesa, para trabalhar a integração curricular entre professores do TCE que atuavam igualmente no primeiro período do curso. O objetivo, segundo o entrevistado, era

> [...] tentar discutir com eles uma integração, por exemplo, que é outro problema que acontece, no ensino superior acontece muito isso, os professores no primeiro período do ensino superior pedem determinados textos que o aluno não conhece ainda. Tem professor que pede artigo no primeiro período, eu acho isso um absurdo. [...] Mas aí, as primeiras reuniões [do projeto] foram um fracasso, em termos de comparecimento. Quase ninguém aparecia, **os professores da área técnica não apareciam**. Aí a gente foi e desistiu e não fez mais, não! (BR_S03, 2024, grifo nosso).

Fica clara a dificuldade de estender a integração curricular para o ensino superior, principalmente em um curso como o TCE que, como lembra o professor entrevistado, tem a disciplina de língua portuguesa ofertada apenas no início do curso, "[...] depois nunca mais eles vão ter nenhuma discussão, nenhuma reflexão sobre a linguagem até terminarem o curso" (BR_S03, 2024), lamenta, ressaltando o impacto que isso tem para a formação humana, ou ausência dela, na formação dos novos profissionais, futuros tecnólogos.

> [...] eu acho que **falta humanizar as tecnologias**. As tecnologias precisam ser humanizadas. Porque, eu fico pensando, hoje a inteligência artificial está tomando conta. Não vai mais precisar de gente para fazer muita coisa que a gente fazia. Então, eu acho que cada vez mais vai precisar de gente que pense, que reflita, que analise. [...] Você trabalhar com um texto, por exemplo, pressupõe que é uma interação. Então, você escreve para alguém, você fala para alguém, e a gente sabe que, **nesse tempo da tecnologia, a interação está se perdendo** [...] (BR_S03, 2024, grifo nosso).

Quando ele fala em "humanizar as tecnologias", está se referindo, claro, à área acadêmica das ciências tecnológicas (por exemplo as engenharias). A entrevista se encerra, assim, com a emergência daquela que é a categoria central desta pesquisa, **a formação humana integral**, deixando claro para nós que não é suficiente termos uma miríade de conceitos, muito bem elaborados e referenciados, a favor de um modelo de educação emancipadora prescrito no

currículo formal (os PPP) se, mesmo após 13 anos de implantação (no caso deste IF), tais conceitos ainda são desconhecidos e pouco praticados no dia a dia da prática docente, ou seja, na esfera do currículo real (em sala de aula), o que desvela uma grande **contradição** no processo.

Analisando o resultado desse último bloco de entrevistas, podemos observar que essa categoria da contradição emerge como a categoria de maior incidência nos discursos das entrevistas dos profissionais da educação dos IF brasileiros estudados, conforme indicado no Quadro 7.

Quadro 7 – Categorias de conteúdo e suas ocorrências nos discursos brasileiros

(continua)

Id	Categorias de conteúdo	Tipo	Ocorrências por Sujeito entrevistado – IF Brasil				Citações
			Total	S01	S02	S03	
1	**Contradição**	emergente	**23**	10	2	11	"[...] não há uma mudança ainda efetiva, do que a gente discute na teoria sobre esse currículo integral, [...] sobre essa formação mais humana [...]" (BR_S01, 2024).
2	**Formação docente (ausência de)**	emergente	**11**	7	2	2	"[...] a gente observa os professores da formação profissional, eu não queria dizer mais resistentes, mas ainda com práticas mais tradicionais, não é?!" (BR_S01, 2024).
3	**Segregação/ Verticalização segregativa**	emergente	**9**	2	4	3	"[...] às vezes, a dificuldade grande de empenho e [...] resultado em sala, era geralmente do cansaço. Do dia a dia, de vir do trabalho" (BR_S02, 2024).
4	**Processos produtivos**	*a priori*	**7**	3	4	-	"O mercado parece que aceita melhor o engenheiro" (BR_S01, 2024).
5	**Currículo integrado**	*a priori*	**7**	2	1	4	"[...] não tem [...], não é fácil de se fazer, não é fácil. Tem que ter tooooda uma mudança de mentalidade [...]" (BR_S03, 2024).
6	**Iletrismo**	emergente	**7**	1	2	4	"O perfil desses alunos do tecnólogo[...] tem um pouco dessa questão da dificuldade com algumas habilidades básicas da língua portuguesa [...]" (BR_S01, 2024).

Id	Categorias de conteúdo	Tipo	Ocorrências por Sujeito entrevistado – IF Brasil				Citações
			Total	S01	S02	S03	
7	**Estigma / estereótipo**	emergente	**7**	1	2	4	"As pessoas não conseguiam perceber a diferença entre o tecnólogo e o técnico de edificações" (BR_S02, 2024).
8	**Precarização do trabalho docente**	emergente	**5**	4	-	1	"Aqui no diurno, hora você tá no técnico integrado, aí à noite você já tá na graduação [...] Então, isso sobrecarrega um pouco e compromete o tempo que poderia ser destinado [...] para esse planejamento coletivo" (BR_S01, 2024).
9	**Educação instrumental**	*a priori*	**4**	1	1	2	"Nas disciplinas técnicas eles conseguiam se sair melhor do que nas de formação geral" (BR_S02, 2024).
10	**Motivação escolar / Exclusão**	emergente	**4**	2	2	-	"O TCE não era a primeira opção deles [...]" (BR_S01, 2024).
11	**Empregab. / inserção**	*a priori*	**4**	1	3	-	"[Com] esse novo curso, nós vamos cumprir melhor a nossa missão social" (BR_S01, 2024).
12	**Consenso / coerção**	*a priori*	**2**	-	-	2	"[...] eles eram muito resistentes à disciplina, de achar que não precisava discutir aquelas coisas, que estavam fazendo engenharia e o negócio deles era cálculo" (BR_S03, 2024).
13	**Formação Humana Integral**	*a priori*	**1**	-	-	1	"Eu até dizia para eles que o diferencial em qualquer área é você ter uma desenvoltura com a linguagem de modo geral [...]" (BR_S03, 2024).
14	**Subordinação / Hierarquia social**	emergente	**1**	-	-	1	"[...] quando passou pra engenharia civil, eu tive uns embates, porque eles queriam que eu aceitasse qualquer coisa [...]" (BR_S03, 2024).
15	**Conformismo**	emergente	**1**	-	-	1	"E quando se escreve, é uma escrita assim, pensando, por exemplo, na redação do ENEM" (BR_S03, 2024).

Fonte: Elaboração do autor a partir de transcrição das entrevistas (2024).

As categorias de "segregação/verticalização segregativa" (em terceiro lugar) e "iletrismo" (em sexto) convergem para o resultado da análise observado no cenário francês. No

entanto, o “conformismo", protagonista na França, no caso brasileiro, surge de maneira marginal quando vinculado ao pouco interesse das escolas em desenvolver uma escrita que não seja exclusivamente voltada para atender ao ENEM. Assim, consideramos que existem tanto convergências quanto divergências entre os dois contextos: o brasileiro e o francês.

No caso brasileiro, com 23 ocorrências nos discursos analisados, a contradição ocupa o topo da lista das categorias de conteúdo identificadas ao longo da análise dos discursos. Isso se deve, em grande parte, à defasagem entre fala (currículo real) e documento (currículo prescrito ou formal). Observamos um certo distanciamento entre o tipo de formação prescrita nos documentos institucionais (PPP ou PPI) e o currículo real, materializado aqui a partir da fala dos entrevistados[43] que, por sua vez, evidencia a necessidade de uma formação docente mais sólida. Não é à toa que a categoria “formação docente (ausência de)” emerge em segundo lugar na lista, o que nos dá uma pista acerca das possíveis causas do protagonismo da contradição na educação profissional de nível superior brasileira e nos deixa claro que, entre aquilo que é prescrito e a realidade, diante das condições concretas existentes, apenas o que é possível se manifesta na materialidade.

[43] Entendemos que a apreensão total do currículo real vai além do discurso daqueles que o aplicam em sala de aula e que, para se aproximar mais de sua totalidade, seria necessário observar junto aos estudantes como este currículo é absorvido, ou seja, analisar o que denominamos de currículo vivido, aquele vivido pelos alunos. No entanto, as falas dos docentes e demais profissionais da educação podem nos dar pistas acerca do caminho que segue o currículo real e, assim, nos posicionar em direção à sua totalidade.

6 CONCLUSÕES

[...]
Sede mata
Sede clama
Sede rompe
Ser de rama
Cede o jogo
Se derrama...

Cede à sede de querer

Kleiton Cassemiro

Por vezes, cedemos ao jogo e aceitamos a realidade, apenas seguindo as regras sociais normalizadas e introjetadas em nosso inconsciente. No entanto, a sede de querer mais, de avançar, algumas vezes, pode romper com essa regra do jogo. Precisamos, então, ceder à essa "sede de querer". Sede de saber mais, conhecer mais e compreender melhor como funciona o sistema social no qual nos encontramos inseridos. Foi exatamente isso que nos permitiu chegar até aqui nesta pesquisa. Essa sede de saber que clama, às vezes, mais em uns do que em outros, por mais conhecimento, a fim de se libertar desse jogo capitalista de cartas marcadas ao qual nos submetemos sem nos darmos conta.

A sociedade capitalista é medida em números, quantidades, cifras que determinam o grau de sucesso alcançado por seu sistema de produção. Isso disfarça muitas incoerências, contradições e consensos em amplos aspectos e esferas sociais, inclusive na educação. O sistema de educação é julgado, ou melhor, sua qualidade é mensurada basicamente a partir de dados quantitativos. Parece mesmo incoerente e contraditório atribuir qualidade a partir de quantidade, mas é assim que o sistema funciona, inclusive com o aval de agentes que trabalham diretamente no campo da educação (professores, pesquisadores, pedagogos, técnicos administrativos), conforme constatamos durante a análise das entrevistas realizadas com alguns destes agentes e apresentadas na pesquisa. É dessa forma, então, que somos por vezes levados a crer que determinados sistemas de educação têm elevado índice de qualidade em detrimento de outros.

Nesse sentido, partimos nessa jornada de conhecimento (e autoconhecimento) guiados pela seguinte questão de partida: o enfoque crítico-reflexivo, propiciado por uma formação humana integral, está presente nos currículos da educação profissional de nível superior ofertada no Brasil nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) e nas *Sections de Technicien Supérieur* (STS), na França, do eixo de infraestrutura da educação profissional?

A fim de trazer luz a essa questão, consideramos como objeto de estudo e foco central da pesquisa, a formação ofertada nos cursos do eixo de infraestrutura da educação profissional de nível superior no Brasil e na França, analisada a partir de seus currículos formais (referenciais de certificação, legislação, projetos pedagógicos) e reais (entrevistas com professores, pedagogos e coordenadores de curso).

A partir da determinação de nosso objeto de pesquisa, elencamos como principais objetivos os seguintes pontos: 1. compreender o lugar e a importância de uma FHI na educação profissional (EP) pública de nível superior no Brasil e na França; 2. analisar, com as lentes da teoria sociocrítica do currículo, os documentos que orientam os cursos de educação profissional no Brasil e na França; 3. analisar os PPP das três instituições brasileiras selecionadas e o currículo real dos CST de construção de edifícios ofertados em cada uma delas fazendo uso de entrevistas semiestruturadas; 4. analisar o currículo real ofertado nos BTS ligados ao eixo de infraestrutura a partir de entrevistas semiestruturadas, aplicadas em instituições de educação profissional públicas francesas; 5. comparar e estabelecer relações entre o currículo real francês e o cenário da educação profissional de nível superior no Brasil.

Após alcançar nosso primeiro objetivo, acerca da compreensão do lugar da EP de nível superior em dois países que assumem papéis tão distintos no cenário global do capitalismo (um central e outro periférico), observamos que a categoria da contradição se apresenta com mais força no quadro da educação profissional brasileira do que na francesa. Ou seja, analisando os objetivos dois e três em que confrontamos currículo formal, representado pelos PPP ou PPI dos IF, com o currículo real aplicado nas salas de aula dos cursos de TCE e analisados a partir das entrevistas, fica clara a divergência entre o que se propõe como papel social da instituição (propiciar uma formação integral aos indivíduos) e o que se entrega à sociedade em termos de profissional de nível superior, ou seja, de tecnólogo.

Já no caso francês, no que diz respeito à educação profissional de nível superior, o lugar de uma formação humana integral na perspectiva que compreendemos como emancipadora, parece bem marcado, tanto nos documentos (referenciais de certificação profissional, planos de reformas governamentais) quanto nos discursos daqueles que põem em prática o currículo formal. Em ambos os currículos, formal e real, a posição da formação humana integral na educação profissional é claramente marginal. Isso fica mais evidente na medida em que avançamos no quarto objetivo desta pesquisa, que consiste na análise do currículo real dos BTS, a partir das entrevistas realizadas nos dois liceus profissionais escolhidos para estudo na região parisiense.

Nesse sentido, podemos afirmar que, na educação profissional francesa, não existem consideráveis contradições entre discurso e realidade. O que existe, na verdade, é uma certa consonância entre ambos. Observamos, no entanto, que isso se deve muito ao forte consenso entre os agentes diretamente envolvidos no processo educativo (professores, diretores, pedagogos). O consenso de que essa via de educação, no caso os BTS, não é para os "bons alunos", mas para aqueles que não tiveram um bom percurso escolar em termos de rendimento acadêmico. Identificamos, com isso, uma clara segregação escolar que, no cenário francês, aparenta, muito provavelmente de forma inconsciente, ser mais conformista do que no cenário brasileiro. Os sujeitos entrevistados no contexto francês demonstram uma clara compreensão acerca do lugar dos estudantes que optam pela via profissional, como é o caso da fala do FR_S01 quando afirma que "aluno que é bom no *bac* não faz um BTS".

Tal segregação ocorre igualmente no caso da EP de nível superior brasileira, no entanto ela vem envolvida por uma grande contradição que, de certa forma, dificulta sua constatação direta, talvez até de maneira proposital. Isso se mostra mais evidente quando entramos no terceiro objetivo da pesquisa, que analisa o currículo formal (PPP/PPI e PPC dos IF) e o currículo real (entrevistas). No formal ou prescrito, o lugar da formação humana é central, principalmente no PPP do terceiro IF estudado, que destrincha, à luz de um referencial teórico marxista, o conceito de formação integral, assim como do currículo integrado, visto como peça-chave para a implementação desse tipo de formação para a classe trabalhadora. Porém, quando passamos para a análise do currículo real a partir do discurso dos nossos entrevistados brasileiros, vemos que esse tipo de formação passa a assumir um papel mais secundário em detrimento de uma educação mais instrumental na sala de aula. Ao nos aprofundarmos nos discursos, percebemos que um dos fatores que mais contribui para essa divergência entre currículo formal e real, está exatamente na ausência de discussão para além do prescrito.

Ao cumprirmos nosso quinto e último objetivo, que consiste na comparação entre os dois cenários, francês e brasileiro, concluímos que existem tanto divergências quanto convergências quando o assunto é educação profissional de nível superior de curta duração, representadas pelos BTS (na França) e pelos CST (no Brasil). As categorias que mais divergem, portanto, são a contradição e o consenso. Enquanto, no Brasil, existem mais contradições do que consenso, no que diz respeito ao lugar da educação profissional dentro dos currículos formal e real, principalmente no ensino superior, na França, ocorre exatamente o inverso, o consenso predomina sobre as contradições ao discutirmos essa modalidade de educação, no sentido de que não existem significativas contradições entre currículo formal e real.

No que concerne às convergências, analisando todas as categorias identificadas ao longo da pesquisa dos currículos em ambos os países, podemos observar que elas são maiores do que as divergências. Dentre as categorias que mais convergem nos dois cenários estão: o iletrismo, a segregação do ensino superior e a educação/formação instrumental. Outras categorias, como abordagem por competências e integração curricular, estão mais presentes em um contexto do que em outro. Enquanto a primeira aparece fortemente enraizada no cenário francês, principalmente no currículo prescrito (não identificamos essa categoria nas entrevistas, apenas nos documentos), a segunda é quase que exclusiva do contexto brasileiro (tanto nos documentos quanto nas falas, mesmo que de forma confusa neste segundo espaço de análise). Categorias que, curiosamente, se repelem no sentido de serem antagônicas, considerando suas bases conceituais e objetivos distintos.

A partir destas categorias constatadas ao longo das análises, concluímos que a dualidade estrutural presente em ambos os países expõe e evidencia os cursos de nível superior como sendo de classe: para os bons (com uma melhor base escolar) reservam-se os cursos de nível superior socialmente reconhecidos, para os demais ficam os cursos que, mesmo sendo classificados como de nível superior, mantém os indivíduos em condições subalternas. No entanto, no Brasil, ainda existe para a classe mais socialmente desfavorecida a possibilidade de sair dessa condição de subalternos ao conseguirem acesso a cursos que os permitam atingir o patamar de dirigentes (Engenharias, Direito etc.).

Cumpridos os nossos objetivos, podemos, então, traçar uma resposta para nossa questão de partida, que visa identificar se há ou não a presença de um enfoque crítico-reflexivo nos currículos da educação profissional de nível superior francesa e brasileira. A resposta para essa questão que conseguimos dar a partir de toda a análise realizada é, de certa forma, ambivalente, no sentido de que não existe apenas o currículo formal, mas também o currículo real e, entre estes, um currículo oculto, que não avaliamos nesta pesquisa, mas que, nem por isso, deixa de ter importância para a construção do saber e formação dos indivíduos.

Neste sentido, no que concerne ao currículo formal, no caso brasileiro, a resposta é parcialmente positiva para a presença desse enfoque crítico-reflexivo na formação profissional. Parcialmente porque os próprios documentos oficiais entre si divergem em conceitos e finalidades da educação profissional, deixando, dessa forma, vaga a compreensão do significado real de uma formação humana integral, o que dificulta sua presença mais incisiva no currículo real.

No caso francês, podemos afirmar que a resposta é parcialmente negativa, visto que, após análise da fala do professor de língua francesa, mesmo não estando explicitamente presente nos referenciais de certificação profissional, esse modelo de formação se mantém presente de forma implícita. É possível, inclusive, afirmar que ele está mais ainda presente se considerarmos o currículo oculto ao qual estão expostos os estudantes franceses, devido à relativa facilidade de acesso aos saberes historicamente produzidos pela humanidade, que, em contrapartida, pode ser impedido pela força do iletrismo identificado e muito bem marcado no público alvo destas formações.

Avaliando as hipóteses traçadas no início de toda esta odisseia científica que nominamos de tese de doutorado, é possível aferir que, no caso da primeira hipótese formulada, não existe diretamente a proposta de uma formação humana tal qual nós compreendemos ser necessária para a classe operária, mas, ainda assim, observando como são tratados os conteúdos de língua francesa e toda a carga horária despendida para esse componente do currículo, podemos dizer que existe sim uma certa aproximação que, no entanto, não chega a avançar justamente devido à categoria do iletrismo, fortemente presente tanto no cenário francês quanto no brasileiro.

Exposto isso, confirmamos também a segunda hipótese, a qual afirma que esse tipo de formação não se efetiva no currículo real francês. A terceira e a quarta e última hipóteses são igualmente confirmadas, visto que, conforme já exposto nestas conclusões, apesar de os PPP dos IF apresentarem sólidas propostas de um tipo de formação emancipadora, esta não encontra materialidade no currículo real dos CST de construção de edifícios analisados.

A confirmação de tais hipótese em muito se deve, conforme identificamos ao longo desta pesquisa, à centralidade conferida à abordagem por competências, hoje tão difundida tanto no âmbito da educação profissional francesa quanto, mais recentemente, na brasileira, o que tende a marginalizar os saberes de formação geral presentes nos currículos formais e a reduzir a educação profissional a uma lógica de adaptação funcional assim como às exigências imediatas do mercado de trabalho, pondo em risco, assim, a formação humana integral, tão almejada por aqueles que visam à emancipação da classe operária.

Com base nos resultados expostos, mantemos a defesa de nossa tese, ao afirmar que, **no que concerne à educação profissional pública de nível superior obtida dentro do eixo tecnológico de infraestrutura em cursos de curta duração no Brasil e na França, onde mais se discutiu sobre Formação Humana Integral, ou seja, nos documentos dos IF brasileiros, maiores foram as contradições entre currículo formal e real, e onde essa**

discussão menos avançou (currículos dos BTS), maior foi o consenso acerca do lugar da classe operária na sociedade.

É preciso deixar claro que todas estas conclusões são baseadas nas análises dos materiais que coletamos ao longo da pesquisa e que, no caso dos materiais de campo, nos restringimos aos diálogos realizados com os profissionais que trabalham na área da educação profissional. Reconhecemos que, para a apreensão do currículo real de forma mais aprofundada, um volume maior de dados, inclusive próximo àqueles que são o público-alvo do sistema de ensino (os estudantes), daria uma visão mais ampla da realidade em sala de aula. No entanto, sabemos que, por mais que tentemos nos aprofundar nesse objeto, talvez não seja possível apreender o real em sua totalidade, visto que ele é mutável, fluído, dinâmico e, ao mesmo tempo, pleno. O que pretendemos, portanto, ao final desta pesquisa, é trazer pistas que nos indiquem o real caminho que segue a educação profissional. Um caminho que, com base nessas pistas que acabamos de desvendar, até o momento, não nos levam para uma formação integral de caráter emancipador.

Apesar disso, ressaltamos que a porta que nos possibilitará o acesso a esse tipo de formação emancipadora permanece aberta, por mais que estreita, uma vez que temos ainda presentes nos currículos das formações estudadas um componente que, com seu poder de imersão no imaginário e seu forte potencial expressivo e reflexivo, pode revelar aos jovens estudantes, mesmo que de maneira alegórica, toda teia social que os envolve e os mantém estagnados em suas condições materiais. Referimo-nos ao componente curricular das linguagens que, mais no cenário francês do que no brasileiro, permanece presente e resistente. E deve assim permanecer, principalmente em um cenário em que a interação entre os indivíduos parece se perder em meio a algoritmos, camuflada pelas redes digitais ditas “sociais”.

É, portanto, ancorado nessa perspectiva e nesse poder reflexivo que emana das linguagens e da literatura, que escolhemos envolver toda essa pesquisa em uma roupagem literária, em que cada seção é aberta por uma reflexão a partir de obras clássicas da literatura ocidental. Essa foi, aliás, minha porta de entrada para esse universo crítico do mundo em que vivemos. E é por essa porta que convido a todas e todos os leitores deste trabalho a refletir sobre nosso lugar, assim como sobre o lugar daqueles que constroem esta sociedade, de maneira a não ceder às pressões impostas pelo modo de produção vigente e, com isso, manter sempre constante a sede do saber, a sede do viver coletivamente de forma humana e integral.

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, D. Inferno, canto 1, v. 1-3. *In*.: **A Divina Comédia**. Tradução: Ítalo Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 1998.

ALVES, N. B. **A formação humana integral nos cursos superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais**: uma proposta para construção e revisão de projetos pedagógicos. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Escola de Administração, 2019.

ALVES, R. Gaiolas ou Asas. *In*: **A arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Porto: Editora. Asas, 2004.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARAUJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando publicações, 2019.

APPLE, M. W. **Ideology and curriculum**. 3 ed. New York: Routledge Falmer, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Portugal, 2010.

BARRETO, L. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997.

BARRETO, L. **Souvenirs d'un gratte-papier**. Paris. ed. Harmattan, 1989.

BERNARD, P.; TROGER, V. La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires? **Éducation et Sociétés**. n. 30, ed. De boeck supérieur, 2012, p. 131-143.

BERNSTEIN, B. **Langage et classes sociales:** Les codes socio-linguistique et contrôle social. [s.l.] Les éditions de minuit, 1975.

BOURDIEU, P. **La noblesse d'État**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989a.

BOURDIEU, P. **Le pouvoir symbolique**. Paris: Éditions du Seuil, 1989b.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos estados da República as escolas de aprendizes artífices. Câmara dos Deputados, 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: 28 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Revogada pela Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto n. 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) **Censo da Educação Superior 2020:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 7, de 19 de maio de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. MEC, Brasília. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-

pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRUCY, G. - **Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880/1965)**. Paris. 1998.

CAMUS, A. **O estrangeiro**. Tradução: Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro. São Paulo. Editora Record, 1995.

CASSEMIRO, K.; HENRIQUE, A. L. S. Para onde apontam as atuais Diretrizes Curriculares? Um olhar sobre as DCNs de engenharia. **Revista Currículo sem fronteiras**. v. 20, n. 3, p. 656-683, set/dez. 2020. DOI: 10.35786. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/cassemiro-henrique.html. Acesso em: 02 ago. 2023.

CASSEMIRO, K. A seda do viver. *In*. **Esquecimento e outros poemas**. Natal: EDUFRN; Natal: Editora IFRN, 2022. p. 32-33.

CASSEMIRO, K.; HENRIQUE, A. L. S. Formación Humana Integral en las pesquisas sobre la formación tecnológica de los Institutos Federales. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, n. 3, p. 316-339, sep., 2022a. Disponível em: http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1272. Acesso em: 02 ago. 2023

CASSEMIRO, K.; HENRIQUE, A. L. S. Une pierre au milieu du chemin de la formation humaine: six ans d'attaques contre l'éducation publique brésilienne. **Carnets rouges,** France, n. 26, oct., 2022b. Disponível em: https://carnetsrouges.fr/une-pierre-au-milieu-du-chemin-de-la-formation-humaine-six-ans-dattaques-contre-leducation-publique-bresilienne/. Acesso em: 02 ago. 2023.

CASSEMIRO, K.; HENRIQUE, A. L. S. O princípio pedagógico da entrevista semiestruturada na produção do conhecimento em educação profissional: uma aproximação necessária. *In*: VII COLÓQUIO NACIONAL E IV INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS, HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE. 2023. Natal. **Anais** [...].Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,, 2023. p. 1-8. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/vii-coloquio-nacional-e-iv-coloquio-internacional-a-producao-do-conhecimento-em-educacao-profissional-politicas-historia-e-formacao-docente-386611/765991-o-principio-pedagogico-da-entrevista-semiestruturada-na-producao-do-conhecimento-em-educacao-profissional--uma-ap/. Acesso em: 20 mar. 2024.

CAVALCANTE, I. F.; CAVALCANTI, N. C. S. B. Escrevivendo: experiências de docentes da educação básica, técnica e tecnológica representadas em memoriais de promoção para a carreira de titular. **humanidades & inovação**, v. 8, p. 88-102, 2021.

CIAVATTA, M. A historicidade da formação de tecnólogos. *In*: MOURA, D. H. (Ed.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013. p. 271–306.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRUZ E SOUSA, J. da. **Poesias completas de Cruz e Sousa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: Contribuição à Teoria Histórico-Crítica do Currículo. Autores Associados, 2016.

DISTANTE, C. Prefácio. *In*: DANTE, A. **A Divina Comédia** – Inferno. São Paulo. Ed. 34, 1998. p. 7-17.

FERNANDES, J. C. da C. **Educação tecnológica e empregabilidade**: revelação de egressos. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

FIGUEIREDO, S. G. A **Educação Profissional e Tecnológica nas políticas públicas de educação**: Análise crítica de seus princípios, finalidades e objetivos. Dissertação (mestrado profissional em políticas públicas e gestão da educação superior) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. Edições Loyola, 2014.

FRANCE. Présentation de la réforme du lycée professionnel. **Élysée**. 2023. Disponível em: https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2023/05/04/presentation-de-la-reforme-du-lycee-professionnel. Acesso em: 28 jan. 2026.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. **Référentiel du Brevet de Technicien Supérieur (BTS) Bâtiment – 2025**. Paris, 2025. Disponível em: https://sti.eduscol.education.fr/textes/referentiel-bts-batiment-2025. Acesso em: 29 jan. 2026.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Jeneiro: Paz e Terra, 1987.

FRESU, G. **Antônio Gramsci, o homem filósofo**: uma biografia intelectual. São Paulo. Ed. Boitempo, 2020.

GOMES, S. S. da S. **Políticas educacionais para a educação tecnológica**: a proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP e o histórico dualismo da educação Brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém: Universidade Federal do Pará, 2009.

GOODY, J. **La raison graphique**: la domestication de la pensée sauvage. trad. Jean Bazin et Alban Bensa. Le sens commun: Les Éditions de Minuit, 1979.

GRAMSCI, A. Homens ou máquinas. *Avanti!***,** ed. Piemontesa, ano XX, n. 351, 1916. *In*: **Gramsci** - Homens ou máquinas? Escritos de 1916 a 1920. tradução: Carlos Nelson Coutinho, Rita Coutinho. SP: Boitempo, 2021.

GRAMSCI, A. Caderno do cárcere 10. *In*: COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022a.

GRAMSCI, A. Caderno do cárcere 7. *In*: COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022b.

GRAMSCI, A. Caderno do cárcere 11. *In*: COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022c.

GRELET, Y.; ROMANI, C.; TIMOTEO, J. **Les étudiants des STS et des IUT** - Comparaison des conditions d'orientation, des parcours de formation et d'insertion. p. 103, 2010.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/institucional/documentos-institucionais/. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios**. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/742/PPC__Tecnologia_em_Constru%C3%A7%C3%A3o_de_Edif%C3%ADcios_2012.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Projeto Pedagógico Institucional – PPI: 2019–2023**. São Luís: IFMA, 2019. Disponível em: https://portal.ifma.edu.br/documentos-institucionais/. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios**. João Pessoa: IFPB, 2018. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/cursos/superior/tecnologia-em-construcao-de-edificios/documentos. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020–2024**. João Pessoa: IFPB, 2021. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep,2020.

Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 24 jan. 2021

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES - INSEE. **Évolution de l'emploi 2023**. Insee Première, n. 1978. Paris: INSEE, 2023. Disponível em: https://www.insee.fr/fr/statistiques/7767041. Acesso em: 28 jan. 2026.

JOYCE, J. **Um retrato do artista quando jovem**. Tradução: Caetano W. Galindo. Penguin, 2016.

KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. XI, n. 2, p. 5-22, 2011.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 877–910, out. 2006.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, 2002.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (org.). Petrópolis, RJ. Vozes, 1998. p. 55-75.

KUENZER, A. Z. Trabalho como princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, p. 21–28, 1989.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, abr. 2002.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Tradução: William Lagos. Porto Alegre, RS. Ed. L & PM, 2010.

LIMA, P. J. S. **Prática argumentativa no ensino de matemática**: contribuições para o processo de resolução de problemas verbais. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

LIGUORI, G.; VOZZA, P. (org.). **Dicionário gramsciano**. Ed. Boitempo, 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo:** debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACENHAN, C. **Desenvolvimento da profissionalidade docente**: representações de professores dos anos iniciais da educação básica. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

MACHADO, L. O profissional tecnólogo e sua formação. **Revista da RET** - Rede de Estudos do Trabalho. Ano II, n.3, p. 1-28, 2008.

MACHADO, L. R. DE S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: MACHADO, L. R. DE S. (org.) **Trabalho e Educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 9–23.

MAILLARD, D.; VANEAU, P. Comment l'offre de formation influence l'insertion: Le cas du BTS informatique de gestion. **Céreq Bref**, n. 269, p. 4, 2009.

MAILLARD, F. Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? **Carrefours de l'éducation**, n°34, p. 29-42, 2012.

MAILLARD, F. **La fabrique des diplômés**. Lormont: Le Bord de l'eau, 2015.

MAILLARD, F. Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques: une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. **Revue française de pédagogie**, Paris, n. 145, p. 63-76, oct./nov./déc. 2003.

MAILLARD, F. Les (trop) grandes ambitions des référentiels de certification des diplômes professionnels. *In*: JORRO, A.; DROYER, N. (dir.). **L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation**. CAIRN, 2019. cap. 4.

MAILLARD, F. L'emploi et l'insertion dans la réforme de la voie professionnelle. *In*: **Former, certifier, insérer**. Rennes: PUR, 2012.

MAILLARD, F. La réforme de la voie professionnelle: une politique scolaire? **Carrefours de l'éducation**, n. 41, 2016.

MAILLARD, F. Une nouvelle ère de réformes pour l'enseignement professionnel français. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica - RBEPT**, v. 1, n. 24, 2024.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MARX, K. **Grundrisse - manuscritos econômicos de 1857-1858:** esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas - 1845-1846. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MEDEIROS NETA, O. M. DE; LIMA NETO, A. A. DE; THOMAS, J. Educação Profissional e Técnica na França e no Brasil: histórias cruzadas. **História Revista**, v. 25, n. 2, p. 7–30, 20 out. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELAT, G. Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. **Revue française de sociologie**, 16(2), 1975. p. 229-247.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128. 2006.

MORIN, E. **Science avec conscience**. Paris: Fayard, 1990.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, dez. 2015.

MUSANTE, F. Expansão urbana em perspectiva: notas teóricas sobre formas, processos e modos de pensar a urbanização contemporânea. **Geousp**, v. 8, n. 2, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/geo/a/MwHBg48g58DcNsjfFtLzQCq/?lang=pt#. Acesso em: 15 jan. 2026.

NASCIMENTO, A. R. O. **Criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: implicações no campo da educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

NASCIMENTO, L. de L. A. **Formação superior e inserção no mundo do trabalho**: da brevidade de sonhar em tempos de precarização estrutural do trabalho. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

NOSELLA, P. Gramsci *Excubitor* (1916-1918). **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n. 5, p. 21-34, 2019.

NOSELLA, P. O princípio educativo do trabalho na formação humana: una spaccatura storica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, p. 17–38, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: ONU, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em: 28 jan. 2026.

ORANGE, S. Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. **Revue française de pédagogie**, n. 167, p. 37–45, 1 jun. 2009.

ORANGE, S. Le choix du BTS: Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 183, n. 3, p. 32, 2010.

ORANGE, S. **L'autre enseignement supérieur** : les BTS et la gestion des aspirations scolaires. Paris : Presses Universitaires de France, 2013.

PALHETA, U. La domination scolaire: Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public. 1er édition ed. [s.l.] **Presses Universitaires de France**, 2012.

PEDRO, J. G. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial**: uma análise da formação superior tecnológica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Presidente Prudente - SP: Universidade do Oeste Paulista, 2010.

PEREIRA, F. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos**. Dissertação (mestrado em educação) - Departamento de Educação: Universidade Católica de Goiás, 2008.

PEREIRA, M. R. S. **O estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em pedagogia como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRADO, L. A. D.; ALENCASTRO, M. S. C.; ALMEIDA, S. D. C. D. D. Currículo: Instrumento de poder e de transformação cultural. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII, 2017, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: Educere, 2017. p. 17496-17508. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23790_12178.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

RAMOS, M. Ciência e tecnologia na institucionalidade CEFET: questões sobre um projeto de Universidade Tecnológica. *In***:** MOLL, J.; SAVEGNANI, P. (org..). **Universidade e mundo do trabalho**. Educação superior em debate. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 3, p. 135–154.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002, p. 401-422

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso do francês. *In*: ROPÉ, F.; TANGUY, L. orgs. **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 69-101.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.) **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução: Patrícia Chitoni Ramos. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SANTOS, D. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação, 2009.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131–152, mar. 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano**: Novas Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 11. Ed. revista ed. Campinas. Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. campinas: Autores Associados, 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMERARO, G. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. São Paulo: Expressão popular, 2021.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade** - Uma Introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. *In*: ROPÉ, F.; TANGUY, L. orgs. **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 25-67.

TANGUY, L. Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990, **Revue française de pédagogie:** Recherches en éducation, 183, avril/mai/juin, Openedition Journals, 2013. Disponível em: https://journals.openedition.org/rfp/4153?lang=fr. Acesso em: 26 mar. 2026.

TANGUY, L. **Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école:** Le tournant politique des années 1980-2000 en France. Paris: La Dispute, 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n.13, pp.05-24. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?%20pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 9 jan. 2026.

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

KLEITON CASSEMIRO DO NASCIMENTO

TECNO*LOGOS*: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL E NA FRANÇA

TECHNO*LOGOS* : *FORMATION HUMAINE INTÉGRALE ET LES CURRICULA D'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE SUPÉRIEURE AU BRÉSIL ET EN FRANCE*

NATAL – RN

2026

KLEITON CASSEMIRO DO NASCIMENTO

TECHNO*LOGOS* : FORMATION HUMAINE INTÉGRALE ET LES CURRICULA D'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE SUPÉRIEURE AU BRÉSIL ET EN FRANCE

Thèse présentée à l'école doctorale en éducation professionnelle (PPGEP) de l'Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie du Rio Grande do Norte, conformément aux exigences légales comme condition partielle à l'obtention du titre de docteur en éducation, dans l'axe Formation des enseignants et pratiques pédagogiques.

Directrice de thèse : Prof. Dr Ana Lúcia Sarmento Henrique

NATAL – RN

2026

KLEITON CASSEMIRO DO NASCIMENTO

TECHNO*LOGOS* : FORMATION HUMAINE INTÉGRALE ET LES CURRICULA D'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE SUPÉRIEURE AU BRÉSIL ET EN FRANCE

Thèse présentée à l'école doctorale en éducation professionnelle (PPGEP) de l'Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie du Rio Grande do Norte, conformément aux exigences légales comme condition partielle à l'obtention du titre de docteur en éducation, dans l'axe Formation des enseignants et pratiques pédagogiques.

Thèse présentée et approuvée le 12/02/2026 par le jury suivant :

gov.br Documento assinado digitalmente
ANA LUCIA SARMENTO HENRIQUE
Data: 13/05/2026 13:27:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. (a) Ana Lúcia Sarmento Henrique - Présidente/Directrice de thèse
PPGEP / IFRN

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIGLEI SEVERO MARASCHIN
Data: 14/05/2026 10:09:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. (a) Mariglei Severo Maraschin – Evaluatrice externe
CTISM/UFSM

Prof. Dr. (a) Gilberto Ramos Iduñate – Evaluateur externe
Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis

gov.br Documento assinado digitalmente
ACACIA ZENEIDA KUENZER
Data: 19/05/2026 17:53:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr.(a) Acacia Zeneida Kuenzer – Evaluatrice interne
PPGEP/IFRN

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE MATEUS DO NASCIMENTO
Data: 21/05/2026 11:22:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. (a) José Mateus do Nascimento – Evaluateur Interne
PPGEP / IFRN

SOMMAIRE

1 INTRODUCTION 188

2 TECHNOLOGIE, FORMATION HUMAINE ET TRAVAIL : LES CHEMINS CONTRADICTOIRES DE L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE 199

2.1 L'HOMME OU LA MACHINE ? LE PROFESSIONNEL ET LA SOCIÉTÉ TECHNOLOGISÉE 202

2.2 LA FORMATION HUMAINE INTÉGRALE : UNE APPROCHE NÉCESSAIRE ... 209

2.3 TECHNO_*LOGOS* : CONFLITS CONCEPTUELS ENTRE POLITECNIA ET POLYVALENCE DANS L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE BRÉSILIENNE .. 217

2.4 L'ÉDUCATION PROFESSIONNEL POST-BAC AU BRÉSIL ET EN FRANCE : PREMIERS CROISEMENTS 222

3 LE CURRICULUM : LES CHEMINS ET LES DÉTOURS D'UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU BRÉSIL ET EN FRANCE 233

3.1 LE CURRICULUM : UN DOMAINE D'ÉTUDES ET DE PROJETS CONFLICTUELS 234

3.1.1 À propos des théories traditionnelles du curriculum 238

3.1.2 Apprendre à apprendre ? L'éducation nouvelle et ses « innovations » 239

3.1.3 Des théories critiques à une pédagogie révolutionnaire : la Pédagogie Historico-Critique (PHC) 240

3.2 LA FORMATION HUMAINE EN ÉCHEC : L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES Vs LE CURRICULUM INTÉGRÉ 246

3.2.1 L'approche par compétences 246

3.2.2 Le curriculum intégré : un horizon à saisir 252

3.3 LE POUVOIR SYMBOLIQUE DU CURRICULUM : VERS L'ALIÉNATION ET LE CONSENSUS 254

4 LE FLUX DES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE AU BRÉSIL ET EN FRANCE 258

4.1 RÉFORMES QUI SE CROISENT : UNE QUESTION DE MÉTHODE 263

4.2 ANALYSE DES DOCUMENTS OFFICIELS AU BRÉSIL ET EN FRANCE 266

4.2.1 Directives générales nationales pour les curricula d'enseignement professionnel et technologique brésilien - DCNEPT/2021 : une analyse des « principes directeurs » 267

4.2.2 Les Référentiels de Formation Professionnelle Français : entre Compétences et Formation Humaine 272

4.2.3 Pacte des lycées professionnels français (PLP) : « des habits neufs d'un vieil argumentaire » 275

5 (ENTRE)VUES : ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PROFESSIONNEL FRANÇAIS ET BRÉSILIEN 281

5.1 ENTRE LE RÉEL ET LE PRESCRIT : ANALYSE DU CURRICULUM DES BTS DU BÂTIMENT DANS LES LYCÉES PROFESSIONNELS DE LA RÉGION ÎLE DE FRANCE 283

5.1.1 Le Proviseur : « Un élève qui est bon en bac, il ne va pas faire un BTS ». 286

5.1.2 Le professeur de français et de culture générale : « il y a en fait un véritable illettrisme dans le supérieur » 294

5.1.3 Les enseignants de matières techniques : « Les bac pro [...] ils ont moins l'habitude d'avoir le cul sur une chaise, à réfléchir. [...] Voilà, ils sont plus manuels ». 309

5.2 ENTRE LE PRESCRIT ET LE POSSIBLE : ANALYSE DU CURRICULUM DES CST DU BÂTIMENT DES INSTITUTS FÉDÉRAUX DE LA RÉGION NORD-EST DU BRÉSIL 317

5.2.1 Le professionnel de l'équipe pédagogique (IF 01) : « Nous [...] ne percevons pas vraiment l'ouverture à cette formation plus humaine ». 318

5.2.2 Coordinateur de cours et professeur de matière technique (IF 02) : « [...] je fais des études supérieures, mais je gagne comme un technicien [de niveau moyen] ». 324

5.2.3 Le professeur de langue portugaise (IF 03) : « [...] « professeur, je n'ai jamais écrit de texte. C'est la première fois que je vais écrire » [...] ». 330

6 CONCLUSIONS 343

BIBLIOGRAPHIE 350

1 INTRODUCTION

Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura,
ché la diritta via era smarrita.

Dante Alighieri[44]

Il n'est pas rare que nous nous sentions perdus dans notre vie, comme si nous étions dans une forêt obscure, cherchant à faire le bon choix, ou le plus sûr, afin de poursuivre notre chemin, construit au fur et à mesure que nous avançons, comme le faisait remarquer le patron de l'éducation brésilienne, Paulo Freire. En m'arrêtant maintenant pour raconter le chemin que j'ai parcouru et qui m'a motivé à arriver ici, je ne peux m'empêcher de mentionner l'un des moments charnières de mon parcours, fait non seulement de lignes droites mais aussi de longues courbes sinueuses. Un moment où j'étais vraiment perdu, essayant d'une manière ou d'une autre de me retrouver.

Je fais référence à l'expérience que j'ai vécue en découvrant l'œuvre dont je cite les vers en épigraphe. Il est important de souligner ici que, lorsque je parle d'« expérience », je pense ici au concept donné par Larrosa (2002), qui la considère comme « ce qui nous arrive, [...] ce qui nous passe [...] **ce qui nous touche** » (Larrosa, 2002, p. 21, c'est nous qui soulignons). J'étais en première année de licence en lettres françaises, à une époque où beaucoup me demandaient pourquoi un titulaire d'un diplôme d'ingénieur comme moi avait choisi de suivre une licence en lettres. Oui, à l'époque, j'avais déjà une formation post-bac et un master en ingénierie, et j'enseignais déjà dans l'enseignement supérieur dans le même domaine, plus précisément dans la discipline topographie.

Je travaillais également comme ingénieur civil, mais je sentais à cette époque que ma voie était celle de l'éducation en tant que professeur. C'est pour cette raison, entre autres, que j'ai décidé de suivre des études pour obtenir un diplôme d'enseignant (l'ingénierie ne donne pas ce diplôme). C'était d'ailleurs la réponse que je donnais au départ à mes collègues bachelors en ingénierie qui, curieusement, comme moi, travaillaient également comme enseignants. Je répondais toujours qu'il était très utile, sur le plan pédagogique, pour un professeur d'ingénierie titulaire d'un bac + 5 d'avoir un diplôme d'enseignement dans une licence, sans compter le

[44] « À mi-chemin de notre vie je me suis retrouvé dans une forêt obscure : j'avais perdu le droit chemin » (Alighieri, 1998, p. 25, libre traduction).

plaisir de pouvoir approfondir mes connaissances de la langue et de la culture françaises qui me sont si chères.

Au bout d'un certain temps, j'ai cessé d'essayer de me justifier et j'ai commencé à réfléchir à la raison d'une telle surprise de la part de mes collègues enseignants. Les bachelors ingénieurs doivent-ils en général se spécialiser uniquement en ingénierie, dans des domaines technologiques ou liés à la gestion d'entreprise, comme ils le font habituellement ? La même question se pose pour ceux qui suivent une carrière universitaire/enseignante. Des ingénieurs-enseignants[45] qui se spécialisent et s'« hyper-spécialisent » de plus en plus dans leurs domaines spécifiques de formation technique, accumulant des diplômes (*stricto ou lato sensu*) qui les élèveront à un niveau de plus en plus élevé et de plus en plus éloigné de leur objet de travail : les étudiants. Ce fait est plus préoccupant dans le lycée professionnel, où certains thèmes et domaines techniques ne sont pas approfondis en raison de la portée que l'activité professionnelle du technicien aura, sans compter, bien sûr, les limites cognitives des jeunes étudiants.

Bon ! Je me suis laissé emporter par ces réflexions, mais ce sont elles qui me ramènent exactement au moment charnière évoqué précédemment. Le contact avec la Divine Comédie de l'Italien florentin Dante Alighieri (1265-1321), œuvre qui, ce n'est pas un hasard, a été écrite à une période critique du XIVe siècle (vers 1307) où se produisait, selon le professeur de littérature italienne Carmelo Distante (1998), la transition du féodalisme au capitalisme, lorsque « la propriété stable de la terre sur laquelle s'était érigé le féodalisme avait été remplacée par le capital mobile et le commerce communal qui devenait chaque jour plus dynamique » (Distante, 1998, p. 11). Je trouve donc intéressant de la mentionner ici pour la discussion d'une forme possible de transition sociale, cette fois du capitalisme au socialisme, à travers la socialisation, entre autres, des connaissances historiquement produites par l'humanité.

C'est ainsi que le contact avec cet ouvrage, ou plutôt avec sa traduction en portugais brésilien, lors de mon bref passage en lettres (je n'ai suivi que la moitié du programme en raison d'incompatibilités d'horaires avec mes activités professionnelles d'enseignant/ingénieur), m'a permis de comprendre que les ingénieurs ne vivent pas uniquement de connaissances techniques et scientifiques. Le fait est que cette version de 1998 de la Comédie à laquelle j'ai eu accès est une traduction réalisée par un ingénieur, Italo Eugenio Mauro, qui a consacré 15 ans de sa vie, entre ses activités d'ingénieur civil, à étudier et à traduire ce classique de la littérature italienne

[45] Le choix du titre d'« ingénieur » en premier lieu s'explique précisément par le fait que la grande majorité de ces personnes, même celles qui travaillent exclusivement dans l'enseignement, considèrent encore ce rôle comme secondaire, car elles estiment que leur profession reste celle d'ingénieur.

et mondiale, ce qui lui a valu en 2000 le prix Jabuti (la distinction littéraire la plus traditionnelle et importante au Brésil) de la meilleure traduction.

Curieusement, alors que je consolidais la base théorique de la présente thèse, je suis tombé à nouveau sur une référence à cette œuvre de Dante, cette fois par l'intermédiaire d'un autre Italien dont la pensée philosophique soutiendra tout mon écrit. Je fais référence à Antonio Gramsci qui, dans ses premiers cahiers de prison a étudié, entre autres œuvres littéraires, la Divine Comédie de Dante, plus précisément le chant X de l'Enfer, dont Gramsci a commencé l'étude dans son cahier 4 qui contient également « [...] les notes les plus denses et les plus systématiques sur l'organisation de l'école et sur la recherche du principe éducatif [...] » (Manacorda, 2013, p. 165).

Face à cela, en repensant à ma première rencontre avec la traduction de cette œuvre classique de la littérature de la Renaissance, de nouvelles questions me sont venues à l'esprit : pourquoi sommes-nous si surpris lorsque des professionnels des domaines technologiques s'intéressent-ils aux arts, aux sciences humaines au lieu de se concentrer uniquement sur « leurs » domaines de formation universitaire ? Pourquoi trouvons-nous si « normal » de garder des connaissances fragmentées, mutilées, et ne cherchons-nous pas à les intégrer afin de promouvoir une formation plus générale, plus humaine, une formation qui, comme son nom l'indique, intègre l'être humain à son humanité ? Ce sont ces réflexions qui m'ont guidé tout au long de mon parcours de recherche et m'ont permis d'arriver là où je suis aujourd'hui : dans une école doctorale en éducation professionnelle. Lieu où je me place en tant qu'étudiant, non sans apporter avec moi de nouvelles provocations de la part de collègues enseignants de l'éducation professionnelle : que va faire un ingénieur (professeur) dans un doctorat en sciences d'éducation ? Face à cette provocation, je me suis contenté de répondre que « mon poste dans l'institution est celui de professeur, pas d'ingénieur ».

Toutes ces questions concernent la formation des titulaires d'un diplôme en ingénierie qui, dans certains cas, choisissent de poursuivre une carrière professionnelle dans l'enseignement, devenant ainsi responsables de la formation d'autres bachelors, ainsi que de baccalauréats et de bac + 3 dans leurs domaines connexes. Il convient donc de réfléchir également à la manière dont se déroule la formation de ces nouveaux professionnels, en particulier lorsqu'elle a lieu dans des établissements d'enseignement professionnel (équivalents aux lycées polyvalents publics français) dont le principe philosophique est la formation humaine intégrale des individus fondée sur la praxis, comme c'est le cas, au Brésil, des Instituts Fédéraux (IF).

C'est ainsi qu'une fois inscrit à une école doctorale en éducation professionnelle, je me suis intéressé à la formation professionnelle supérieure dans le cadre de cours de courte durée appelés *Cursos Superiores de Tecnologia* – CST – (Cursus Supérieurs en Technologie) qui, au Brésil, ont une durée de trois ans (bac + 3) et permettent à ceux qui les suivent d'obtenir le titre de *Tecnólogo*. Dans d'autres pays, comme la France, ces formations sont dispensées dans les Sections de Technicien Supérieur (STS) et ont une durée concentrée sur deux ans (bac + 2), avec une charge horaire équivalente à celle du Brésil pour l'obtention du Brevet de Technicien Supérieur (BTS).

Je continue donc à étudier le niveau de formation critique et réflexive dans ces cours proposés au Brésil dans le cadre de l'enseignement professionnel et technologique (EPT), en établissant, tout au long de la recherche, un parallèle, ou plutôt un croisement avec des cours qui offrent une formation similaire à un public également similaire proposés en France, pays où j'ai séjourné pendant 4 mois (d'octobre 2021 à février 2022) afin de mener des études sur les BTS, financées par la CAPES dans le cadre du «Programme de doctorat sandwich à l'étranger« (PDSE/CAPES – Avis n° 19/2020).

Cette étude s'inscrit donc dans la **thématique** de la formation humaine intégrale et de sa promotion par le biais de l'enseignement professionnel supérieur pour la classe ouvrière. Tel est le thème de cette thèse de doctorat, qui s'inscrit dans un contexte de luttes et de conflits, de réformes et de contre-réformes qui touchent l'éducation, les relations de travail – tant au Brésil que dans les pays qui sont au cœur du système capitaliste comme la France – et la vie de toute une classe qui dépend, pour vivre, exclusivement de son salaire provenant de la vente de sa force de travail : la classe laborieuse.

Avec la pandémie du nouveau coronavirus (COVID-19) qui s'est déclarée au cours des premiers mois de 2020, ce contexte s'aggrave considérablement, en particulier pour la population brésilienne, qui souffre jour après jour de la politique néolibérale néfaste du gouvernement du président Bolsonaro, qui cherche de plus en plus à priver les Brésiliens de leurs droits à la santé, au logement, au travail et à l'éducation. Le budget de l'éducation brésilienne, d'ailleurs, pendant cette période, a été de plus en plus réduit, en particulier celui destiné à l'enseignement supérieur, qui a subi, en termes absolus, la plus forte baisse parmi les coupes budgétaires effectuées par le gouvernement (Cassemiro ; Henrique, 2022b). En outre, les relations de travail ont continué à se flexibiliser, dans la mesure où elles transfèrent la responsabilité de l'État à l'individu, par le biais d'une flexibilisation du régime de recrutement, afin de favoriser une meilleure insertion des individus sur le marché du travail. Ainsi, c'est

l'individu qui devient responsable de la réduction du chômage ou, du moins, de l'augmentation de son employabilité.

Je pense donc qu'il est justifié d'analyser la formation destinée à la partie la plus défavorisée de la société capitaliste, en cherchant à y voir les contradictions qui s'y multiplient, pour la simple raison que c'est précisément au sein de cette partie de la population que se trouve le germe révolutionnaire capable de promouvoir, en profitant du cycle de crise actuel dans lequel se trouve le capital, une transformation vers un nouveau modèle de société. En outre, on a observé que cette étude présente une certaine originalité, car peu de travaux ont pour objet d'étude, du moins au niveau d'une thèse de doctorat, selon Cassemiro et Henrique (2022a)[46], la formation des *tecnólogos* (bac + 3) acquise dans le cadre des CST, qui, au Brésil, sont classés comme enseignement supérieur dans le cadre de l'EPT, conformément à la loi sur les directives et les bases de l'éducation (loi n° 9.394 du 20 décembre 1996).

Dans ce contexte, je commence ma thèse intitulée **Tecno*LOGOS* : Formation humaine intégrale et les curricula d'éducation professionnelle supérieure au Brésil et en France**, en essayant de répondre à la **question suivante** : l'approche critique et réflexive, favorisée par une formation humaine intégrale, est-elle présente dans les curricula d'enseignement professionnel supérieur proposés au Brésil dans les *Cursos Superiores de Tecnologia* (CST) et dans les Sections de Technicien Supérieur (STS) en France, dans la filière índustrielle de l'éducation professionnelle ?

Le titre proposé pour la présente thèse fait d'ailleurs référence aux professionnels formés au Brésil à ce niveau d'enseignement professionnel, en jouant sur le mot « *technologos* », afin de rappeler que, comme le souligne Machado (2008, p. 23, c'est nous qui soulignons), « les connaissances technologiques [...] sont sans aucun doute orientées vers des fins pratiques et résolutives et ont une rationalité intrinsèque : la techno-logique, **une corrélation entre *techno* (art) et *logos* (savoirs, science, philosophie)** ».

Nous avons donc pour **objet d'étude** la formation proposée dans les cursus de la filière infrastructure de l'enseignement professionnel supérieur au Brésil et en France, analysée à partir de leurs curricula officiels et réels. Au Brésil, l'accent sera mis sur les CST qui font partie de la filière technologique des infrastructures, plus précisément ceux qui comprennent les cours de *Tecnólogo em Construção de Edifícios* – TCE – (technologue en construction de bâtiments) proposés dans trois instituts fédéraux de la région Nord-Est (IFPB, IFRN et IFMA), dont

[46] Seules 5 productions ont été trouvées qui, au moment de la recherche, faisaient référence au développement humain intégral dans les cours de technologie supérieure des instituts fédéraux.

l'analyse sera réalisée à partir d'entretiens semi-directifs avec des enseignants, des pédagogues et des coordinateurs de cours, basé sur des Projets Politiques Pédagogiques (PPP) des instituts et des Projets Pédagogiques de Cours (PPC) de chaque formation, afin de vérifier l'existence ou non de contradictions entre le curriculum officiel (PPP et PPC) et le curriculum réel (les entretiens) des TCE. En France, l'accent sera également mis sur le curriculum officiel et réel, obtenu à partir d'entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants (de matières techniques et générales) et des directeurs de deux établissements d'enseignement professionnel (deux lycées professionnels) situés dans la région parisienne, entre octobre 2021 et février 2022, période de développement du séjour doctoral (PDSE/CAPES). Il s'agira de réaliser une analyse dans deux contextes particuliers, au sein de pays qui occupent des positions distinctes sur la scène géopolitique mondiale – l'un périphérique (le Brésil) et l'autre central (la France) – dans la société capitaliste, afin de parvenir à une meilleure compréhension de notre objet par rapport à la totalité dans laquelle il s'inscrit.

Dans le cas du Brésil, cette focalisation sur le réseau d'enseignement fédéral du Nord-Est se justifie par la rareté des recherches menées dans cette région sur le sujet dont il est question. Dans une étude récente sur l'état des connaissances relatives à ce thème et de cet objet, Cassemiro et Henrique (2022a) il a été constaté, à partir d'une recherche dans la base de données de la Bibliothèque numérique brésilienne de thèses et de mémoires de l'Institut brésilien d'information en science et technologie (BDTD/IBICT), que seulement 13 % des travaux sélectionnés ont pour objet les établissements d'enseignement du Nordeste qui, pourtant, selon les auteurs, ont présenté le plus fort taux d'inscriptions en CST dans le réseau fédéral du pays en 2020.

Le thème lui-même s'est révélé peu exploré, compte tenu du nombre de travaux sélectionnés dans cette étude : 22 au total, dont 15 mémoires de master et 7 thèses de doctorat. Cette information montre déjà une certaine contradiction dans le domaine de la recherche en éducation professionnelle, étant donné que l'offre d'enseignement supérieur qui a le plus augmenté au cours des dix dernières années – « les cours de licence technologique [les CST] sont ceux qui ont enregistré la plus forte croissance en termes de pourcentage, par rapport aux licences et aux bachelors » (Cassemiro ; Henrique, 2022a, p. 323, libre traduction) –, fait l'objet d'un nombre relativement faible de travaux dans une base de données qui contient plus de 600 000 thèses et mémoires de master.

Nous avons choisi d'analyser, dans le nord-est du Brésil, uniquement les établissements qui proposent ou ont proposé[47] le cursus TCE (CST du bâtiment), car nous considérons qu'il s'agit de l'un des domaines de la filière d'infrastructure qui a le plus d'impact sur la transformation de l'environnement et, par conséquent, sur la réalité matérielle dans laquelle ses diplômés (les *tecnólogos*) vont s'insérer. De plus, il s'agit également de mon domaine de formation, ce qui, d'une certaine manière, facilite l'analyse des curricula et la compréhension des résultats qui émergeront de la recherche.

En ce sens, la **thèse** que nous entendons soutenir tout au long de l'analyse des curricula d'enseignement professionnel supérieur proposés dans le cadre de cours de courte durée dans le domaine technologique des infrastructures au Brésil (CST) et en France (BTS), à partir des établissements et des formations sélectionnés, est : **en ce qui concerne l'éducation professionnelle publique post-bac dans la filière de l'industrie au Brésil et en France, là où l'on discutait davantage sur la Formation Humaine Intégrale, c'est-à-dire dans les documents des IF brésiliens, les contradictions entre le curriculum formel et le réel étaient plus grandes et là où cette discussion progresse moins (les curricula des BTS), plus le consensus concernant la place de la classe ouvrière dans la société est fort.**

La catégorie de **la contradiction**, fondée sur le matérialisme historique dialectique (Marx ; Engels, 1998) – qui constitue la base épistémologique de cette recherche –, est l'un des axes directeurs de la thèse que je souhaite soutenir. Il va de soi que les autres catégories de la méthode marxiste seront présentes dans le texte à l'appui de la recherche. Ainsi, d'après Kuenzer (1998, p. 64-65, libre traduction), nous avons : **la totalité**, qui nous fait comprendre que « [...] les faits font partie intégrante d'un processus de concrétisation qui se produit à travers le mouvement et les relations qui se produisent des parties vers le tout et du tout vers les parties » ; **la médiation**, qui nous aide à voir la relation entre les faits séparés au moment de l'analyse, étant donné que « [...] dans le contexte du réel, rien n'est isolé » ; **la praxis transformatrice**, « montrant que la nouvelle connaissance sera produite par le mouvement permanent et toujours croissant de la pensée qui va de l'abstrait au concret par la médiation de l'empirique » ; et, comme mentionné au début, **la contradiction**, car « la recherche doit poursuivre le but de saisir à tout moment le mouvement, le lien et l'unité résultant de la relation des contraires qui, en s'opposant dialectiquement, l'un s'incluant/s'excluant dans l'autre, se détruisent ou se surpassent [...] ».

[47] Durant la période de recherche, de nombreux cursus de TCE ont été fermés pour faire place à des formations en ingénierie civile.

Ainsi, afin de pouvoir prouver ou réfuter cette thèse, partons-nous des **hypothèses suivantes :**

5. En France, il existe une proposition plus proche de la formation humaine dans les documents (référentiels de formation) prescrits pour les BTS ;
6. Le développement d'une formation humaine ne progresse pas dans les curricula réels des cours analysés pour la formation BTS (filière de l'industrie) en France ;
7. Dans les PPP des instituts fédéraux brésiliens analysés, il existe une proposition de formation humaine intégrale des élèves ;
8. Dans le curriculum réel des CST choisis pour l'analyse au Brésil, la formation humaine n'est pas développée conformément à ce qui est proposé dans les PPP de leurs établissements d'enseignement respectifs.

Notre **objectif général** est donc d'analyser les curricula d'enseignement professionnel public de niveau post-bac dans le domaine du bâtiment afin de voir s'ils envisagent une formation humaine intégrale (FHI). Pour bien développer cette analyse, nous avons énuméré les **objectifs spécifiques** suivants :

a) comprendre la place et l'importance d'une FHI dans l'enseignement professionnel public supérieur ;

b) analyser les documents qui orientent l'éducation professionnelle au Brésil et en France à partir d'un regard fondé sur la théorie sociocritique du curriculum (Saviani, 2018) ;

c) comparer les PPP des 3 institutions brésiliennes sélectionnées avec le curriculum réel des CST de construction de bâtiments proposés (TCE) dans chacune d'elles à l'aide d'entretiens semi-directifs ;

d) analyser le curriculum réel proposé dans les BTS de la filière de l'industrie à partir d'entretiens semi-directifs menés dans des établissements publics d'enseignement professionnel français ;

e) comparer le curriculum réel français avec les références nationales de formation en BTS (curriculum formel / prescrit) et établir des relations avec le contexte brésilien.

Le choix de l'outil de recherche « entretien semi-directif » pour l'analyse des curricula réels s'explique par le fait que nous considérons que ce type d'instrument de recherche, en plus d'être majoritairement utilisé dans les recherches sur l'éducation professionnel (Cassemiro ; Henrique, 2023), permet également d'approfondir l'analyse de l'objet, nous donnant même la

possibilité de comprendre le contexte social (le tout) à partir du contact avec l'individu (Michelat, 1975), montrant ainsi un certain « principe pédagogique » dans son utilisation.

La **méthodologie** utilisée pour mener ce travail de recherche, qui se veut de **nature** fondamentale et ayant un **objectif** principalement exploratoire en ce qui concerne ses **procédures**, consiste en une étude documentaire fondée sur une recherche bibliographique portée sur la littérature traitant de la formation humaine intégrale, de l'éducation professionnelle et du curriculum. À ces deux types de recherche (documentaire et bibliographique) s'ajoute une enquête de terrain réalisée à l'aide d'entretiens semi-directifs (Cassemiro ; Henrique, 2023). En ce qui concerne l'**approche** adoptée, la qualitative prédomine, dans laquelle nous travaillons à l'aide de l'Analyse Textuelle Discursive (ATD) comme dispositif méthodologique pour l'analyse des documents et des témoignages des personnes interviewées, en nous basant sur Moraes et Galiazzi (2006).

Nous avons opté pour l'ATD car nous la considérons comme plus efficace pour des recherches telles que celles-ci, qui adoptent une approche qualitative, cherchant à identifier, à partir des textes analysés, qu'ils proviennent de documents ou de transcriptions d'entretiens, des unités de sens (US) pouvant former des catégories de contenu qui nous aident à comprendre et à mieux analyser notre objet d'étude. Selon Moraes et Galiazzi (2006), elle se situe entre deux formes d'analyse bien connues, à savoir l'analyse de contenu (Bardin, 2010) et l'analyse du discours (Foucault, 2014). Elle s'appuie essentiellement sur ces deux méthodologies pour développer une forme qui convient mieux à la recherche qualitative. Tout d'abord, elle favorise la fragmentation ou l'unitarisation des textes analysés, ce qui comprend « [...] le moment d'approche du chaos, donc les possibilités d'émergence du nouveau par la désorganisation d'un texte qui construit un autre ordre » (Moraes ; Galiazzi, 2006, p. 121, libre traduction), et ainsi, à partir de cette fragmentation, on arrive à ce que l'on appelle la « catégorisation », c'est-à-dire l'articulation, en catégories de contenu spécifiques, de significations similaires.

Afin de mieux présenter le développement de la recherche, nous avons divisé cette thèse en six grandes sections. La première correspond à l'**introduction**, dans laquelle nous présentons le contexte du travail, la question de recherche, ses objectifs et ses justifications, ainsi que la thèse à défendre et la méthodologie employée tout au long du travail. Dans la deuxième section, intitulée « **Technologie, formation humaine et travail : les voies contradictoires de l'éducation professionnelle** », nous abordons les questions relatives à la société du travail technologisée sous le régime de l'accumulation flexible dans le modèle actuel de production capitaliste et ses implications sur la formation professionnelle de niveau supérieur et, par

conséquent, sur la formation de l'homme en tant qu'être humain / machine de production au service du capital. En outre, nous présentons une étude sur ce type de formation dispensée tant au Brésil (par le biais des CST) qu'en France (dans les BTS). Pour étayer cette section, nous utilisons principalement les textes de Gramsci (2021), Morin (1990), Antunes (2009), Machado (2008), Saviani (2003, 2019), entre autres.

La troisième section s'intitule « **Le curriculum : les chemins et les détours d'un modèle d'éducation professionnelle au Brésil et en France** ». En nous appuyant sur des textes qui développent des analyses sur le curriculum (Lopes ; Macedo, 2010 ; Saviani, 2013, 2018 ; Silva, 2010 ; Ramos, 2006 ; Tanguy, 1997, entre autres), nous discutons dans cette section le développement des études sur le curriculum (des théories traditionnelles aux critiques), en analysant l'importance du curriculum intégré, ainsi que les impacts de l'avancée de l'approche par compétences sur l'éducation et, enfin, les orientations indiquées par les réformes les plus récentes dans l'éducation professionnelle au Brésil et en France.

La quatrième section, intitulée « **Le flux des réformes de l'éducation professionnelle au Brésil et en France »**, présente une analyse des documents nationaux qui orientent et servent de référence pour la formulation des curricula d'enseignement professionnel supérieur au Brésil, avec les CST, et en France, avec les BTS. Nous nous penchons également sur les dernières réformes de l'enseignement professionnel proposées et mises en œuvre dans les deux pays, en formulant une critique quant à leurs impacts et en recherchant les points de convergence ou de divergence entre les deux contextes.

La cinquième section, intitulée « **(Entre)vues : Analyse de L'enseignement professionnel supérieur français et brésilien »**, nous réservons l'analyse comparative entre le curriculum réel et formel dans les deux contextes, en nous appuyant sur l'analyse des documents brésiliens et français et des entretiens réalisés au cours du processus de recherche pendant le séjour doctoral en France entre octobre 2021 et janvier 2022, ainsi que ceux réalisés avec les sujets des institutions brésiliennes étudiées dans la région Nord-Est du Brésil. Nous approfondissons ainsi l'étude de l'objet recherché dans la mesure où nous cherchons à comprendre, à partir de toute la base théorique précédemment développée et présentée, comment se déroule la formation des individus dans les cursus d'enseignement professionnel supérieurs choisis pour analyse au Brésil et en France, afin de pouvoir enfin identifier les similitudes et divergences possibles existant entre ces deux pays.

L'ordre de l'analyse qui sera présenté ici cherche à suivre celui de la recherche empirique réalisée, maintenant ainsi la cohérence tant avec le raisonnement qui s'est développé tout au

long du processus qu'avec la méthode philosophique adoptée, qui cherche à analyser l'objet dans le mouvement historique et dialectique dans lequel il s'inscrit. L'objectif est de rendre la lecture du texte aussi fluide et cohérente que possible, afin qu'il puisse également favoriser la transformation critique et réflexive de ceux qui le lisent. Nous cherchons ainsi à tisser tout au long de l'écriture une couverture dont la matière première, le fil à « démêler », sera constituée de la pensée gramscienne qui, comme expliqué précédemment, servira de base matérielle pour nourrir et, en même temps, étayer la thèse proposée.

Dans chaque section, nous prendrons la littérature comme point de départ, c'est-à-dire comme guide, « *excubitor »* (Nosella, 2019), comme fil conducteur de ce « démêlage » de la conscience critique, afin de provoquer une *catharsis* chez le lecteur au cours de son processus d'approfondissement de l'objet de recherche et de l'analyse même de la thèse. Une *catharsis* qui, pour Gramsci, signifie « [...] l'élaboration supérieure de la structure en superstructure dans la conscience des hommes, [c'est-à-dire] le passage de « l'objectif au subjectif » et de « la nécessité à la liberté », [...] le point de départ de toute philosophie de la praxis [...] » (Gramsci, 2022a, p. 192, libre traduction).

Nous espérons, à la fin de cette thèse et à partir des analyses développées sur les contradictions existantes dans les curricula (prescrits et réels) et dans les politiques éducatives des deux pays étudiés, contribuer au débat en apportant des pistes sur le chemin qui suit la dualité historique présente dans le domaine de l'éducation, qui destine une formation générale et de meilleure qualité à une élite bourgeoise de la société et une autre, instrumentalisée et précarisée, à la classe ouvrière et aux plus défavorisés, approfondissant ainsi de plus en plus le processus d'aliénation résultant de la structure même des classes sociales. De cette manière, atteindre l'objectif proposé dans ce travail renforce le mouvement de résistance contre-hégémonique, voie possible dans la construction du processus de transformation sociale.

2 TECHNOLOGIE, FORMATION HUMAINE ET TRAVAIL : LES CHEMINS CONTRADICTOIRES DE L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE

> Le passé se consume dans le présent et le présent ne vit que par ce qu'il apporte à l'avenir [...]
>
> James Joyce

Lorsque nous parlons du travail et de son rôle en tant que principe éducatif, nous prenons en considération une conception du monde qui reconnaît l'historicité comme l'un des éléments fondamentaux pour la construction d'une éducation émancipatrice, consciente de toutes les transformations déclenchées dans notre société et de la place de chaque individu en tant que constructeur de ce processus historique. Comprendre cette historicité, c'est donc reconnaître que « le passé se consume dans le présent » (Joyce, 2006, libre traduction), ou, comme le remarque Kuenzer (1989), que « le nouveau naît de l'ancien et porte en lui la graine du tout nouveau, la connaissance devant donc être située dans le temps et l'espace qui lui ont donné naissance » (Kuenzer, 1989, p. 27, libre traduction).

Kuenzer (1989) affirme également qu'il existe un principe éducatif caractéristique de chaque étape du processus de développement de la société et que l'ancien principe éducatif humaniste traditionnel, qui orientait une formation lettrée vers la bourgeoisie et une autre formation professionnelle vers les travailleurs, a été dépassé, consumé par le développement du capitalisme moderne, qui replace, comme tout le processus contradictoire de technologisation de la société, « la graine du tout nouveau », c'est-à-dire **la *politecnia***. Je vais approfondir davantage, dans cette section, le concept de *politecnia* dans le domaine sémantique des recherches brésiliennes sur l'éducation professionnelle, notamment en ce qui concerne les divergences de ce terme lorsque nous faisons référence à la formation des individus au travail. Pour l'instant, je souhaite clarifier la question d'un type de formation. La formation humaine, c'est-à-dire la formation d'une conscience critique et philosophique, et identifier son rôle dans ce processus de technologisation sociale, qui correspond au « nouveau » apporté par le capital.

Une technologisation sans conscience serait-elle possible ? Ce processus peut-il se produire spontanément et inconsciemment au cours du développement de la société ?

Si nous partons du principe que le travail intellectuel (conscient) est indissociable du travail manuel, nous pouvons dire qu'il est impossible de promouvoir une technologisation sans conscience, car pour la promouvoir, il est donc nécessaire de la penser, de la concevoir dans son esprit, en partant des conditions réelles dans lesquelles se trouve la société à l'heure actuelle,

pour ensuite la mettre en œuvre dans la réalité. Il n'existe aucune ou presque aucune technologie qui n'ait pas suivi ce processus. Et quand je dis « presque », je tiens compte des incertitudes qui font partie de toute activité scientifique et qui finissent par nous conduire à des résultats imprévus.

Il est évident que le développement technologique se traduit par des changements, tout aussi conscients, dans le système éducatif lui-même. C'est pourquoi, plus la société se « technologise », avec des technologies de plus en plus complexes, plus il devient nécessaire, à tous les niveaux de l'éducation, d'adopter un nouveau principe éducatif « qui prenne le travail comme point de départ, conçu comme une activité théorique/pratique, synthèse entre science, technique et humanisme historique » (Kuenzer, 1989, p. 23, libre traduction). C'est seulement ainsi qu'il sera possible de voir les nouveaux modes de manipulation développés parallèlement à la « technologisation » de la société qui, selon Morin (1990), deviennent de plus en plus « subtils ».

Gramsci, dans son onzième cahier de prison (introduction à l'étude de la philosophie), montre comment ce type de manipulation ou de coercition s'infiltre inconsciemment dans la société par le biais du sens commun, qu'il appelle ironiquement « philosophie des non-philosophes » (Gramsci, 2022b, p.148, libre traduction). Pour lui, ce sens commun, ou « bon sens », agit directement sur les masses « comme élément de force cohésive des classes dirigeantes, et donc comme élément de subordination à une hégémonie extérieure, qui **limite la pensée** originale des masses populaires de manière négative [...] » (Gramsci, 2022c, p. 149, libre traduction, c'est nous qui soulignons).

C'est cette limitation de la pensée qui se matérialise comme une certaine barrière de la conscience, permettant ainsi la manipulation de ceux qui sont inconsciemment impliqués dans un tel obstacle immatériel. D'où l'importance d'une éducation libératrice, qui émancipe, qui brise les barrières imposées par la coercition inconsciente. Manacorda (2013, p. 93, libre traduction) rappelle que, pour Gramsci, l'éducation correspond à « [...] une lutte contre cet environnement, afin de ne pas lui permettre d'influencer de manière fortuite, mécanique, voire avec ses aspects les moins évolués et, par conséquent, en tant qu'« autorité », en tant que « pression » [...] ».

Revenant sur le point discuté concernant la société technologisée, il est important de considérer également la relation qui existe entre science et technique, entre science et technologie, afin de mieux appréhender ce concept. Une relation qui, comme nous le rappelle Ramos (2006), trouve son origine dans l'émergence de la production industrielle, lorsque les

connaissances scientifiques, acquises grâce à la science appliquée, ont commencé à générer des connaissances technologiques dans le but de transformer la réalité afin de produire de la valeur d'échange et des gains au profit du capital. Cela nous ramène à la question initiale qui porte sur l'existence ou non d'une technologisation avec conscience. Compte tenu de ce que j'ai exposé comme hypothèse concernant le travail manuel *par opposition au* travail intellectuel, nous pourrions dire que la mise en œuvre de cet acte sur la société afin d'y développer de nouvelles technologies ne pourrait se concrétiser que par une expression intentionnelle, projetée dans l'esprit et donc consciente de son objectif : obtenir cette valeur d'échange sur les produits et générer des bénéfices. Je pose maintenant la question suivante : toutes les personnes impliquées dans le processus de production sont-elles conscientes de cet objectif ?

Avant de clarifier cette nouvelle question, il faut également souligner la différence qui existe entre technologie et technique. Contrairement à la première, la seconde ne vise pas à produire de la valeur d'échange, mais plutôt de la valeur d'usage, ce qui donne plus d'autonomie aux individus qui, à leur tour, cherchent à établir une relation avec la nature dans le but non pas de « dévoiler la réalité », mais de satisfaire les besoins concrets de l'être humain (Ramos, 2006, libre traduction). Ainsi, les individus produisent consciemment des techniques, des connaissances techniques et des outils capables de les aider à satisfaire ces besoins.

Cela dit, il convient de préciser que la conscience dont je parle ici n'est pas celle de ceux qui promeuvent le processus de technologisation, mais celle de ceux qui font fonctionner la machine sociale technologisée : la classe ouvrière. Nous reformulons donc les questions en tenant compte de ce nouveau sujet : est-il possible de faire partie et de maintenir la machine technologique sociale en fonctionnement sans avoir conscience du processus dans son ensemble ? Autrement dit, sans avoir conscience que la conversion de la science en technologie intéresse davantage le capital que la société, comme nous le rappelle Ramos (2006) ? Telles sont les questions que je souhaite aborder dans cette deuxième partie de la recherche, afin de nous rapprocher, petit à petit, de notre objet d'étude : **la formation proposée dans les cursus de la filière industrielle de l'enseignement professionnel supérieur au Brésil (les CST) et en France (les BTS).**

2.1 L'HOMME OU LA MACHINE ? LE PROFESSIONNEL ET LA SOCIÉTÉ TECHNOLOGISÉE

Dans quel type de société vivons-nous ? Quelle est la logique de son mode de production ? Voici quelques réflexions que je considère pertinentes lorsque nous cherchons à comprendre le type de professionnel que nous souhaitons former parmi les individus appartenant aux couches les plus défavorisées de la société, public cible des formations qui font l'objet de notre étude. En ce sens, ces questions doivent précéder celles posées précédemment, concernant la conscience des professionnels formés dans une telle société. Après tout, nous ne pouvons dissocier l'individu du contexte dans lequel il vit, surtout lorsque nous nous proposons de discuter de sa capacité réflexive en ayant comme fondement épistémologique le matérialisme historique et dialectique.

Cependant, pour parler de conscience, il est nécessaire de distinguer, a priori, de quel type de conscience nous parlons : la conscience morale ou intellectuelle ? Morin (1990) établit une distinction claire entre ces deux types en se référant à une phrase célèbre de l'écrivain français de la Renaissance du XVe siècle, François Rabelais, qui affirme : « science sans conscience n'est que ruine de l'âme » (Rabelais, 1535, *apud* Morin, 1990, p.10). Le concept de conscience évoqué ici par Rabelais renvoie à la conscience morale, éthique, qui précède la science moderne qui, selon Morin (1990), s'est développée en s'éloignant (la science moderne) de tout jugement de valeur, obéissant uniquement à la recherche de connaissance.

L'autre sens, intellectuel, correspond à « l'aptitude auto-réflexive qui est la qualité clé de la conscience » (Morin, 1990, p. 10). L'analyse de ce double sens (moral et intellectuel) nous amène à comprendre qu'« une science empirique privée de réflexion, tout comme une philosophie purement spéculative, sont insuffisantes ; conscience sans science et science sans conscience sont radicalement mutilées et mutilantes » (Morin, 1990, p. 11).

Morin (1990) estime donc que la science, lorsqu'elle est associée à la technique, c'est-à-dire lorsqu'elle est convertie en technologie, « transforme la société, mais aussi, rétroactivement, la société technologisée transforme la science elle-même. Les intérêts économiques, capitalistes, l'intérêt de l'État jouent leur rôle actif dans ce circuit [...] » (Morin, 1990, p. 19). Tout ce progrès technologique, dans la mesure où il rend les machines et autres produits technologiques plus complexes, simplifie le travail de ceux qui les utilisent, ce qui finit par éloigner le professionnel opérateur de la connaissance de l'ensemble du processus et le réduit à un simple actionneur de boutons. C'est pourquoi Morin (1990) souligne que

> [...] le progrès même de la connaissance scientifique nécessite que l'observateur s'inclue dans son observation, que le concepteur s'inclue dans sa conception, en somme que le sujet se réintroduise de façon autocritique et autoréflexive dans sa connaissance des objets (Morin, 1990, p. 29).

Cette connaissance des propres objets de travail du travailleur et de l'ensemble du processus de production s'est perdue au cours du processus historique d'« évolution » de la société capitaliste, depuis le dépassement du régime féodal, où les artisans avaient une connaissance approfondie de leurs outils et des techniques utilisées dans la production destinée à satisfaire leurs besoins naturels et, bien sûr, ceux de leur seigneur.

Cela met également en évidence la perte conséquente, au sein du système capitaliste, d'une conscience de liberté/servitude, qui existait tant dans le régime esclavagiste que dans le régime féodal, où, dans les deux régimes, les individus avaient conscience de leur manque de liberté, du fait qu'ils étaient la propriété/les serviteurs d'un seigneur, du seigneur de *engenho* (usine de canne à sucre) dans le premier régime et du seigneur féodal dans le second. Dans la société capitaliste, cette conscience est occultée par le « fétichisme de la marchandise », qui crée un apparat de liberté dans les relations entre le travail et le capital, alors qu'il s'agit en réalité d'un « esclavage » inconscient du travailleur au capital (Saviani, 2019, libre traduction), c'est-à-dire que l'individu n'a pas conscience qu'il doit se libérer, s'émanciper de cette condition, puisqu'il pense être libre.

Pour Saviani (2019), nous vivons dans une société où cette apparente sensation de liberté occulte la réalité des relations sociales. Dans les relations entre la bourgeoisie et le prolétariat, ce dernier est propriétaire exclusif de sa force de travail, libre de la vendre/louer à la première (la bourgeoisie), qui détient la propriété exclusive des moyens de production. L'opacité présente dans cette relation génère un sentiment de liberté qui, en réalité, n'existe pas, puisque le travailleur est lié au capitaliste, étant donné qu'il ne survivrait pas sans vendre/louer sa force de travail au capital.

> Soit il [l'ouvrier] vend sa force de travail, soit il meurt tout simplement [...] Alors que le capitaliste est libre en apparence et en substance, en droit et en fait, formellement et matériellement, le travailleur n'est libre qu'en apparence, sur le plan juridique et formel. Essentiellement, de fait et matériellement, il est esclave (Saviani, 2019, p. 201, libre traduction).

Une connaissance promue par une éducation centrée sur l'être humain, c'est-à-dire qui garantit une conscience critique aux travailleurs, est donc essentielle pour que ceux-ci atteignent la liberté non seulement en apparence, mais aussi en substance, matériellement et de fait. Ce qui se passe c'est que ce fétichisme à l'égard de la marchandise qui accompagne le processus de croissance technologique a été un obstacle au développement d'une conscience critique et collective dans notre société. Cela est dû en grande partie à la précarisation constante de l'éducation des classes socialement défavorisées, des masses populaires, des ouvriers, une éducation axée précisément sur la réduction par atrophie de cette conscience critique et réflexive.

Le rôle non seulement de l'école, mais de toutes les institutions éducatives : famille, école, partis politiques, entre autres, devrait donc être de « [...] renforcer la conscience des travailleurs [...] dans le but de priver la bourgeoisie de sa capacité historique de direction, grâce à laquelle elle parvient à **enchaîner les exploités**, les amenant à accepter leur relation de domination », affirme Fresu (2020, p. 82, libre traduction, c'est nous qui soulignons), en soulignant la pensée de Gramsci sur la fonction éducative des partis politiques.

Fresu (2020) commente également les réflexions de Gramsci sur le thème « Américanisme et fordisme », soulignant les effets néfastes de la division/spécialisation du travail qui contribuent à la « négation de l'humanité » du travailleur, le transformant en un véritable robot « condamné à répéter, avec **une monotonie capable de détruire la vie intérieure** et la vie humaine, les mêmes gestes professionnels sans savoir le comment et le pourquoi de son activité pratique » (Fresu, 2020, p. 83, libre traduction, c'est nous qui soulignons).

Bien que Gramsci ait formulé ces réflexions au début du XXe siècle, au sein d'un régime d'accumulation rigide du capitalisme (taylorisme/fordisme), la situation actuelle, 100 ans plus tard, n'est pas très différente. Elle est peut-être même pire, car sous le régime actuel, appelé accumulation flexible, nous vivons dans une société où la connaissance des technologies les plus récentes, c'est-à-dire les plus en vogue, est plus importante que la connaissance de l'ensemble du processus et des contenus historiquement construits qui ont conduit au développement de la technologie que l'on souhaite maîtriser.

Dans cette société, l'éducation est également une marchandise et son obsolescence devient de plus en plus programmée, comme celle de tout autre produit fabriqué sous l'égide du régime d'accumulation flexible (Duarte, 2016). Ce régime, qui a supplanté le régime tayloriste/fordiste (sans le supprimer) après la crise du mode de production hégémonique dans

les années 1970 , a contribué à faire sortir le travailleur d'une condition de réglementation, au prix de son aliénation/animalisation, vers une condition de **plus grande flexibilité/informalité** au travail (Antunes, 2000), en leur offrant également une fragile garantie d'« employabilité », visant à justifier l'absence évidente d'emplois (d'offres) sur le marché du travail. On entend ici par **employabilité** la capacité théorique et pratique acquise par le sujet afin de **se présenter apte**, si nécessaire, à l'espace de travail réduit dans un marché de plus en plus précaire et compétitif.

L'idée ingénieuse d'obsolescence programmée des connaissances avancée par Duarte (2016) est intéressante, car elle reflète le concept d'obsolescence liée aux objets produits, caractéristique du régime toyotiste, également connu sous le terme d'accumulation flexible, qui, avec sa politique de qualité totale, réduit le « temps de rotation » ou la durée de vie des produits et, avec elle, leur qualité, dans le but de réduire leur durée de vie et d'augmenter ainsi leur rotation sur le marché (Harvey, 1992). Selon Harvey (1992), à partir de ce changement de régime

> [...] nous pouvons observer une rénovation d'intérêt et d'importance, car dans un monde où les goûts et les besoins évoluent rapidement et où les systèmes de production sont flexibles (contrairement au monde relativement stable du fordisme standardisé), la connaissance des dernières techniques, des nouveaux produits et des dernières découvertes scientifiques offre la possibilité d'obtenir un avantage concurrentiel important. **Le savoir lui-même devient une marchandise clé**, à produire et à vendre à ceux qui payent le plus [...] (Harvey, 1992, p. 151, libre traduction, c'est nous qui soulignons).

Il est clair que cette caractéristique du nouveau régime d'accumulation capitaliste se répercute sur les systèmes d'enseignement professionnel et, par conséquent, sur la formation des personnes, surtout celles les plus défavorisées socialement. Dans ce domaine, les connaissances deviennent également plus flexibles et le contenu des curricula est remplacé par **les compétences** les mieux adaptées au marché du travail actuel.

Voici donc la raison de cette obsolescence. Quels que soient les changements qui surviennent sur le marché ou dans les technologies, les compétences acquises précédemment ne seront plus utiles, elles seront obsolètes. Mais je reviendrai plus en détail sur cette question des curricula dans la section 3, où j'aborderai leur élaboration et leur évolution au fil des ans. Au préalable, il est nécessaire de mieux comprendre la société capitaliste et le type de professionnels qu'elle se propose de former.

Ce type de professionnel que l'on souhaite former dans la société capitaliste a également été remis en question par Gramsci, dans ses écrits pré-carcéraux, entre 1916 et 1920. Dans son célèbre article « Hommes ou machines ? » de 1916, il réfléchit au type d'ouvrier que les industries souhaitent : **des ouvriers-machines ou des ouvriers-hommes ?** Le premier type est, de loin, celui que préfèrent les dirigeants des industries. Pour briser cette logique, Gramsci conclut que nous avons besoin d' « [...] une école de liberté et d'initiative libre, pas une école d'esclavage et de mécanicité » (Gramsci, 2021, p. 56, libre traduction). Selon lui, « l'école professionnelle ne doit pas devenir un **incubateur de petits monstres ardemment instruits à un métier**, sans idées générales, sans culture générale, sans âme, seulement avec un œil précis et une main ferme » (Gramsci, 2021, p. 57, libre traduction, c'est nous qui soulignons).

Dans cette société, la marchandisation de la science et, par conséquent, de l'éducation reflète la pulvérisation causée par la division manufacturière du travail et introduit, dans les établissements d'enseignement, la dualité et aussi, ne l'oublions pas, l'inégalité, en plus de reproduire une certaine hiérarchisation qui anime tout le système de production capitaliste (Araújo, 2019). Cela implique une société de plus en plus technologisée qui, comme le fait remarquer Ramos (2006),

> [...] augmente le poids de la valeur instrumentale de la science au détriment de sa valeur intrinsèque, constituant ainsi un présupposé du processus de marchandisation de la science, favorisé par un raffinement du concept d'application. Ce raffinement correspond à l'exigence que les applications soient non seulement utiles, mais aussi rentables et, de plus, sécurisées et à court terme (Ramos, 2006, p. 148, libre traduction).

La main-d'œuvre qui se forme dans ce contexte est donc confrontée à la nécessité d'être de plus en plus qualifiée afin de se disputer les emplois dans un monde dont la réalité est inconnue par la partie la plus fragile de la population. Malheureusement, ces connaissances acquises de manière souvent « bancaire » (Freire, 1987) ne leur garantissent pas une place dans cet environnement que nous appelons le monde du travail. Nous vivons ainsi un processus de précarisation et de dévalorisation de la main-d'œuvre qui affecte de la même manière l'éducation du travailleur et, par conséquent, le type de professionnel qui sera formé par cette éducation de nature instrumentale (intéressée, dans la perspective gramscienne), qui agit de manière superficielle dans la formation de l'individu, visant à répondre principalement aux demandes du marché.

À propos de ce processus qui se développe dans l'éducation de la classe ouvrière au sein de la société capitaliste, Kuenzer (2006) le qualifie d'« inclusion excluante », car l'individu est inclus dans un environnement éducatif, mais ne reçoit pas une éducation axée sur son émancipation. Au contraire, il reçoit une éducation intéressée par le maintien de la précarisation et de la dévalorisation de sa main-d'œuvre. Une éducation qui, comme le rappelle Maillard (2015), a désormais pour « mots clés » la flexibilité et l'employabilité, stimulant ainsi la formation d'individus « capables de s'adapter aux demandes de flexibilité, mobilité, adaptabilité, autonomie formulées par les entreprises » (Maillard, 2015, p. 13).

Kuenzer (2006) observe également que les politiques publiques brésiliennes affirment leur intérêt pour une plus grande inclusion « à tous les niveaux de la chaîne [éducative] », sous le prétexte d'une orientation démocratique de l'éducation, mais ce qui se produit parallèlement à cette « inclusion », est une précarisation des processus éducatifs, « qui se traduisent par une simple opportunité de certification, qui ne garantit ni l'inclusion, ni la permanence » (Kuenzer, 2006, p. 880, libre traduction), peut-être seulement un titre de professionnel « employable ».

Pour cette chercheuse brésilienne, l'axe des politiques publiques en matière d'éducation professionnelle s'est concentré sur la satisfaction des exigences du régime d'accumulation flexible sans développer une conscience de classe chez les individus. Au lieu de promouvoir une formation humaine intégrale (omnilatérale) des sujets — axée sur une perception du travail comme principe éducatif, qui vise à promouvoir l'émancipation par la construction d'une pensée critique et réflexive —, ces politiques contribuent à une formation unilatérale comme stratégie de subordination, caractéristique du mode de production capitaliste (Moura ; Lima Filho ; Silva, 2015). Cette nécessité de qualification des travailleurs, qui induit une inclusion excluante dans leur processus de formation, se caractérise donc comme une grande contradiction du système, car

> Le savoir étant un moyen de production, son appropriation par les travailleurs va à l'encontre de la logique du capital selon laquelle les moyens de production sont l'apanage des capitalistes, de la bourgeoisie, des entrepreneurs, les travailleurs n'étant propriétaires que de leur propre force de travail. D'autre part, si les travailleurs ne possèdent aucun type de savoir, ils ne peuvent pas produire. Voilà la contradiction [...] (Saviani, 2003, p. 149, libre traduction).

Il est intéressant de noter qu'il n'est pas possible de transformer la base matérielle uniquement par les superstructures (politiques). Nous pouvons bien le voir dans la troisième thèse de Marx sur Feuerbach, lorsqu'il affirme que « la doctrine matérialiste selon laquelle les

hommes sont le produit des circonstances et de l'éducation [...], oublie que les circonstances sont précisément modifiées par les hommes et que l'éducateur lui-même doit être éduqué » (Marx et Engels, 2007, p. 537, libre traduction). Nous devons donc faire coïncider les transformations des circonstances avec celle des consciences. Et le changement des circonstances semble lointain. Malgré cela, la flexibilisation a résolu la crise du capital.

Il faut également considérer que la possibilité de surmonter et de transformer la société actuelle réside précisément dans la compréhension des contradictions soulignées par Saviani (2003). Les rejeter ne fera que nous éloigner de la vérité qui, selon Lefebvre (2010), ne sera atteinte que si nous plaçons « au centre de nos préoccupations la recherche des contradictions et de leurs fondements objectifs » (Lefebvre, 2010, p. 29). De cette manière, nous aurons la possibilité d'entrevoir une transition vers un nouveau système. Mais pour que cela se produise, il est nécessaire de former au préalable des professionnels dotés d'un sens critique et réflexif plus aigu.

Il ne s'agit pas ici de fournir aux individus un plus grand volume de connaissances/informations générales de manière abstraite et sans lien historique et contextuel avec leur profession. Ce serait d'ailleurs un retour en arrière vers une éducation purement encyclopédique. Pour Morin (1990), les connaissances acquises ne peuvent être réduites à de simples informations. « L'excès d'informations nous plonge dans un “ nuage d'inconnaissance ” [...] Trop d’informations obscurcissent la connaissance » (Morin, 1990, p. 92). Cela signifie que l'accumulation d'informations, sans disposer d'une structure mentale théorique capable de leur donner un sens et de les mettre en perspective, ne contribuera qu'à ce que l'individu acquière une « connaissance mutilée », qui, à son tour, « conduit toujours à une pratique mutilante » (Morin, 1990, p. 95), c'est-à-dire un être humain à moitié soumis à des conditions de travail précaires.

Morin (1990) observe également que la fragmentation des connaissances, l'hyper-spécialisation et la formation d'« experts » dans les domaines les plus divers contribuent à ce que les individus ne se comprennent plus eux-mêmes en tant qu'êtres culturels, psychologiques, biologiques et physiques. Selon lui,

> [...] le savoir est non plus fait pour être pensé, réfléchi, médité, discuté par des êtres humains pour éclairer leur vision du monde et leur action dans le monde, mais produit pour être stocké dans des banques de données et manipulé par les puissances anonymes (Morin, 1990, p. 110).

Les individus se trouvent donc de plus en plus privés de leur droit à la réflexion, de leur droit à de véritables expériences formatrices émancipatrices. Nous devons donc réfléchir davantage à une éducation révolutionnaire, qui tienne compte des conditions matérielles du contexte social actuel, en englobant la conception du travail comme principe éducatif. L'éducation professionnelle supérieure (bac + 2), tout comme le baccalauréat, se présente ainsi comme un horizon probable capable de promouvoir cette formation humaine émancipatrice, puisque les deux ont pour prérogative ce nouveau principe éducatif centré sur le travail dans le régime d'accumulation flexible, ce qui amène à se demander si, dans ce contexte, une **formation humaine intégrale** est possible.

2.2 LA FORMATION HUMAINE INTÉGRALE : UNE APPROCHE NÉCESSAIRE

L'accent mis sur la formation humaine intégrale (FHI)[48], que nous considérons comme la thématique centrale de cette recherche, est dû au fait que nous la voyons comme un projet éducatif qui a pour destinataire final la classe laborieuse, plus précisément les moins favorisés socialement, dans la perspective de garantir « le développement de la conscience sociale prolétarienne comme prémisse à l'action politique et idéologique [...] » (Saviani, 2022, p. 9, libre traduction) et, ainsi, progresser vers une transformation sociale par et pour cette classe. En ce sens, nous estimons nécessaire d'approfondir le thème de la « formation humaine », car nous cherchons à déterminer si elle est présente dans les curricula ici étudiés, qui s'adressent principalement à la classe ouvrière.

Mais que signifie et quel est l'objectif donné au terme « formation » dans le champ lexical des sciences de l'éducation ? Pour répondre à cette question, nous nous basons sur la conceptualisation que l'on trouve dans les dictionnaires de langue portugaise (brésilien) et également dans le lexique de langue française, étant donné que l'analyse s'étend aux deux pays. D'abord, dans le dictionnaire de langue portugaise *Houaiss*[49], nous voyons qu'il est possible de retenir le sens lié à l'acte d'éduquer/instruire, c'est-à-dire « l'ensemble des connaissances et des instructions sur un sujet ou un cours de spécialisation ». Dans ce même dictionnaire, le mot

[48] Nous savons que, parmi les auteurs spécialisés dans le domaine de l'éducation professionnelle, il existe une distinction entre les termes « formation humaine » et « formation humaine intégrale ». Dans nos travaux, nous considérons toutefois ces deux termes comme équivalents, le second ne faisant que préciser ce qui constituerait une véritable formation humaine.

[49] Disponible sur : https://houaiss.uol.com.br/houaisson/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php//. Accès le : 10 jan. 2026.

formation peut signifier « donner forme ou fabriquer quelque chose », ce que nous pouvons élargir, dans le domaine de l'éducation, à la formation d'un nouveau type d'être humain par le biais du processus éducatif, ou « fabrication », si l'on considère l'orientation des écoles dans le mode de production capitaliste, qui se rapprochent apparemment davantage du concept de fabriques que d'écoles proprement dites, visant davantage la formation des « ouvriers-machines » que des « ouvriers-hommes », terminologie inventée par Gramsci (2021, libre traduction).

Dans le cas de la langue française, le concept n'est pas très éloigné de celui que l'on trouve dans le dictionnaire brésilien. Dans une recherche menée sur le dictionnaire français Le Robert[50], nous trouvons le sens lié à l'éducation intellectuelle et morale des individus, à la recherche d'une « formation du caractère, du goût, au-delà de l'acquisition d'un ensemble de connaissances **visant une formation professionnelle ou continue** » (Le Robert, 2025, c'est nous qui soulignons).

Nous voyons donc que, en ce qui concerne l'activité intellectuelle d'éduquer, la formation, dans ce cas humaine, est directement liée au développement systématique de nouveaux êtres humains, au sens intellectuel, moral et physique. Autrement dit, à l'acte de modeler un certain type d'individu à partir d'outils et de concepts préétablis (les curricula) ainsi que d'une certaine conception du monde et de la société. Nous pouvons donc, en partant initialement de ces concepts lexicaux, arriver à la conclusion que, selon la forme/matrice utilisée dans le processus éducatif, nous aurons différents types de personnes formées. Il nous reste alors la question suivante : quel type d'individu voulons-nous former dans cette « société de masse » actuelle ? Ou plutôt, quelle matrice (moule) devons-nous adopter comme base de ce processus de formation ?

La réponse à cette nouvelle question dépendra évidemment de l'objectif que l'on souhaite atteindre avec ce nouveau type de personnes formées. Si l'idée est de maintenir le *statu quo* actuel du mode de production capitaliste, il est évident que la formation, dans ce cas, ne passera pas par le processus de « développement d'une conscience sociale », car cela mettrait en péril le système lui-même. Au contraire, elle se limitera à une formation partielle, c'est-à-dire visant uniquement à l'instrumentalisation du sujet, sans établir, dans le processus, une relation plus large entre la personne en cours de formation avec le contexte historique et la réalité concrète dans laquelle il s'inscrit. Il est clair que lorsque nous parlons de formation humaine intégrale, nous ne faisons pas référence à ce type de vision étroite, mais plutôt à celle

[50] Disponible sur : https://dictionnaire.lerobert.com/definition/formation. Accès le : 10 jan. 2026.

qui envisage le développement des êtres humains complets. Quelque chose, donc, qui se rapproche davantage de la conception gramscienne du terme « formation humaine ».

Voyons donc ce que dit à propos de ce terme le « Dictionnaire gramscien », ouvrage édité et organisé par Liguori et Voza (2017) qui comprend plus de 600 termes présents dans le lexique du philosophe Antonio Gramsci. En recherchant le terme « formation humaine » dans ce dictionnaire, nous avons constaté que, selon les rédacteurs de l'ouvrage, il est « largement présent, sous divers aspects et dans divers contextes, au sein du lexique gramscien » (Liguori et Voza, 2017, p. 802, libre traduction), notamment en ce qui concerne la discussion sur la formation d'« un nouveau type d'être humain ». Liguori et Voza (2017) soulignent l'importance et le rôle central que la formation culturelle occupe dans l'œuvre de Gramsci, dans le sens où elle permet de développer, à partir d'un travail éducatif et formatif, « [...] l'élaboration d'une conscience critique [capable de promouvoir] une conscience collective homogène » (Liguori et Voza, 2017, p. 803, libre traduction).

C'est donc le type d'individu que l'on souhaite former à partir d'une éducation qui ne soit pas seulement un simple agglomérat de connaissances instrumentales et instrumentalisantes, mais une éducation qui donne la possibilité d'intégrer, dans la vie même de chaque étudiant, toutes les connaissances acquises au cours de leur parcours éducatif. C'est ce que détermine, entre autres, la Constitution fédérale brésilienne elle-même, lorsqu'elle traite, dans son article 205, de l'objectif de l'éducation qui vise « [...] le plein développement de la personne, sa préparation à l'exercice de la citoyenneté et sa qualification pour le travail [...] » (Brésil, 1988, libre traduction), c'est-à-dire une formation humaine et intégrale.

Ce concept est d'ailleurs conforme à ce qui a été établi par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 (DUDH, 1948, libre traduction), qui stipule dans son article 26 que « [...] l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement des droits de l'homme et des libertés fondamentales ».

Il est clair que, pour que cet « épanouissement de la personnalité » atteigne sa plénitude, il est également nécessaire d'avoir pleinement conscience de ses droits et des libertés pour lesquelles chaque individu doit lutter. Il faut donc savoir que ces libertés ne se limitent pas au droit d'avoir une ou plusieurs qualifications pour le travail, mais qu'elles vont au-delà, jusqu'à la possibilité de construire une conscience critique et collective obtenue pour et par le travail, qui est finalement ce qui détermine, selon Saviani (2022, p. 2, libre traduction) « le mode d'être de l'éducation dans son ensemble », suivant ici, en ce sens, le concept gramscien du travail comme principe éducatif.

Ce modèle d'éducation, qui vise à développer une « conscience collective homogène », va même dans le sens d'une rupture avec la logique du capital, qui soutient un type d'éducation intéressée, dans le sens où elle maintient l'individualisme et renforce la compétitivité entre les individus qui, à leur tour, accumulent des certifications afin d'acquérir certaines compétences liées au monde du travail de plus en plus spécialisé.

Le sens que nous donnons ici au terme « spécialisé » consiste à établir un dialogue dialectique avec le terme *politecnia* et, ce faisant, à exposer la catégorie de la contradiction. En d'autres termes, d'un côté, nous avons une formation spécialisée visant à former des professionnels polyvalents, qui accumulent des connaissances fragmentées par rapport à l'ensemble, en se spécialisant dans une seule activité à la fois, et de l'autre, nous avons la formation *politécnica* (omnilatérale), qui vise le développement intégral des êtres humains, sans déconnexion des parties par rapport à l'ensemble dans lequel elles s'intègrent. Cependant, nous savons que dans l'enseignement supérieur capitaliste, l'idée est de former des professionnels polyvalents et, par là même, des subjectivités flexibles, adaptables, qui s'ajustent à la stabilité et à la précarité du travail. Nous comprenons que, dans le régime d'accumulation flexible, dans le mode de production capitaliste, la formation humaine intégrale est presque une impossibilité, mais cela ne signifie pas que nous ne pouvons pas avancer vers ce type de formation. Et la possibilité réside précisément dans la recherche des contradictions du mode de production.

Rompre avec la logique capitaliste de formation de subjectivités flexibles implique donc de rompre avec « la camisole de force auto-imposée des déterminations causales du capital », comme le souligne Mészáros (2008, p. 35, libre traduction) en critiquant les « limites débilitantes » imposées par le capital. Aujourd'hui, pour cet auteur

> [...] le sens du changement éducatif radical ne peut être autre que celui de déchirer la camisole de force de la logique incorrigible du système : poursuivre de manière planifiée et cohérente une stratégie visant à rompre le contrôle exercé par le capital, avec tous les moyens disponibles, ainsi qu'avec tous les moyens encore à mettre en œuvre, et qui ont le même esprit. (Mészáros, 2008, p. 35, libre traduction).

Pour Mészáros (2008), ce changement vers un type d'éducation plus humaine et plus intégrale est nécessaire et urgent si nous voulons parvenir à une transformation sociale qualitative. En ce sens, les solutions, selon lui, « [...] ne peuvent être uniquement formelles : elles doivent être essentielles » (Mészáros, 2008, p. 35, libre traduction). Il ne sert donc à rien d'avoir des lois, des projets institutionnels d'enseignement et des curricula destinés à la classe

moins favorisée, remplis de références à des idéaux révolutionnaires d'éducation visant le plein épanouissement de l'être humain, si ce qui est prescrit ne se traduit pas par de réelles transformations dans la salle de classe. En d'autres termes, il ne sert à rien d'avoir des solutions dans des documents officiels, dans des curricula prescrits, si elles ne sont pas mises en pratique à travers le curriculum réel appliqué par ceux qui sont les agents directs du processus de formation de chaque individu : les enseignants, qui, souvent, parce qu'ils ne comprennent pas ou n'ont tout simplement pas expérimenté ce concept au cours de leur processus de formation, ont des difficultés à développer un langage pédagogique qui permette une véritable formation intégrale chez leurs élèves.

À propos, lorsque nous faisons référence ici à ce « langage pédagogique » enseignant, nous voulons ainsi mettre en lumière l'un des obstacles qui se dressent devant le processus d'enseignement-apprentissage que nous considérons nécessaire à l'établissement d'une formation humaine intégrale : le manque d'accord entre le langage du formateur et celui de la personne que l'on souhaite former. Sans cette harmonisation du langage, la formation sera seulement partielle, fragmentée et, par conséquent, loin d'atteindre l'intégralité de son objectif, se concentrant uniquement sur le respect des calendriers liés aux programmes d'études. Il est donc nécessaire de comprendre le langage de son interlocuteur dans la relation élève/enseignant, sinon il n'y aura pas de dialogue et sans cela, il n'y a pas d'apprentissage, et sans apprentissage, la formation sera incomplète, tantôt axée uniquement sur les connaissances techniques, tantôt sur les connaissances générales, sans jamais les intégrer.

La séparation entre l'école humaniste et l'école professionnelle, encore très ancrée aujourd'hui dans la pratique pédagogique, en particulier dans le domaine de l'enseignement professionnel[51], entrave le processus de développement d'une formation véritablement intégrale et, par conséquent, de la formation d'« êtres humains complets », comme le souhaitait Gramsci dans ses écrits, soulignant ce point, selon Manacorda (2013), comme une exigence du processus de formation de la classe ouvrière, en ayant pour horizon évident la transformation sociale. Cela

[51] En France, l'enseignement professionnel s'inscrit dans un processus historique de scolarisation de la formation des ouvriers, qui vise à dépasser les limites de l'apprentissage empirique et à structurer des savoirs transmissibles dans des cadres institutionnels. Comme le montre Tanguy (2013), cette évolution traduit moins une simple adaptation aux besoins économiques qu'une transformation des modes de production et de transmission des qualifications, marquée par une mise à distance progressive de la formation « sur le tas ». Cette scolarisation s'accompagne d'une intégration d'enseignements généraux, témoignant d'une ambition éducative plus large qui dépasse la seule préparation à l'emploi. Dans cette perspective, Maillard (2015) met en évidence que les diplômes professionnels sont structurés par une double finalité, à la fois d'insertion immédiate sur le marché du travail et de poursuite d'études, ce qui contribue à leur inscription dans les dynamiques de massification scolaire. Toutefois, cette double finalité s'accompagne de tensions persistantes entre objectifs éducatifs, logiques de certification et attentes du système productif, révélant les ambiguïtés constitutives de cet ordre d'enseignement.

impliquait pour Gramsci de rechercher une « relation positive entre l'éducation et l'instruction, entre l'école humaniste et l'école professionnelle [...] » (Manacorda, 2013, p. 36, libre traduction).

Selon Manacorda (2013), dans son analyse du « principe éducatif chez Gramsci », il constate que le philosophe italien considérait que l'acquisition par le prolétariat d'une quelconque organicité de pensée lui permettant une initiative culturelle autonome « [...] ne peut surgir spontanément dans une société d'opprimés et d'oppresseurs, qui contraint les individus à des expériences de nature limitée » (Manacorda, 2013, p. 36-37, libre traduction). Manacorda (2013, p. 37) ajoute que cette organicité de la pensée ainsi que l'organisation de la culture par et pour le prolétariat sont « [...] deux aspects, subjectif et objectif, d'une même exigence » dans les textes gramsciens consacrés à la critique de l'école capitaliste, que le philosophe sarde considérait comme une école limitative du développement humain, axée sur la formation d'« ouvriers-machines », comme nous l'avons vu dans la section précédente.

La voie à suivre pour réussir la mise en œuvre d'un projet de formation humaine intégrale pour la classe ouvrière passe donc par la maîtrise, comme le souligne Saviani (2022, p. 4, libre traduction), « [...] non seulement théorique, mais aussi pratique sur la manière dont le savoir s'articule avec le processus de production, [...], des fondements diversifiés utilisés dans la production et non le simple apprentissage des techniques de production », impulsé, d'ailleurs, par le fétichisme technologique croissant qui finit, à son tour, très opportunément, par détourner le regard de l'intégralité de l'être humain et, avec cela, vers sa formation intégrale qui, pour revenir à la pensée gramscienne, peut être atteinte à l'aide d'une certaine « [...] culture de formation de l'esprit et, en tant que telle, désintéressée » (Manacorda, 2013, p. 33, libre traduction).

En défendant ce projet de formation humaine, basé sur la philosophie gramscienne, Saviani (2022) précise que « [...] l'objectif de l'éducation est de conduire chaque individu à la condition d'être capable de diriger et de contrôler ceux qui dirigent »

> [...] opérer un tournant dans la formation vers une culture scientifique qui articule [intègre], de manière unifiée, dans un ensemble compréhensif, les sciences humaines et naturelles qui modifient profondément les modes de vie en les soumettant au crible de la réflexion philosophique et de l'expression artistique et littéraire [...]. Ce n'est qu'ainsi qu'il sera possible, outre de qualifier pour le travail, de promouvoir également le plein épanouissement de la personne [...] (Saviani, 2022, p. 6, libre traduction).

Et grâce à ce plein épanouissement, promouvoir également la capacité d'accéder à des emplois et à des positions sociales supérieurs à ceux qu'ils pensent faits pour eux. Cela implique une formation non seulement active, mais surtout créative, qui relie chaque individu à l'ensemble dans lequel il s'inscrit. Loin, donc, de la simple spécialisation instrumentale dans certaines compétences techniques, complètement déconnectées d'autres domaines de connaissance, et aussi loin de l'accumulation inutile de connaissances encyclopédiques qui ne vise que le pédantisme académique, fortement critiqué par Gramsci dans ses écrits carcéraux.

L'éducation dont nous disposons aujourd'hui, en particulier dans le système formel d'éducation, ne nous permet pas encore de briser les « chaînes » qui nous retiennent à la vision capitaliste du type d'individu qui doit être formé. Pour Mészáros (2008),

> [...] dans l'état actuel des choses, la fonction principale de l'éducation formelle est d'agir comme un gardien *ex officio* et autoritaire dans le but d'induire un **conformisme généralisé dans certains modes d'internalisation** afin de les subordonner aux exigences de l'ordre établi (Mészáros, 2008, p. 55, libre traduction, c'est nous qui soulignons).

Ce « conformisme », ainsi que le consensus établi à l'intérieur et à l'extérieur des environnements institutionnels en ce qui concerne les formes éducatives existantes, fait partie intégrante du système et le soutient à partir de l'éducation formelle. Casser cela revient donc à instaurer une formation intégrale et multilatérale. Tel est le noble objectif d'une éducation vraiment émancipatrice captée par une formation humaine qui ne se limite évidemment pas aux murs de l'école, car, comme le rappelle bien Mészáros (2008, p. 45), croire uniquement en l'éducation formelle revient à attendre « un miracle monumental ». Les solutions doivent donc, selon cet auteur, « englober l'ensemble des pratiques éducatives de la société établie » (Mészáros, 2008, p. 45, libre traduction).

Mészáros (2008) reconnaît également que l'éducation formelle, tout comme elle n'est pas la seule alternative émancipatrice radicale capable de transformer la société, elle ne constitue pas non plus la seule « [...] force idéologique primaire qui consolide le système capitaliste [...] » (Mészáros, 2008, p. 45, libre traduction), il existe logiquement d'autres forces, d'autres appareils idéologiques qui agissent en faveur de cette consolidation.

Nous aborderons plus loin, dans la section 3, ce qui constitue ces appareils idéologiques lorsque nous entrerons dans la discussion qui touche le domaine d'études du curriculum. Pour l'instant, il est important de souligner que nous ne pouvons pas mettre tous nos œufs dans le même panier en matière d'éducation formelle institutionnalisée en tant que voie unique

d'émancipation de la classe ouvrière. L'éducation se poursuit en dehors des murs institutionnels. Cependant, il faut tenir compte du fait qu'il existe une différence considérable en matière d'accès à la culture dont disposent les jeunes des différentes classes sociales en dehors de l'école.

Pour les classes les plus défavorisées, en particulier pour les individus qui partagent leur temps entre le travail et les études, les établissements d'enseignement restent, aujourd'hui encore, la principale, voire la seule porte d'accès aux connaissances historiquement produites par la société. Ce n'est pas un hasard si des institutions publiques telles que les instituts fédéraux d'éducation professionnelle au Brésil, si importantes dans le processus de formation des individus, soient constamment attaquées par le pouvoir hégémonique précisément en raison du danger qu'elles représentent pour le maintien du *statu quo* en proposant de promouvoir un enseignement professionnel fondée sur la formation humaine intégrale de leurs étudiants.

En ce sens, Gramsci, l'une des références fondamentales dans la construction des projets institutionnels des instituts fédéraux, nous invite dans ses textes à « passer à l'action » en observant que la satisfaction d'une « instruction désintéressée » s'accompagnera de cette «[...] stimulation du progrès intellectuel par laquelle l'homme sera éduqué à ne plus être l'homme d'une seule activité, [unilatéral], mais un homme complet » (Manacorda, 2013, p. 37, libre traduction), c'est-à-dire un être humain intégral « modelé » à partir d'une formation également intégrale, sans « nier l'humanité » (Fresu, 2020, libre traduction) des individus qui, à leur tour, sont immergés dans une réalité également intégrale.

Il convient toutefois de souligner qu'un tel modèle d'éducation ne peut se limiter à une seule période de la vie de l'étudiant. Il serait même incohérent avec la proposition d'une formation intégrale de ne consacrer qu'une seule période de la vie à son élaboration. « [...] Nous devons revendiquer **une éducation complète pour toute la vie** » (Mészáros, 2008, p. 55, libre traduction, c'est nous qui soulignons). Une éducation qui ne se développe pas uniquement pendant la formation de base, par exemple, qui correspond à l'enseignement primaire et secondaire au Brésil, mais qui progresse également vers l'enseignement supérieur (objet de notre étude) et continue à se développer tout au long de la vie[52].

La plénitude de l'éducation, c'est-à-dire la formation intégrale des individus, doit être continue et ininterrompue si nous voulons réellement « [...] remettre en question les formes actuellement dominantes d'internalisation [...] fortement consolidées en faveur du capital par le

[52] Dans le cas du Brésil, ce modèle d'éducation est prévu seulement jusqu'au baccalauréat, donc dans l'âge obligatoire de scolarisation.

système éducatif formel lui-même » (Mészáros, 2008, p. 55, libre traduction). Une alternative contre-hégémonique est donc plus que nécessaire à l'heure actuelle.

> Ce qui doit être confronté et fondamentalement modifié, c'est l'ensemble du système d'internalisation, avec toutes ses dimensions, visibles et cachées. Rompre avec la logique du capital dans le domaine de l'éducation équivaut donc à remplacer les formes omniprésentes et profondément enracinées d'internalisation mystificatrice par une alternative concrète et globale. [...].
>
> Nous avons donc un besoin urgent d'une activité de « **contre-internalisation** » [...]. [Ainsi], grâce à un **changement radical du mode d'internalisation désormais oppressif** qui soutient la conception dominante du monde, la domination du capital peut être et sera brisée. [Cependant], sans un échange progressif et conscient avec des processus éducatifs globaux tels que notre propre vie, l'éducation formelle ne peut réaliser ses aspirations émancipatrices pourtant si nécessaires (Mészáros, 2008, p. 47-59, libre traduction c'est nous qui soulignons).

Il faut donc penser à une éducation intégrée à la vie même des individus si nous voulons vraiment changer le mode actuel d'internalisation. Il s'agit donc d'une éducation intégrale. Pour cela, comme le rappelle Saviani (2022, p. 4, 10, libre traduction), outre la promotion de la « formation de *politécnicos* » à la place de simples techniciens spécialisés, « [...] il faut aiguiser la conscience de la nécessité d'intervenir ». Et ici, lorsqu'il cite la « *politecnia* », il ne fait pas référence à un ensemble de techniques diverses ou à une variété de tâches, caractéristiques des personnes dites « polyvalentes », très proches des machines multifonctionnelles. La formation *politécnica* à laquelle Saviani (2022) fait référence est précisément liée à une formation multilatérale, également appelée omnilatérale. C'est-à-dire une **formation intégrale**.

Ces confusions terminologiques et ces conflits conceptuels sont très fréquents dans le lexique de l'éducation professionnelle et technologique brésilienne. C'est pourquoi nous aborderons plus en détail, dans la section suivante, les concepts liés aux catégories de *politecnia* et de polyvalence.

2.3 TECHNO_*LOGOS* : CONFLITS CONCEPTUELS ENTRE *POLITECNIA* ET POLYVALENCE DANS L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE BRÉSILIENNE

Les divergences conceptuelles liées au terme « *politecnia* » apparaissent très probablement au Brésil en raison de l'importation de concepts étrangers, tels que les « écoles polytechniques », dans les institutions brésiliennes. Parfois, ces conflits sémantiques sont

délibérément insérés dans les législations réformistes appliquées par les politiques nationales d'éducation dans le but de détourner, par le biais d'un mélange conceptuel, les intentions réelles des réformes. Des termes tels que polyvalence, *politecnia*[53], omnilatéralité, multilatéralité, multifonctionnalité, formation intégrale, école à temps plein, curriculum intégré, curriculum articulé, se mélangent dans les discours officiels, suscitant des doutes quant à leurs similitudes et leurs divergences réelles.

Nous nous en tiendrons pour l'instant aux deux premiers termes : polyvalence et *politecnia*. Ce dernier est considéré par ceux qui comprennent la méthode marxiste comme équivalent aux termes omnilatéralité et multilatéralité. En revanche, le terme polyvalence est plus proche de la multifonctionnalité, une désignation d'ailleurs étroitement liée au régime actuel d'accumulation, qui exige des professionnels flexibles dans leurs fonctions, c'est-à-dire polyvalents ou multifonctionnels. C'est d'ailleurs l'un des principes du toyotisme, autre appellation du régime d'accumulation flexible.

Il existe souvent des divergences terminologiques dans la littérature concernant les termes *politecnia* (Saviani, 2003), omnilatéralité et formation humaine intégrale. Cependant, comme nous l'avons déjà observé, dans le lexique de l'éducation professionnelle brésilienne, nous considérons tous ces termes comme des synonymes qui font également partie d'un système éducatif qui considère le travail comme étant « la base de la formation dans une perspective d'émancipation et d'autonomie humaine » (Moura ; Lima Filho ; Silva, 2015, p. 1065, libre traduction).

Nous avons choisi d'explorer ces divergences conceptuelles uniquement dans l'éducation brésilienne pour la simple raison qu'au Brésil, ce problème est plus fréquent que dans d'autres pays, par exemple en France, où ces définitions sont bien marquées et même très différentes des concepts réels qu'elles revêtent dans la langue portugaise utilisée au Brésil. En ce sens, il faut faire attention aux « faux amis », car ils peuvent entraîner des erreurs de traduction/interprétation.

La dénomination « ***tecnólogos*** » donnée aux diplômés des CST au Brésil a également contribué à orienter notre analyse, à ce stade, vers l'enseignement professionnel brésilien, car, outre le fait que ce terme figure dans le titre de la présente thèse, il possède en soi un sens implicite lié à l'étymologie du mot, déjà observé dans l'introduction lorsque nous avons cité Machado (2008), qui dissocie le terme « *techno* » (art) de « *logos* » (savoirs, science,

[53] Nous adoptons ici le terme tel comme il apparaît dans la littérature brésilienne du domaine de l'éducation professionnelle dans le but de ne pas le confondre avec le concept français d'école polytechnique.

philosophie), montrant ainsi que la formation des *tecnólogos* doit nécessairement relier le savoir pratique de l'art du métier au savoir scientifique et philosophique/critique de la totalité dans laquelle leur art s'inscrit, c'est-à-dire que les professionnels brésiliens qui obtiennent leur diplôme dans les CST « [...] doivent promouvoir le dialogue scientifique, critique et interdisciplinaire et avoir un engagement social et une orientation éthique claire » (Machado, 2008, p. 24, libre traduction).

La question de la formation *politécnica*, issue d'une conception gramscienne de l'éducation qui considère le travail comme un principe éducatif, est directement liée au diplôme des CST comme moyen nécessaire pour surmonter le mode de production capitaliste. Il s'agit donc d'une formation humaine intégrale (omnilatérale) qui peut être envisagée précisément en raison des contradictions qui entourent ce mode de production.

Une formation humaine intégrale, obtenue à partir de la *politecnia*, comprend donc une éducation qui n'est pas uniquement axée sur l'économie ou sur une qualification visant à l'insertion immédiate de l'individu sur le marché du travail. Son objectif est en fait de fournir aux étudiants une conscience de classe capable de leur donner une vision globale de la société dans laquelle s'inscrivent leurs pratiques professionnelles. Ce type de formation est d'ailleurs tout à fait pertinent et applicable au Brésil (Moura ; Lima Filho ; Silva, 2015), compte tenu, outre les inégalités socio-économiques locales, de la situation de sa jeunesse ouvrière, où beaucoup doivent étudier et travailler en même temps, alors qu'ils sont encore dans la dernière étape de l'enseignement fondamental (le baccalauréat).

Les Instituts fédéraux d'éducation, science et technologie (IF), comme mentionné dans la section précédente, sont actuellement les établissements d'enseignement public brésiliens qui se rapprochent le plus de ce type de formation, du moins « sur le papier », c'est-à-dire formellement dans leur *curricula* prescrits. Dans la pratique, en particulier dans l'enseignement supérieur, l'idée révolutionnaire d'une formation omnilaterale semble se perdre. Mais nous y reviendrons plus en détail dans la section consacrée à l'analyse des entretiens (section 5), car l'un des principaux objectifs de cette recherche est d'étudier la place de cette formation dans les établissements mentionnés.

Que signifie alors le terme « polyvalent » et en quoi se distingue-t-il de la *politecnia* ? Selon Machado (1992), la polyvalence correspond simplement à un « **travail plus varié** avec une certaine ouverture quant à la possibilité de gestion du temps par le travailleur [...], une rationalisation formaliste à des fins instrumentales et pragmatiques fondée sur le principe positiviste de la **somme des parties** » (Machado, 1992, p. 19, libre traduction, c'est nous qui

soulignons). On constate donc une divergence totale entre ce qu'est la *politecnia* et la polyvalence.

Saviani (2003) observe également ce « choc théorique » lorsqu'il analyse le mot *politecnia* et constate certaines divergences quant à son utilisation. L'une d'elles découle de la relation qu'ils établissent généralement avec sa signification littérale : multiplicité des techniques (*poly_technique*), ce qui laisse entendre qu'il s'agirait d'une formation qui procure diverses compétences à l'individu, alors qu'il s'agit en réalité de lui procurer « un **développement multilatéral** [...] qui englobe tous les aspects de la pratique productive dans la mesure où il maîtrise les principes qui sont à la base de l'organisation de la production moderne » (Saviani, 2003, p. 140, libre traduction).

Nous pouvons voir, dans cet extrait du discours de Saviani (2003), une autre expression alignée sur le concept marxiste de *politecnia* : **multilatéral**, qui s'oppose clairement au concept de formation **unilatérale**, dérivé d'une éducation instrumentale exclusivement axée sur la production capitaliste. Mais que dit la production de connaissances, en particulier dans le domaine de l'éducation professionnelle supérieure, sur ce modèle d'éducation émancipatrice et multilatérale, et comment ces concepts de *politecnia*, de formation humaine intégrale et d'omnilatéralité sont-ils abordés dans ces recherches ?

Afin de répondre à cette question, nous avons effectué en 2020 une recherche de thèses et de mémoires dans le dépôt électronique de la Bibliothèque numérique brésilienne de thèses et de mémoires (BDTD) de l'Institut Brésilien d'Information en Science et Technologie (IBICT). Ce dépôt contient plus de 600 000 thèses et mémoires de master, obtenus grâce à un partenariat avec environ 123 institutions de recherche. Les conclusions de cette recherche ont donné lieu à la publication d'un article dans la revue vénézuélienne Paradigma, intitulé « *Formación Humana Integral en las pesquisas sobre la formación tecnológica de los Institutos Federales* » (Cassemiro ; Henrique, 2022a).

Dans cet article, Cassemiro et Henrique (2022) observent qu'en analysant le contexte actuel de l'enseignement professionnel au Brésil, les politiques publiques axées sur ce type d'enseignement s'écartent de la promotion d'une formation intégrale, c'est-à-dire multilatérale, en privilégiant un type de formation unilatérale. Pour expliquer la signification du terme « multilatéralité », les auteurs reprennent le concept de « *politecnia* » de Saviani (2003), soulignant qu'un développement multilatéral correspond à celui qui « [...] englobe tous les angles de la pratique productive dans la mesure où il maîtrise les principes qui sont à la base de

l'organisation de la production moderne » (Saviani, 2003, *apud* Cassemiro et Henrique, 2022, p. 321, libre traduction), comprenant donc une formation intégrale des individus.

À l'origine, les CST n'ont pas été créés dans le but de former des professionnels présentant ce profil multilatéral, comme le soulignent Cassemiro et Henrique (2022) en affirmant que ces cours de niveau post-bac visaient à former des professionnels capables d'exécuter des tâches de supervision dans des activités d'« exploitation et de gestion », ce qui les différencie des titulaires d'un diplôme d'ingénierie, généralement responsables du travail de conception. Lors du tri effectué pendant la recherche dans la base de données BDTD, les auteurs ont identifié 22 travaux (thèses et mémoires de master) qui ont un certain rapport avec le thème de la formation humaine intégrale dans l'enseignement professionnel, répartis entre 2008 et 2019.

Selon Cassemiro et Henrique (2022), toutes les recherches identifiées au cours de l'étude qui abordent ce thème « [...] présentent un fondement théorique marxiste qui comprend la dimension du travail comme principe éducatif [...] » (Cassemiro et Henrique, 2022, p. 331, libre traduction), les rapprochant ainsi du concept marxiste de *politecnia*. Dans ces travaux sélectionnés par les auteurs, il est constante l'affirmation selon laquelle « [...] les CST sont axés sur la satisfaction des demandes du marché [et que] l'intérêt pour une formation tacite (unilatérale) dans ces cours empêche l'individu d'acquérir [...] une formation *politécnica* [...] » (Cassemiro et Henrique, 2022, p. 332). Cela signifie que dans ces cours de niveau post-bac, proposés par des établissements d'enseignement dont la philosophie repose sur la promotion d'une éducation *politécnica* (multilatérale), ce type de formation ne se concrétise pas.

Il convient également de noter dans cet article que, dans les recherches menées auprès d'étudiants, il a été constaté que, pour certains d'entre eux, « [...] un bon professeur est un « professeur / professionnel », en raison de sa connaissance instrumentale de ce qu'il enseigne » (Cassemiro et Henrique, 2022, p. 333, libre traduction), ce qui laisse penser qu'il existe une forte internalisation chez les étudiants du type d'éducation professionnelle unilatérale et instrumentale privilégiée par le système capitaliste. En conclusion de l'analyse sur la formation humaine intégrale dans les thèses et mémoires sélectionnés qui étudient les CST, Cassemiro et Henrique (2022) affirment que

> [...] il existe un consensus parmi les auteurs [dans les recherches sur les CST] sur le fait que l'approche par compétences fait partie des curricula des formations professionnelles post-bac, les associant à la garantie de l'employabilité, en plus d'**inclure des concepts de polyvalence dans le but**

> **de former des professionnels flexibles, capables d'exercer différentes activités sans nécessairement maîtriser l'ensemble du processus de production**. D'ailleurs, de nombreux professionnels [de l'éducation interrogés] qui travaillent dans les CST [...] lorsqu'on leur demande ce qu'est une formation *politécnica* (multilatérale), finissent par confondre ce concept avec celui de polyvalence (multifonction), ce qui contribue à justifier encore davantage le débat dans ce domaine de recherche [...]. (Cassemiro ; Henrique, 2022, p. 333-334, libre traduction, c'est nous qui soulignons).

Comme nous pouvons le constater, nous sommes confrontés à plusieurs conflits conceptuels et questions, pour la plupart subjectifs, qui doivent être constamment mûris, pensés, réfléchis, si nous voulons concevoir une formation réellement libératrice. Une formation forgée à partir d'une expérience qui vise la transformation et qui favorise une véritable révolution sociale. Cette formation, et par conséquent la transformation elle-même, ne sera possible que si elle est médiatisée par un curriculum qui considère l'individu comme un être social et historique et qui lui permette également d'acquérir une conscience critique et réflexive capable de se considérer comme tel. Un être *tecnoLogo*, doté de la connaissance de son art (*Techno*) et de la conscience (*Logos*), c'est-à-dire **un être *politécnico***.

2.4 L'ÉDUCATION PROFESSIONNEL POST-BAC AU BRÉSIL ET EN FRANCE : PREMIERS CROISEMENTS

Tout le scénario de changements et de transformations qu'a connu le mode de production du système capitaliste de la première moitié du XXe siècle jusqu'au milieu des années 1970 l'a conduit, pendant la période critique de crise du système, à développer des politiques qui répondaient à la fois aux exigences du nouveau régime d'accumulation qui s'établissait et, par conséquent, aux industries et au marché en général, ainsi qu'aux appels à la verticalisation des fils et filles de la classe ouvrière vers des niveaux d'enseignement plus élevés. Dans ce sens, des formations professionnelles de niveau supérieur de courte durée (bac + 2 ou bac + 3) ont été créées, tant au Brésil qu'en France et dans d'autres pays capitalistes, garantissant ainsi un meilleur accès des classes populaires à ce niveau d'éducation et la qualification d'une main-d'œuvre apte à s'intégrer plus rapidement et plus efficacement dans la machine productive du capital.

Au Brésil, l'enseignement professionnel technologique post-baccalauréat fait partie de l'ensemble des cours qui composent, conformément à l'article 39 de la loi actuelle sur les directives et bases de l'éducation, loi n° 9.394 du 20 décembre 1996 (Brésil, 1996), dont la

rédaction a été modifiée par la loi n° 11.741/ 2008, la modalité d'enseignement professionnel et technologique (EPT). Outre le diplôme obtenu aux CST, qui correspond au niveau post-bac de l'enseignement, l'enseignement professionnel technique de niveau moyen – EPTNM – (l'équivalent au bac pro en France) et les cours de formation initiale et continue (FIC) complètent cette modalité d'enseignement.

Ces cours, également appelés *Cursos Superiores de Tecnologia* (CST), sont actuellement régis par la résolution CNE/CP n° 01 du 5 janvier 2021 (Brésil, 2021), qui définit les Directives nationales générales pour l'enseignement professionnel et technologique (DCNEPT/2021) et par le Catalogue national des cours supérieurs de technologie (CNCST)[54]. Les CST se caractérisent principalement par leur courte durée, environ 3 ans (bac + 3), contrairement aux formations universitaires (normalement bac + 5), dont le curriculum est réparti sur une moyenne de 5 ans. C'est d'ailleurs l'un des facteurs qui contribuent à tant de critiques et de discrimination à l'égard des CST, reléguant leurs diplômés au simple statut de **techniciens de niveau supérieur**.

Dans le même contexte que celui qui a vu la création des CST au Brésil, des formations supérieures courtes et professionnelles appelées STS (*Sections de Technicien Supérieur*) ont également été créées en France en 1962 (Décret n°62-216 du 26 février 1962)[55]. Ils préparent leurs étudiants, en deux ans (bac + 2), à l'obtention du BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*). La création des STS, qui sont finalement devenus les formations les plus « populaires » dans le domaine de l'enseignement supérieur, répond aux besoins de l'industrie et du marché des services en matière de main-d'œuvre plus qualifiée, à une époque où la plupart des étudiants quittaient l'école vers l'âge de 16 ans et où il était rare d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur (Orange, 2009).

En France, la création des BTS a été considérée comme une valorisation professionnelle et leur public provenait alors en grande partie du bac général, puisque le bac pro n'existait pas encore (il n'a été créé qu'en 1985). C'est à partir de la massification du baccalauréat (avec la création de la filière professionnelle) et de l'enseignement supérieur que les STS se sont popularisées.

Les STS se sont donc répandues et popularisées en France, car elles offraient à une partie des jeunes Français un diplôme obtenu rapidement (par rapport aux formations qui exigent en

[54] Disponible sur : http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-superiores-de-tecnologia. Accès le : 14 mars 2021.
[55] Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000849681. Accès le : 27 mars 2026.

moyenne 5 ans d'études universitaires) et bien identifiable avec le profil des étudiants et celui recherché sur le marché du travail. Le fait que cette partie de la population ne connaisse pas ou ne soit pas inscrite dans un enseignement universitaire avec des perspectives incertaines d'insertion sur le marché du travail[56] et que ces formations de niveau supérieur soient proposées au sein même des lycées professionnels a contribué à leur popularisation dans cette classe d'âge.

Selon Orange (2009, p. 41), « les STS ouvrent une brèche vers l'enseignement supérieur à de nombreux bacheliers qui ne s'y seraient peut-être pas aventurés [vers ce niveau d'enseignement] autrement ». Selon cette autrice, cette population correspond principalement aux fils et filles d'ouvriers, d'agriculteurs, de personnes d'origine modeste qui trouvent dans l'obtention de ce diplôme une opportunité d'accéder, en peu de temps, à une formation de niveau supérieur et à de meilleures conditions d'accès au monde du travail.

La nécessité d'adaptation exigée par le nouveau régime d'accumulation (flexible), résultant des progrès technologiques croissants et de la complexification constante des industries, a également amplifié la recherche d'une meilleure qualification de la main-d'œuvre ouvrière. En 1961, la loi n° 4 024 du 20 décembre 1961 (Brésil, 1961), à l'époque la loi en vigueur sur les directives et les bases de l'éducation brésilienne, a ouvert la voie à la création de cours avec des curricula et des durées (temps de formation) propres.

Dans ce contexte, la création du cours d'ingénierie d'opérations a été proposée, premier cours professionnel de niveau bac + 3 qui « visait à former un profil professionnel axé principalement sur l'activité de supervision de secteurs spécialisés de l'industrie » (Machado, 2008, p. 3, libre traduction). Cet objectif, axé sur les demandes du marché, s'ajoutait aux aspirations de la classe ouvrière à pouvoir accéder à des cours de niveau supérieur. Ainsi, les CST, tout en répondant aux intérêts des industries

> [...] ont allégé la pression sur le niveau supérieur qui restait sélectif. Pendant ce temps, la formation des *tecnólogos* [nomenclature adoptée seulement en 1976] formaient des professionnels de niveau intermédiaire, dont les activités dans le monde du travail se limitaient à l'exécution, c'est-à-dire à la pratique appliquée au quotidien dans les industries (Pedro, 2010, p. 28, libre traduction).

[56] Dans le contexte de massification de l'enseignement supérieur en France, la relation entre diplôme et insertion professionnelle s'est profondément transformée. Si, dans une période antérieure, les diplômés peu nombreux s'inséraient relativement aisément, l'augmentation des effectifs étudiants et les difficultés d'accès à l'emploi ont conduit à une remise en cause du modèle académique. À partir des années 1980, les politiques publiques ont ainsi encouragé la professionnalisation et la multiplication de formations à finalité professionnelle, dans une logique souvent qualifiée d'« adéquationniste », visant à rapprocher formation et emploi, sans toutefois garantir une insertion effective des diplômés (Maillard, 2012 ; Maillard, 2015).

En 1968, la réforme universitaire introduite par la loi n° 5 540 du 28 novembre 1968 (Brésil, 1968) a établi que ces formations professionnelles devaient avoir des curricula plus flexibles et une durée plus courte, précisément pour répondre aux besoins du marché du travail, qui avait l'urgence de professionnels ayant une formation technique plus dense, qui leur permettrait, en un minimum de temps, d'intervenir directement dans la production. « Contrairement aux cours universitaires chargés de former à la conception, les formations des *tecnólogos* visaient à former à l'opération et à la gestion » (Machado, 2008, p. 5, libre traduction).

Cela démontre la forte influence que les systèmes éducatifs ont subi en s'ajustant aux changements et aux adaptations que le mode de production capitaliste a connus au fil du temps, en alignant leur régime d'accumulation sur les mouvements et les avancées technologiques que connaît le marché mondial – de plus en plus flexible et contrôlé par les forces néolibérales – amplifiant ainsi les conflits avec les groupes contre-hégémoniques qui défendent un projet éducatif visant à l'émancipation par la pensée critique et réflexive, ce qui implique « d'intensifier la production de science et de technologie dans la sphère publique » (Ramos, 2006, p. 138, libre traduction).

Malgré la justification de la création de ces cours pour former une main-d'œuvre capable de s'adapter aux innovations technologiques du marché du travail, il n'existait pas d'emplois disponibles pour tous les *tecnólogos* au Brésil, ce qui ne garantissait aux diplômés que l'employabilité. En France, la situation actuelle est similaire pour les titulaires du BTS, car cette filière, qui est l'une des plus choisies par les élèves issus de l'enseignement professionnel, ne garantit actuellement « [...] que pour un tiers des diplômés l'accès aux emplois de professions intermédiaires [...] » (Orange, 2010, p. 47).

Il est toutefois important de souligner que cette réalité diffère de celle qui prévalait lors de la création de ces formations françaises (dans les années 1960), où les diplômés étaient peu nombreux et où le diplôme conférait donc davantage de prestige à ses titulaires. Les possibilités d'insertion sur le marché du travail étaient donc plus importantes. Dans le contexte actuel de l'éducation professionnelle française, même si le BTS est considéré comme « une voie de qualification supérieure et d'acquisition d'une professionnalité à finalité immédiate pour l'emploi » (Grelet ; Romani ; Timoteo, 2010, p. 41), il est important de considérer également qu'« un contenu de formation en phase avec les besoins des entreprises n'est pas nécessairement,

pour les diplômés, la garantie d'une insertion dans les métiers visés » (Maillard ; Veneau, 2009, p. 1).

Maillard (2015), dans sa recherche sur la croissance massive des diplômes de l'éducation professionnelle en France et de l'ensemble du marché de la certification généré par ce processus, propose un concept qui va de pair avec le mot « employabilité » créé par le nouveau régime d'accumulation : celui de « inemployabilité », attribut donné aux individus qui n'ont aucune certification et qui, par conséquent, ne possèdent pas non plus les compétences exigées par le marché. Cela fait que, comme le souligne l'autrice, la question même du chômage devient davantage un problème individuel – lié à leur « incomplétude » en termes de compétences acquises – qu'un problème économique ou lié à l'absence d'emplois. Être « employable » ou non dépend de chaque individu.

La centralité des compétences est d'ailleurs l'une des principales caractéristiques de ce modèle d'éducation qui « contribue à la fois à modifier les *curricula* et à mettre en cause l'existence des diplômes les moins immédiatement « utiles » au système productif » (Maillard, 2015, p. 43, souligné dans l'original). Cette observation vaut tant pour les curricula de l'enseignement professionnel français que brésilien.

Outre cette indisponibilité des postes sur le marché, il y avait encore, dans le cas brésilien, « l'opposition [de la part] des diplômés des cursus universitaires (bac + 5), sous prétexte que les *tecnólogos* (bac + 3) ne pouvaient pas être appelés ingénieurs » (Machado, 2008, p. 6, libre traduction). Il en résulte une stigmatisation des bac + 3 (CST), qui sont considérés comme inférieurs, renforçant ainsi la dualité dans l'enseignement supérieur, en favorisant une « inclusion excluante » (Kuenzer, 2006, p. 14, libre traduction) de la classe ouvrière à ce niveau d'enseignement par le biais de cours qui privilégient une formation tacite, uniquement instrumentale. Cette autrice explique que l'inclusion excluante désigne

> les stratégies d'inclusion aux différents niveaux et dans les différentes modalités de l'enseignement scolaire qui ne répondent pas aux normes de qualité nécessaires pour permettre la formation d'identités autonomes sur le plan intellectuel et éthique, capables de répondre et de surmonter les exigences du capitalisme ; ou, dans le langage toyotiste, des hommes et des femmes flexibles, capables de résoudre rapidement et efficacement de nouveaux problèmes, en suivant les changements et en s'éduquant en permanence (Kuenzer, 2006, p. 14-15, libre traduction).

En analysant le contexte français et brésilien, nous pouvons affirmer que les BTS (en France) et les CST (au Brésil) ont plusieurs points communs, compte tenu de tout cet

environnement d'adaptation et de maintien du mode de production dans lequel ils ont tous deux été créés. Il est évident qu'entre la période de création de ces formations et le présent troublé de relégation exposé ici, de nombreux mouvements ont eu lieu tout au long de l'histoire de ces cours, qui ont entraîné non seulement des pertes, mais aussi certains gains, tant au Brésil qu'en France. Nous avons donc décidé d'approfondir notre analyse du scénario actuel afin de rester plus proches de l'empirisme qui, à son tour, se situe dans le présent sans, bien sûr, nous déconnecter de l'historicité qui a contribué à sa construction.

En effet, « [...] l'histoire de l'enseignement professionnel en France et au Brésil se croise dans la législation éducative et dans les limites des conflits et des tensions entre les groupes sociaux et économiques » (Medeiros Neta ; Lima Neto ; Thomas, 2020, p. 28, libre traduction). Ces conflits sont le résultat de la dualité éducative qui, selon Medeiros Neta, Lima Neto et Thomas (2020), existe dans les deux pays et délimite un type d'enseignement pour chaque classe sociale tout en introduisant les contradictions du capital dans les systèmes d'éducation.

À propos de ce terme « dualisme éducatif », Ciavatta (2013) attire l'attention sur le risque conceptuel d'ordre épistémologique lorsqu'on l'utilise dans le domaine de l'enseignement supérieur. Elle considère que

> Le risque lié à l'utilisation du concept sans identification des particularités historiques du processus conduit à l'abandon de la dialectique, des médiations et des contradictions des phénomènes sociaux. Dans le cas des CST, en raison du nombre de personnes impliquées dans ce type de formation et de la demande économique sous-jacente, nous pensons que le principal problème n'est pas l'identification du dualisme du système, même s'il est analysé de manière critique. Ce qui importe, ce sont les racines sociales de la question, la question structurelle des classes sociales qui la soutiennent et son idéologisation en tant qu'éducation souhaitable (Ciavatta, 2013, p. 289, libre traduction).

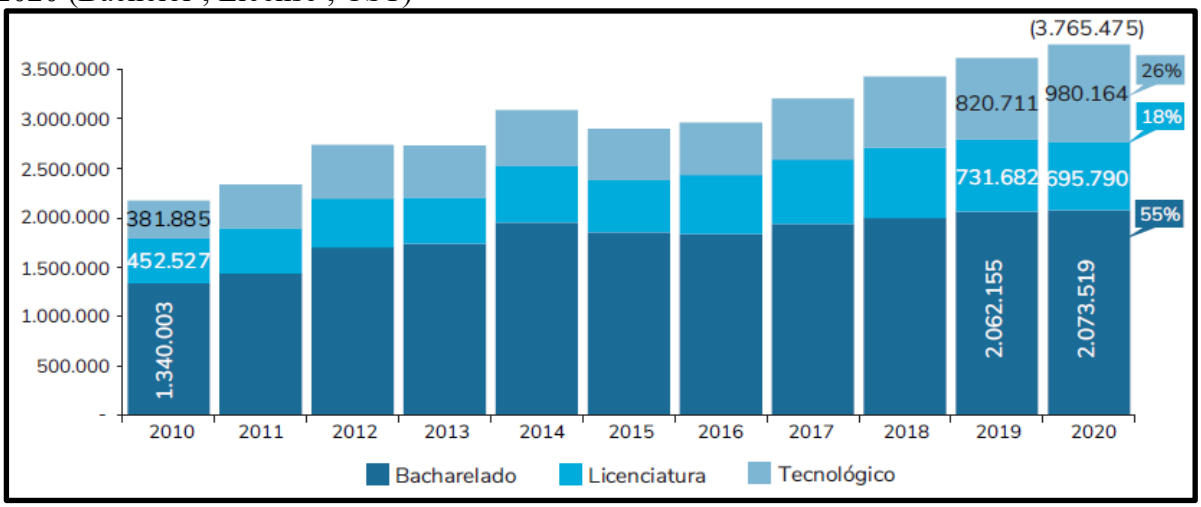
Cette dimension idéologique présente dans les formations finit par être effacée par la publicité/vente de ces cours à une population jeune qui aspire à un emploi et, en même temps, à une opportunité d'accès à l'enseignement supérieur.

Il s'agit là d'un débat qui, en réalité, comparé à celui qui porte, au Brésil, sur le baccalauréat, est encore assez récent. C'est ce que constate Ramos (2006) dans son étude sur l'enseignement supérieur professionnel brésilien (le bac + 3). Elle estime que le désintérêt initial pour l'analyse de la relation entre travail et éducation dans ce domaine d'études est dû au nombre réduit d'offres pour ce niveau d'enseignement jusqu'à la décennie 1990, lorsqu'elles ont commencé à être élargies à la suite des réformes de l'EPT (Éducation Professionnelle et

Technologique), instituées par la loi n° 8.948 du 8 décembre 1994 (Brésil, 1994), qui transforme les écoles techniques fédérales en centres fédéraux d'enseignement technologique (CEFET) ; par le décret n° 2.406, du 27 novembre 1997 (Brésil, 1997a), qui réglemente la loi n° 8498/94 ; et par le décret n° 2.208, du 17 avril 1997 (Brésil, 1997b), qui institue le niveau technologique comme niveau supérieur (bac + 3) de l'enseignement professionnel, ce qui « a suscité le débat sur l'extension de cette dualité [éducative] au niveau supérieur de l'enseignement » (Ramos, 2006, p.142, libre traduction).

Entre 1994 et 1998, le nombre de CST a fluctué, avec la fermeture de plusieurs diplômes et la réduction conséquente du nombre d'offres : « [...] la formation et l'exercice professionnel des diplômés des CST n'ont pas gagné en stabilité [...] » (Machado, 2008, p. 6, libre traduction). Ce n'est qu'à partir de 1998 que le nombre de places dans ces formations a commencé à augmenter de manière exponentielle, principalement dans le réseau privé. Exactement après le décret 2.208/1997. Parmi les facteurs cités par Machado (2008) pour expliquer cette croissance, on peut citer : l'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement secondaire (baccalauréat) ; la limitation des places dans l'enseignement supérieur public ; la diversification des activités économiques et l'intégration des innovations technologiques dans le monde du travail. Au cours de la dernière décennie (entre 2010 et 2020), les CST sont ceux qui ont enregistré la plus forte croissance en termes de pourcentage, par rapport aux autres formations universitaires (bac + 5), comme le montre le graphique présenté dans la figure 1.

Figure 1 - Nombre d'inscriptions dans les cursus universitaires par niveau académique – 2010-2020 (Bachelor ; License ; CST)[57]



SOURCE : Notes statistiques – Recensement de l'enseignement supérieur - INEP/MEC (Brésil, 2022, p.19)

Selon l'INEP/MEC (Brésil, 2022), le nombre d'inscriptions dans les CST (les *tecnólogos*) est passé de 381.885 en 2010 à 980.164 en 2020, soit une augmentation d'environ 156,7 % sur cette période de dix ans. Ce chiffre ne fait que renforcer la nécessité d'élargir la recherche dans le domaine de l'enseignement professionnel supérieur (bac + 3), justifiant l'importance d'études telles que celle-ci.

Le décret n° 5.154/2004 peut également être considéré comme une étape importante dans ce domaine de recherche, car il a établi l'enseignement professionnel technologique (EPT) de premier cycle et de troisième cycle comme faisant partie des formations qui composent l'éducation professionnelle nationale, au même titre que les cours FIC (Formation Initiale et Continue) pour les travailleurs et que le baccalauréat professionnel. Cependant, ce décret, qui a également abrogé le décret n° 2.208/1997, « [...] loin de réaffirmer [par cette abrogation] la primauté de l'offre publique, en la rendant possible grâce à des politiques publiques, a représenté un compromis conservateur qui a répondu à tous les intérêts en jeu [...] » (Kuenzer, 2006, p. 900, libre traduction), principalement aux intérêts des établissements d'enseignement supérieur privés qui représentent actuellement 86,24 % de l'offre totale des formations professionnelles au niveau du bac + 3 au Brésil (Brésil, 2022).

Malgré cette croissance considérable du nombre d'inscriptions, principalement dans les établissements privés, les CST restent encore victimes de préjugés et de sous-évaluations par

[57] **Le *Bacharelado*** correspond aux formations des bachelors (des ingénieries inclus), **la *Licenciatura*** correspond aux autres formations de niveau bac + 4 ou bac + 5 préparatoires pour devenir enseignant et **le *Tecnólogo*** correspond aux CST (bac + 3).

rapport aux formations universitaires (les licences ou les bachelors). Ces préjugés découlent d'ailleurs du stigmate acquis par la société brésilienne à l'égard de l'éducation professionnelle, qu'elle considère toujours comme inférieure à l'enseignement général destiné généralement à l'élite de la société, tandis que le premier était destiné aux « défavorisés », comme le préconisait le décret gouvernemental de 1909 sur l'institutionnalisation des écoles l'éducation professionnelle au Brésil (Brésil, 1909).

Dans certains travaux menés dans le domaine de la recherche sur les *tecnólogos*, ce stigmate est abordé et dans d'autres, il est même renforcé, comme c'est le cas dans la recherche de Santos (2009), où l'auteur critique le processus d'expansion du réseau fédéral, qualifiant la formation en CST, qui a connu une augmentation exponentielle du nombre d'inscriptions après les politiques d'expansion, de « sous-système d'enseignement supérieur ». Pour lui, l'expansion du réseau a entraîné la fragmentation de l'enseignement supérieur, le divisant en deux : l'enseignement supérieur universitaire et l'enseignement supérieur non universitaire (ESNU). Ce dernier correspond à l'enseignement professionnel bac + 3, tandis que le premier concerne l'enseignement « académique » (bac + 5). Dans sa thèse de doctorat, fondée sur la « méthodologie ontologique marxiste », il part du principe que

> [...] il existe une dichotomie dans les politiques publiques éducatives brésiliennes qui défendent désormais deux types d'enseignement supérieur : l'enseignement supérieur et **un sous-système d'enseignement non universitaire**, définissant les CST comme appartenant à cette dernière catégorie, ce qui renforce le dualisme de l'enseignement historiquement présent dans l'éducation capitaliste. (Santos, 2009, p. 23, c'est nous qui soulignons, libre traduction).

Reconnaissant que les politiques publiques en matière d'éducation ont contribué à ce que les cours techniques et technologiques soient « encouragés dans la perspective du développement économique capitaliste et non dans celle d'une formation humaine intégrale » (SANTOS, 2009, p. 242), cet auteur conclut sa thèse en soulignant que

> [...] l'augmentation considérable du nombre de places, de cours, de diplômés et d'inscriptions, aussi convaincante soit-elle dans la bouche de ses rhétoriciens, ne peut être le principal indicateur permettant d'évaluer l'efficacité de ce sous-système. (Santos, 2009, p. 249, libre traduction).

De tels discours finissent par accentuer les stigmates déjà existants à l'égard des CST et plus globalement tout l'enseignement professionnel brésilien, ainsi ces cours sont-ils vus

comme « des cours de classe inférieure, peu prestigieux » (Machado, 2008, p. 15, libre traduction). Les étudiants eux-mêmes craignent le rejet et ressentent les préjugés à l'égard de ce type de parcours scolaire (Pereira, 2008).

En France, tous les diplômes ont été déclarés « professionnels » depuis 2002[58], d'où l'avancée de l'approche par compétences, des stages obligatoires à l'université, *etc.* Les diplômes professionnels français de niveau supérieur sont désormais considérés comme prestigieux. Le problème, dans le cas des universités, est leur diversité sociale, qui a conduit à la croissance des établissements privés et à la transformation des universités plus anciennes en « institutions d'élite » (Bourdieu, 1989a), un *statut* qui leur permet de faire ce qu'elles veulent, de sélectionner les étudiants et d'augmenter les frais de scolarité (les mensualités). C'est aussi pour cette raison que les programmes d'apprentissage professionnel français se développent au niveau du master, dans les écoles supérieures d'ingénieurs et de commerce.

Il y a une sorte d'inversion des valeurs, car l'enseignement professionnel de niveau secondaire (le bac pro) n'a pas le même prestige que l'enseignement professionnel de niveau supérieur. Le BTS est classé comme une qualification intermédiaire, néanmoins il permet d'accéder à certaines écoles de commerce et d'ingénierie. Mais cela dépend bien sûr du curriculum spécifique du BTS, qui est classé en fonction de son public cible et des possibilités de verticalisation des études qu'il offre. Paradoxalement, plus un BTS ouvre la voie à la poursuite d'études, meilleure est sa classification/son prestige (Orange, 2013)

Dans le contexte brésilien, malgré les nombreuses difficultés d'accès à une éducation publique de qualité, et en dépit des derniers mouvements d'expansion du réseau de l'enseignement professionnel et technologique, il faut tenir compte du fait que ces mouvements

> [...] ne peuvent être réduits à des offres de certification professionnelle de masse, destinées en particulier aux segments sociaux exclus de l'accès à des formations plus complexes. [Ils] doivent [avant tout] garantir une formation complète reconnue socialement et politiquement : une formation humaine et professionnelle, dans les dimensions d'une citoyenneté à part entière. (Fernandes, 2012, p. 192, libre traduction).

[58] Sur ce point, voir les travaux de Maillard (2012, 2016, 2024), qui montrent que l'apprentissage, historiquement intégré à l'enseignement professionnel, constitue avant tout un mode de formation articulant école et entreprise, sans distinction formelle au niveau des diplômes préparés. Ouvert à l'ensemble des certifications depuis la loi de 1987, il a fait l'objet de politiques publiques continues de développement. Toutefois, son expansion repose largement sur des financements publics (subventions, aides et exonérations), et non sur une dynamique spontanée des entreprises. Sa valorisation s'inscrit ainsi dans une injonction à la professionnalisation des diplômes, fondée sur l'idée d'une plus grande efficacité formative des entreprises.

Une formation cohérente avec la réalité matérielle marquée par l'inégalité, et capable de promouvoir un dialogue scientifique et critique ainsi qu'une conscience socio-politique nécessaire au développement effectif d'une transition vers un nouveau modèle de société. Une société fondée sur la socialisation des moyens de production, qui inclut nécessairement toutes les connaissances historiquement produites par l'humanité. La socialisation de ces connaissances, cependant, si elle est mise en œuvre par le biais de l'éducation formelle, doit passer par l'élaboration d'un curriculum formel qui tienne compte de la réalité concrète et qui ait pour horizon cette transition sociale. Mais quels chemins ce modèle de curriculum doit-il emprunter pour pouvoir être effectivement mis en œuvre et quels ont été ceux empruntés par les modèles que nous connaissons ? Dans la section suivante, nous aborderons cette question en nous concentrant sur l'éducation professionnelle.

3 LE CURRICULUM : LES CHEMINS ET LES DÉTOURS D'UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU BRÉSIL ET EN FRANCE

> Une fois de plus, tout le problème était de tuer le temps. Je ne m'ennuyais plus dès l'instant où j'appris à me souvenir. Je me mettais parfois à penser dans ma chambre et, dans mon imagination, je partais d'un coin et faisais le tour de la pièce, énumérant mentalement tout ce que je trouvais sur mon chemin [...] Je compris alors qu'**un homme qui n'avait vécu qu'un seul jour pouvait sans difficulté passer 100 ans en prison**. Il aurait suffisamment de souvenirs pour ne pas s'ennuyer. [...]
>
> Albert Camus

Certaines prisons peuvent être plus efficaces et plus solides que celles construites avec des murs et des barreaux en acier. La prison de l'esprit ou de la conscience, par exemple, peut durer toute une vie chez un individu donné sans qu'il se rende compte qu'il « vit » dans une prison. La réalité actuelle dans laquelle vit la société contemporaine contribue d'ailleurs de manière significative au maintien de ce type de prison, chaque être humain suivant son chemin sans avoir une perception plus large de son environnement, simplement en le réduisant à un simple écran.

Les saisons, les gouvernements, la vie passent sans qu'il ne se rende compte de ce qui s'est réellement passé, sans qu'il vive véritablement un seul jour suffisamment pour le maintenir en vie pendant « 100 ans dans une prison », comme le remarque le personnage décrit par Camus (1995, p. 83) dans son ouvrage *L'étranger*. Ce qui se passe, dans la plupart des cas, c'est que les jours passent pour les individus sans qu'ils passent par les jours ou même se rendent compte que la vie est passée pour eux. Sans qu'ils se rendent compte qu'ils sont dans une prison qui les maintient, d'une certaine manière, à l'écart de la réalité.

L'éducation formelle peut jouer un rôle important dans ce processus d'emprisonnement/libération des consciences. De nombreuses écoles, de nombreux curricula peuvent agir inconsciemment à la fois comme des gardiens (afin de préserver non seulement le mode actuel de production manufacturière pour le marché, mais aussi les consciences adeptes de leurs conditions d'emprisonnement) et comme des agents d'émancipation de l'esprit pour la vie.

Dans cette section, nous avons l'intention de discuter précisément de ces différents modèles de curricula, ainsi que de la manière dont ce domaine d'études s'est développé et de

tout le pouvoir dont il est investi lorsqu'il est lié au durcissement ou à l'élaboration des consciences critiques. Nous verrons donc les différents types et théories du curriculum ainsi que le discours diffusé sur la démocratisation de l'éducation ; et les différentes orientations curriculaires promues pour les différentes classes de la société capitaliste.

Comprendre qui détient le pouvoir de décider de ces curricula et la manière dont ils ont été discutés, théorisés et mis en œuvre est une tâche cruciale qui fait l'objet de débats entre chercheurs depuis des années. Il s'agit d'ailleurs d'un vaste champ de controverses qui renforce la dualité structurelle inscrite dans le système éducatif des sociétés capitalistes. À qui revient le droit d'atteindre une certaine conscience critique ? Qui seront les dirigeants et les subordonnés ou subalternes de demain ? Quelle est la fonction du curriculum, de l'école ? Nous avons l'intention de discuter ici de questions telles que celles-ci, afin d'apporter une base et une compréhension plus solides à la thèse selon laquelle, **en ce qui concerne l'éducation professionnelle publique post-bac dans la filière de l'industrie au Brésil et en France, là où l'on discutait davantage sur la Formation Humaine Intégrale, c'est-à-dire dans les documents des IF brésiliens, les contradictions entre le curriculum formel et le réel étaient plus grandes et là où cette discussion progresse moins (les curricula des BTS), plus le consensus concernant la place de la classe ouvrière dans la société est fort.**

Ainsi, en analysant et en conceptualisant les différents types de curricula et les théories développées, nous poursuivons la discussion sur la formation humaine intégrale travaillée dans la section précédente et son importance dans la société technologisée dans laquelle elle s'inscrit – non seulement dans les pays centraux du capital, mais aussi dans les pays périphériques, comme nous l'avons vu dans le cas du Brésil – des cours supérieurs de courte durée dont l'objectif principal est de répondre aux demandes du système productif, plutôt que d'élargir la conscience des individus afin de leur faire comprendre leur rôle en tant qu'êtres historiques au sein de la société et, par conséquent, de leur fournir les clés pour se libérer de la prison qui leur a été inconsciemment imposée tout au long de leur parcours de formation en tant qu'êtres humains.

3.1 LE CURRICULUM : UN DOMAINE D'ÉTUDES ET DE PROJETS CONFLICTUELS

Lieu, espace, territoire, trajectoire ou voyage. Parcours, chemin, route parcourue (autobiographie), chemin à parcourir, grille, identité (Silva, 2010). La signification du curriculum ou ce qu'il représente, dépend non seulement du temps ou du contexte dans lequel

il s'inscrit, mais aussi de la manière dont il est défini par les auteurs et les théories qui l'analysent à travers l'histoire. Silva (2010) nous donne une vision concise et générale de ce qu'est le curriculum : le résultat d'une sélection. Oui, avant de poursuivre, il faut préciser qu'il ne s'agit pas ici du *curriculum vitae* (CV), qui correspond également à un type de curriculum. Celui-ci décrit et détaille un parcours déjà effectué, vécu, en mettant généralement l'accent sur les expériences professionnelles et académiques de l'individu.

Il est bien sûr tout à fait possible que dans ce type de document (le CV), certaines sélections soient effectuées afin de mettre davantage l'accent sur ce qui est positif pour nous. Dans le cas du texte de Silva (2010), la sélection à laquelle il fait référence concerne un autre parcours, celui qui reste à parcourir et qui déterminera ou sera déterminant pour définir la formation de l'individu qui souhaite le suivre. C'est donc sur ce **chemin à parcourir**, sur son tracé, que s'effectuent les sélections, les choix dans l'univers de savoirs et de connaissances qui existe. Et ce sont ces sélections qui façonneront chaque sujet qui s'y penchera, au point que, pour chaque type de curriculum, nous aurons un modèle d'être humain distinct (Prado ; Alencastro ; Almeida, 2017).

Dans le domaine de l'éducation professionnelle, par exemple, un curriculum plus instrumental, axé uniquement sur l'instruction des individus dans la pratique manuelle, formera un modèle distinct d'« être humain », un ouvrier-machine plutôt qu'un ouvrier-homme (Gramsci, 2021), catégorie d'ouvrier possible à ceux qui ont l'accès à un curriculum plus humaniste. Malheureusement, un bon nombre des choix effectués, en particulier pour les curricula de l'éducation professionnel, orientent davantage vers des modèles d'êtres humains individualistes, compétitifs, des « hommes-individus » (Gramsci, 2022b, p. 261, libre traduction) et moins vers la formation d'« hommes-masse » ou d'« hommes-collectifs », en adoptant ici un autre concept gramscien également pointé par Manacorda (2013, p. 122, libre traduction).

Je traiterai dans cette section de certaines théories, types de curricula et, par conséquent, types d'êtres humains modelés dans notre société, afin que nous puissions mieux comprendre le type que nous aspirons à former et celui que nous avons réellement mis en place actuellement, en mettant évidemment davantage l'accent sur l'éducation professionnelle, champ épistémique et axe autour duquel s'articule cette recherche. Pour ce faire, je vais filer un peu plus la métaphore du chemin, de la trajectoire ou de la route à parcourir. En tant qu'ingénieur, en pensant au processus de construction de ces travaux routiers, nous pouvons déduire que certains

choix doivent être faits pour définir à la fois les aspects liés à la conception/construction et ceux liés à l'emplacement ou au tracé à suivre.

Ce n'est pas par hasard qu'on choisit, en ingénierie, un endroit précis où construire une route. En général, les questions politiques et économiques ont un poids important dans les décisions prises, ainsi que, bien sûr, celles liées aux conditions physiques du lieu, aux détails techniques, etc. Malgré cela et indépendamment de toute motivation pour les choix adoptés, une chose est sûre : les zones où passera cette route subiront de grands changements. Certaines pour le mieux, d'autres non, tout dépendra du point de vue que nous adopterons ou de la centralité (sociale ou économique) que nous assumerons en observant ces changements.

Le choix des matériaux ou de certains paramètres de conception d'une autoroute, tels que la largeur, le nombre de voies, les limites de vitesse, par exemple, ne se fait pas non plus au hasard. Tout cela passe par certains contrôles techniques, avec des justifications allant de la sécurité à la contemplation du paysage (des vitesses plus faibles, à certains endroits, permettent une meilleure observation de l'environnement). Cependant, rien n'empêche que ces paramètres soient transgressés après la mise en service de la route. Un conducteur peut choisir de conduire son véhicule au-delà de la limite de vitesse établie, tout comme il peut se retrouver dans la situation de devoir conduire en dessous de cette limite, voire presque à l'arrêt, dans des situations d'embouteillages imprévues. Voilà donc la différence entre ce qui est prescrit ou prévu et ce qui est le réel, appliqué.

Avec le curriculum scolaire, certaines de ces questions se posent de manière analogue. Ce qui sera prescrit, formellement mis sur papier, passe par certains intérêts qui peuvent être d'origine sociale ou économique, selon l'agent (et l'idéologie en vigueur, de droite ou de gauche, bien sûr) qui le mettra en œuvre. En fin de compte, privilégier un type de curriculum plutôt qu'un autre est une décision politique (Nosella, 2020), qui, dans notre société, tend fortement à s'articuler davantage autour de motifs économiques que sociaux. La décision du type de curriculum à mettre en œuvre, comme dans le cas de la route, peut avoir des conséquences transformatrices pour ceux qui en bénéficieront, ou plutôt qui l'utiliseront (l'école, les élèves, leurs familles, etc.) sous sa forme réelle, qui peut, toujours en comparaison avec le projet routier, être la même que celle qui a été prescrite sur papier ou une autre, adaptée à la réalité matérielle des espaces scolaires dans lesquels c'est le professeur qui occupe la position de conducteur, celui qui, en dernière instance, met effectivement en pratique le curriculum.

Cette conduite n’est pas mise en œuvre sans que l'enseignant puisse imprimer avant, sur le curriculum qui lui a été prescrit (document), ses perceptions et sa conception du monde issues

de sa formation. Cela déterminera, d'une certaine manière, si sa pratique sera développée, entre autres, de manière bancaire ou dialogique. La première se caractérise, selon Freire (1987), comme un instrument d'oppression, le professeur adoptant une posture unilatérale en classe et empêchant ainsi l'échange de connaissances et la perception de l'ensemble par ses élèves. La seconde, la pratique dialogique, adopte une posture plus *freirienne* (qui suit les idées de Paulo Freire), en considérant l'élève davantage comme un interlocuteur que comme un simple auditeur, afin de promouvoir dans les salles de classe des discours qui amènent chaque individu (élève) à une réflexion critique sur la réalité dans laquelle il est inscrit (Prado ; Alencastro ; Almeida, 2017).

Je considère qu'il est important d'apporter ici cette distinction entre les types de curricula : formels/prescrits, réels/pratiqués et cachés, étant donné que la présente thèse cherche à établir une certaine relation entre les curricula prescrits (formels) pour l'education professionnel post-bac brésilienne et française et le curriculum réel analysé dans des institutions d'éducation professionnel publiques des deux pays.

Ainsi, à partir de cette brève distinction entre ces types de curricula, on espère que le lecteur pourra mieux comprendre les nuances que je cherche à étudier dans cette thèse en analysant le type d'être humain que l'on souhaite former selon certains curricula prescrits, ainsi que ceux qui sont formés à partir des curricula vécus/réels, analysés du point de vue de ceux qui les dirigent (les professionnels de l'éducation).

Je parle ici au pluriel de « certains curricula prescrits » précisément pour rappeler que, selon le contexte historique, c'est-à-dire la réalité concrète dans laquelle nous nous trouvons, ces prescriptions prendront des formes différentes, car, comme cela a été dit initialement, le curriculum, entre autres choses, comprend une sélection et la manière dont cette sélection est interprétée dépendra de l'ensemble des théories sur le curriculum qui l'entourent. Ce domaine d'études s'avère d'ailleurs considérablement vaste et, lorsqu'on approfondit la recherche sur lui, il présente un certain hybridisme de discours (Lopes ; Macedo, 2010) et de tendances marquées par l'ensemble des théories développées au fil des ans. Il est donc important de comprendre ces théories qui, selon Silva (2010), se divisent en trois groupes : traditionnelles, critiques et post-critiques. À partir de cette compréhension théorique, nous pourrons ainsi mieux contextualiser notre objet de recherche.

3.1.1 À propos des théories traditionnelles du curriculum

Le début du XXe siècle a été marqué par les idées sur le curriculum de John Bobbitt. Né aux États Unis et auteur de l'ouvrage *The Curriculum* (1918), Bobbitt a développé des théories qui sont aujourd'hui considérées comme traditionnelles. Ces théories visaient à développer un programme scolaire sur le modèle du taylorisme, dans lequel l'élève était considéré et « traité comme un produit manufacturé » (Silva, 2010, p. 12, libre traduction). Ce type d'éducation qui rappelle une fabrique, également connu par un modèle industriel d'éducation, était basé sur la standardisation du système scolaire. Dans ce système, la composition du programme scolaire n'était qu'une question d'organisation et de définition d'objectifs pour acquérir certaines compétences nécessaires à diverses professions, son objectif central étant de stimuler l'économie (Prado ; Alencastro ; Almeida, 2017).

Il s'agissait donc d'un modèle de curriculum technocratique, forgé à partir des connaissances de l'administration scientifique de Taylor, qui considérait les enfants et les jeunes comme une matière première, malléable selon la société qui, à son tour, avait (tout comme aujourd'hui) pour motivation principale : le profit (Kliebard, 2011). Pour Silva (2010, p. 24, libre traduction), c'est le type de formation promu par ceux qui considèrent que « les finalités de l'éducation sont dictées par les exigences professionnelles de la vie adulte ». En ce sens, selon ces théories, le système de production lui-même et son organisation économique déterminent l'organisation du programme scolaire (le curriculum), en promouvant, lorsque cela est nécessaire, des changements visant à suivre l'idéal de la « métaphore de la production », qui maintient la spécification des objectifs comme quelque chose d'essentiel dans les propositions des curricula, ce qui contribue à ce que Kliebard (2011, p. 12-14, libre traduction) appelle la « plaie de la standardisation ».

Ce modèle curriculaire a connu son déclin dans les années 1930, mais ses tendances ont continué à resurgir, suivant ainsi les changements et les adaptations du système de production capitaliste dans la mesure où il cherchait à maintenir, dans les politiques éducatives, les caractéristiques d'acceptation, d'ajustement et d'adaptation au mode de production en vigueur, dans le but de maintenir une hiérarchie sociale en soumettant les classes défavorisées à des programmes standardisés selon des modèles industriels qui ignorent les différences d'apprentissage et sociales des individus. En ce sens, il existait une idéologie qui agissait de manière discriminatoire, incitant « les personnes des classes subordonnées à la soumission et à

l'obéissance, tandis que les personnes des classes dominantes apprennent à commander et à contrôler » (Silva, 2010, p. 32, libre traduction).

Cette réflexion de Silva (2010) traduit déjà en partie ce que les théories critiques, que j'aborderai plus loin, intègrent désormais dans les discussions sur le curriculum, en plus de démontrer comment l'école – considérée par Althusser en 1970, dans le cadre des théories critiques, comme l'un des appareils idéologiques de l'État – peut agir de manière tout aussi idéologique à travers son curriculum prescrit, contribuant ainsi au renforcement d'une domination conditionnée par un effort permanent de persuasion idéologique sur le type d'éducation qui convient à chaque individu spécifique et, par conséquent, le type d'occupation qu'il peut assumer au sein de la société (monde du travail).

Bien que j'aie déjà anticipé quelques questions soulevées dans le cadre du mouvement des théories critiques du curriculum, qui a gagné du terrain dans ce domaine d'études à partir des années 1960, il convient ici d'évoquer brièvement un autre mouvement qui s'est développé parallèlement aux propositions curriculaires de nature plus traditionnelle et qui a critiqué ce modèle traditionnel davantage centré sur la figure de l'enseignant, en présentant une nouvelle proposition axée sur l'élève et visant non seulement à lui faire apprendre certains contenus, mais aussi à lui **apprendre à apprendre** de sa propre initiative. Je fais référence au mouvement de l'éducation nouvelle, qui a critiqué le modèle éducatif en vigueur (le traditionnel) sans toutefois rompre avec la logique capitaliste prédominante.

3.1.2 Apprendre à apprendre ? L'éducation nouvelle et ses « innovations »

Face au constat que tout le monde ne s'adaptait pas à ce modèle de curriculum fermé, dont la centralité était fixée sur la figure du professeur comme seul détenteur du savoir à transmettre de manière unilatérale, un mouvement de réforme, qui avait déjà été testé comme alternative au modèle traditionnel depuis le début du XXe siècle, commence à prendre forme dès la première moitié du siècle (au Brésil, cela s'est produit dans les années 1930 après le mouvement des pionniers de l'éducation nouvelle, en 1932). Ce mouvement est devenu connu au Brésil sous le nom d'« *escolanovismo* » (éducation nouvelle). Son idée était de déplacer le centre d'intérêt du professeur vers l'élève, en considérant que le plus important n'était pas simplement d'apprendre quelque chose, mais plutôt « d'apprendre à apprendre ». Ainsi, l'initiative principale de l'apprentissage viendrait des élèves eux-mêmes et **le professeur agirait comme un guide**, stimulant ce processus.

> [...] au lieu de confier les cours à des enseignants maîtrisant les grands domaines du savoir, capables de mettre les élèves en contact avec les grands textes considérés comme des modèles à imiter et à assimiler progressivement par les élèves, la [nouvelle] école devrait regrouper les élèves en fonction de leurs centres d'intérêt découlant de leurs activités libres (Saviani, 2018, p. 8, libre traduction).

Un lecteur non averti et ignorant de l'histoire de l'éducation et de ses mouvements réformateurs peut, à ce stade, s'étonner de cette pensée de l'école nouvelle dans la première moitié du XXe siècle. Ce n'est pas étonnant, car les propositions curriculaires actuelles ont encouragé le retour de ce modèle d'éducation, valorisant les « méthodologies d'apprentissage actives et innovantes centrées sur les élèves » (Brésil, 2020, p. 21, libre traduction) dans les politiques éducatives, qui visent à rendre les curricula plus attrayants pour les élèves afin de lutter contre le décrochage scolaire, les échecs et le désintérêt des jeunes pour l'école.

Le problème est que, dans la première moitié du XXe siècle, cette proposition ne s'est pas avérée efficace comme alternative à la question de la marginalité causée par les difficultés d'accès ou d'achèvement du système éducatif. C'est exactement le contraire qui s'est produit : au lieu de résoudre ce problème, l' « éducation nouvelle » l'a en réalité aggravé (Saviani, 2018, p. 9, libre traduction), étant donné que les coûts de mise en œuvre de cette méthodologie étaient élevés, ce qui a fait que les écoles qui l'adoptaient se sont limitées à de petits groupes d'élite, améliorant ainsi la qualité de l'enseignement destiné uniquement à cette partie de la société.

Pour Saviani (2018), cette « indifférence à la transmission des connaissances » et le « relâchement des disciplines » qui en a résulté ont fini par « abaisser le niveau d'enseignement destiné aux classes populaires, pour lesquelles l'école est très souvent le seul moyen d'accéder à des connaissances élaborées » (Saviani, 2018, p. 9, libre traduction), ce qui a contribué à un phénomène que cet auteur a qualifié en 1980 de « mécanisme de recomposition de l'hégémonie de la classe dominante » (Saviani, 2018, p. 9), qui maintient les classes les plus défavorisées de la société dans une condition de subordination.

3.1.3 Des théories critiques à une pédagogie révolutionnaire : la Pédagogie Historico-Critique (PHC)

Contrairement aux théories traditionnelles, qui visaient à développer des techniques proposant des consignes sur la manière d'élaborer un programme scolaire, les théories critiques

cherchent à comprendre ce que fait le curriculum, suscitant ainsi une certaine méfiance à l'égard du *statu quo* de la société (SILVA, 2010). Pour Saviani (2013), la vision critique du caractère reproductiviste de l'éducation gagne du terrain après les répercussions déclenchées par les manifestations de mai 1968, mouvement connu sous le nom de révolution culturelle des jeunes qui visait à réaliser une révolution sociale non seulement par l'école, comme le prônaient les Pionniers de la Nouvelle Éducation (au Brésil), mais aussi par la culture, ce qui donnait une plus grande portée au mouvement. À partir de cette perspective critique et reproductiviste de l'éducation, des **liens entre savoir, identité et pouvoir** ont alors été établis, amenant les théories et les références américaines de nature plus pragmatique à céder la place et à se concentrer sur la sociologie marxiste, s'opposant, selon Lopes et Macedo (2010), à la pensée psychologique dominante jusqu'alors.

Parmi les auteurs qui se sont distingués au cours de cette période, on peut citer les travaux, en 1970, de Paulo Freire avec « Pédagogie des opprimés » ; Louis Althusser avec « L'idéologie et les appareils idéologiques d'État » et Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avec « La reproduction ». En 1971, les travaux suivants ont été publiés : Baudelot et Establet (*L'école capitaliste en France*), avec leurs théories sur l'école dualiste (qui souligne l'existence d'un réseau scolaire pour la bourgeoisie et d'un autre pour le prolétariat) ; Basil Bernstein (*Class, codes and control*) et Michael Young (*Knowledge and control : new directions for the sociology of education*). À la fin de la décennie, en 1979, Michael Apple publie « *Ideology and Curriculum* » (Idéologie et curriculum), apportant des critiques qui sont devenues une référence dans ce domaine d'étude et qui, s'appuyant sur les travaux de Bourdieu et d'Althusser, abordent des questions relatives aux relations de pouvoir et à la persuasion idéologique à partir du curriculum (Apple, 2008). À propos du pouvoir exercé par le curriculum (son choix), nous allons approfondir cette question dans la section 3.3.

Dans ce contexte, les travaux de Basil Bernstein, qui traitent du caractère social du curriculum, le considérant comme une sélection déterminée à partir d'un ensemble de possibilités (Bernstein, 1975), revêtent une importance relative pour cette thèse, car ils mettent en évidence à la fois le problème de la hiérarchisation des disciplines au sein du programme scolaire, identifié à partir du choix de l'obligation (les disciplines obligatoires ou non) et du temps réservé à chacune, que sur les relations existant entre les disciplines et les contenus.

> [...] tout programme implique un principe ou une série de principes en vertu desquels, parmi tous les contenus possibles, certains seulement sont retenus

> puis hiérarchisés et placés les uns par rapport aux autres dans une relation ouverte ou fermée (Bernstein, 1975, p. 266).

À partir de cette identification des relations ouvertes ou fermées existant entre les contenus et les disciplines, Bernstein (1975) classe deux types de curricula : le curriculum sériel, qui maintient une relation fermée et des limites bien définies entre les contenus et les disciplines, et **le curriculum intégré**, qui présente une relation ouverte dans laquelle les limites entre les contenus et les disciplines sont peu évidentes et, par conséquent, la séparation entre eux est presque inexistante. Je traiterai plus en détail ce concept de curriculum intégré dans la section 3.2, compte tenu de sa pertinence pour la présente recherche. Pour l'instant, il est important de souligner que l'avancée de ces théories critiques ouvre la voie à une littérature à caractère plus politique liée à ce thème, où prédomine clairement « l'idée que le curriculum ne peut être compris que lorsqu'il est contextualisé sur le plan politique, économique et social » (Lopes ; Macedo, 2010, p. 15, libre traduction).

La compréhension de Ferretti (2018, p. 39) traduit bien cette idée développée dans les théories critiques en observant que l'éducation s'inscrit dans un contexte de politiques éducatives qui, à leur tour, expriment des idéologies configurées à partir d'une matérialité sociale donnée. Pour Saviani (2013, p. 58, libre traduction), cette vision critique-reproductiviste a alimenté « les réflexions et les analyses de ceux qui, dans notre pays, s'opposaient à la pédagogie officielle [autoritaire] et à la politique éducative dominante ».

Au Brésil, selon Lopes et Macedo (2010), ces théories ont été marquées par le mélange entre le discours postmoderne et l'orientation politique, sans toutefois approfondir les questions plus subjectives. En ce sens, un groupe de théories dites post-critiques, qui commencent à considérer **le curriculum comme une identité** (Silva, 2010) et se rapprochent des questions environnementales, tout en continuant à remettre en question le progrès, sans se limiter ainsi aux questions économiques, dans la mesure où elles élargissent le débat à toutes celles qui impliquent des relations de pouvoir (genre, ethnicité, sexualité, etc.) et, en même temps, soutiennent la critique des idées de raison, de progrès et de science (Lopes ; Macedo, 2010). En revanche, les idées d'émancipation et de prise de conscience sont également remises en question dans cet ensemble de théories, ce qui conduit à la défense d'une subjectivité contradictoire, décentrée et fragmentée, qui fait tomber l'image de l'éducateur comme un « être éclairé, capable d'indiquer les chemins de la prise de conscience » (Lopes ; Macedo, 2010, p. 24, libre traduction).

Le nom de Tomaz Tadeu Silva est souvent cité parmi les références brésiliennes dans le domaine des études sur les curricula. Pour lui, le curriculum signifie « une forme de représentation qui se constitue comme un système de régulation morale et de contrôle. Il est à la fois le produit des relations de pouvoir et d'identité sociales, et leur déterminant » (Lopes ; Macedo, 2010, p. 28, libre traduction). Sa vision se rapproche des théories post-critiques, mais jusqu'à la première moitié des années 1990, il adoptait des perspectives basées sur une autre vision qui a commencé à se développer et à gagner en importance parallèlement aux théories post-critiques. Il s'agit de la théorie historico-critique.

Cette théorie, apparue au début des années 1980 à partir des études développées par le professeur émérite de l'Unicamp (Université de l'État de Campinas - São Paulo, Brésil), Dermeval Saviani, et considérée par lui-même comme une théorie révolutionnaire, se distingue des autres conceptions critiques, notamment en ce qui concerne la vision critique-reproductiviste, dans la mesure où elle cherche à « articuler un type d'orientation pédagogique qui soit critique sans être reproductiviste » (Saviani, 2013, p.57, libre traduction), c'est-à-dire qui va au-delà de la critique-reproductiviste.

Cette orientation, qui a reçu le nom de pédagogie historico-critique (PHC), cherche donc à maintenir le caractère critique, présent dans la vision reproductiviste, articulé aux conditions sociales, en se liant à la dimension historique, inexistante dans la vision reproductiviste, qui, à son tour, se limitait uniquement à la critique de l'existant, sans présenter une proposition d'intervention sur celui-ci.

La PHC ne vise pas, en ce sens, uniquement la critique. Elle part de l'analyse, s'efforçant de placer la contradiction comme catégorie clé dans la recherche de création d'alternatives. Ainsi, elle considère que « la fonction de l'éducation est contradictoire » (Saviani, 2013, p. 62) et que, par conséquent, son rôle politique « s'accomplit, dans la perspective des intérêts des dominés, lorsque l'on garantit aux travailleurs l'accès au savoir, au savoir systématisé » (Saviani, 2013, p. 63, libre traduction).

Considérée par de nombreux critiques comme une nouvelle proposition axée sur le contenu, la PHC réfute cette idée en démontrant que sa centralité ne réside pas seulement dans le contenu, mais aussi sur les formes de transmission, les méthodes et les processus, puisqu'elle considère les contenus comme des produits des relations sociales, systématisés de manière autonome à l'école (Saviani, 2013), qui détient le rôle de socialisatrice des savoirs historiquement produits qui, dans la société capitaliste, ont tendance à devenir la propriété exclusive de la classe dominante. Cela permet de définir une pédagogie considérée comme

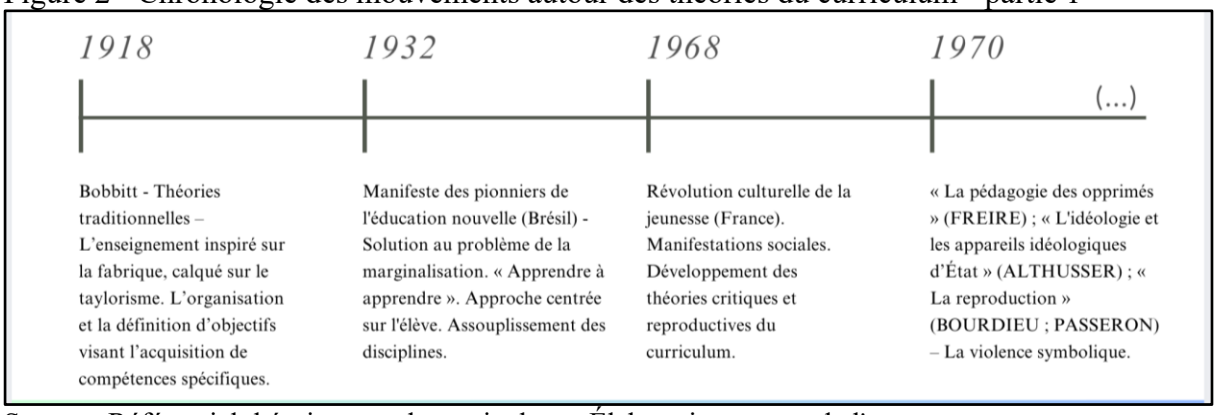
révolutionnaire, qui va au-delà des nouvelles méthodes d'apprentissage et encore plus des méthodes traditionnelles, puisqu'elle centre sa théorie sur **l'égalité entre les êtres humains**. Une égalité réelle et non simplement formelle. En ce sens, selon les propres termes de Saviani (2018, p. 52),

> [...] la pédagogie révolutionnaire, loin de reléguer les connaissances au second plan en négligeant leur transmission, considère la diffusion de contenus vivants et actualisés comme l'une des tâches primordiales du processus éducatif en général et de l'école en particulier (Saviani, 2018, p.52, libre traduction).

Cette attention accordée à l'importance de la diffusion de contenus dits vivants rappelle la relation, chez Marx (2011), entre travail mort et travail vivant, très bien mise en évidence dans l'œuvre d'un autre défenseur et diffuseur de la PHC, Duarte (2016), qui propose la « résurrection » du travail mort accumulé dans les contenus scolaires afin de promouvoir, sous la médiation du travail éducatif, son appropriation et son intégration par les élèves, les guidant ainsi vers un processus de dépassement à atteindre à partir de la formation et de la transformation conséquente de leur conception du monde, au-delà de la perception de leur place historique dans la société.

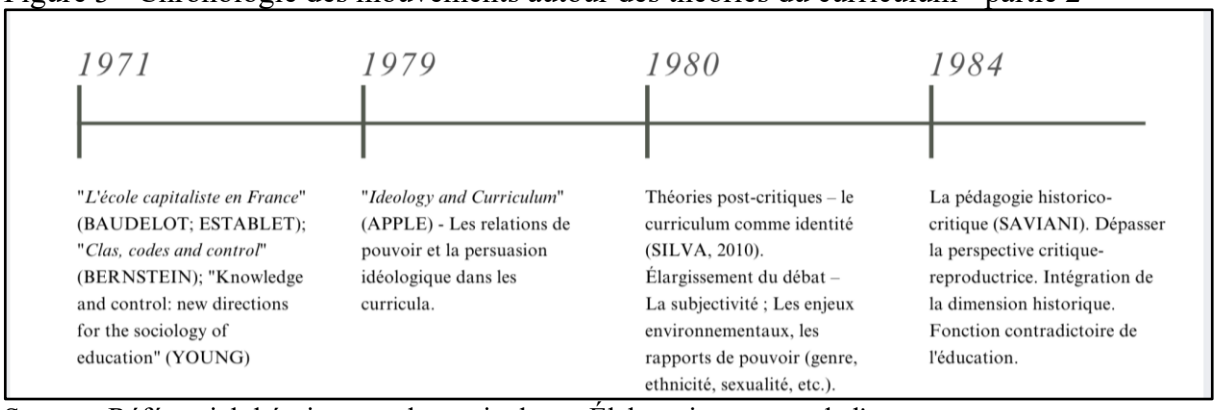
Il est important de souligner que l'avancée de certaines théories, critiques-reproductivistes, historiques-critiques, post-critiques, ne surpasse ni ne supplante l'existence et la valorisation des théories traditionnelles, de nature instrumentale et techniciste, ou les vieilles théories nouvelles de « l'apprendre à apprendre » qui resurgissent aujourd'hui sur la scène brésilienne, une fois de plus, comme solution au problème de l'éducation nationale. Les figures 2 et 3 présentent un schéma qui résume la chronologie des mouvements qui ont accompagné le développement des théories sur le curriculum que nous avons tenté d'aborder brièvement dans cette section de notre travail de recherche.

Figure 2 - Chronologie des mouvements autour des théories du curriculum - partie 1



Source : Référentiel théorique sur le curriculum - Élaboration propre de l'auteur

Figure 3 - Chronologie des mouvements autour des théories du curriculum - partie 2



Source : Référentiel théorique sur le curriculum - Élaboration propre de l'auteur

Considérant le curriculum comme une construction sociale et un champ intellectuel de disputes traversé par des discours distincts qui impliquent des relations de pouvoir (Silva, 2010), il n'est pas difficile de voir qu'il comprend « [...] un espace dans lequel différents acteurs sociaux [...] se disputent le pouvoir de définir qui a l'autorité dans le domaine » (Lopes ; Macedo, 2010, p. 17-18, libre traduction). Ainsi, les propositions visant à maintenir le *statu quo*, lorsqu'elles sont valorisées, favorisent également l'enterrement complet des contenus « morts » considérés comme inutiles, ce qui laisse place à l'exaltation des programmes scolaires qui visent le développement de certaines compétences et aptitudes socio-émotionnelles utiles au secteur productif. Je fais ici référence au curriculum basé sur les compétences, très valorisé dans le contexte national et international actuel, que j'aborderai plus en détail dans la section suivante.

3.2 LA FORMATION HUMAINE EN ÉCHEC : L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES *Vs* LE *CURRICULUM* INTÉGRÉ

Nous revenons ici à la question de la formation humaine des individus, point central de cette thèse et donc essentiel à son analyse et à sa défense. Considérée comme un élément clé dans le processus de surpassement et de transformation de la société actuelle et de son mode de production, dont la centralité est axée sur l'économie, la formation humaine et intégrale occupe ainsi une position de risque sur l'échiquier où se livrent les disputes constantes sur le type d'être humain que l'on souhaite former à travers ce qui est déterminé dans les politiques publiques nationales en matière d'éducation.

Dans le présent chapitre, nous reprenons ce thème, en analysant cette fois-ci la place de ce type de formation sous l'angle de deux modèles de curricula : l'un qui vise à fragmenter et à assouplir la formation, en la rapprochant de la perspective entrepreneuriale (Tanguy, 2016), qui valorise la compétitivité et l'individualisme ; et un autre qui a pour horizon l'intégration entre les connaissances et les composantes du curriculum, visant à la compréhension et à l'appréhension totales de l'ensemble historique et culturel qui compose le processus de formation humanisante, fondé sur la praxis, c'est-à-dire sur une philosophie transformatrice et révolutionnaire.

3.2.1 L'approche par compétences

La compréhension de cette approche et de son opposition aux curricula intégrés adoptés dans des institutions telles que les Instituts fédéraux d'éducation professionnelle au Brésil est quelque peu complexe pour être approfondie dans une seule sous-section d'une thèse, mais je pense qu'il est approprié d'au moins aborder, ou plutôt de soulever cette question pour réflexion ici, étant donné que les curricula et les directives pédagogiques actuels, que ce soit pour le bac ou supérieur (général ou professionnel), s'articulent autour de la mise en œuvre de l'approche par compétences dans l'éducation. En ce qui concerne l'enseignement supérieur général, comme c'est le cas des cursus d'ingénierie, il suffit de se référer à l'étude de Cassemiro et Henrique (2020) sur les nouvelles directives nationales des curricula (résolution CNE/CES n° 2 du 24 avril 2019)[59] qui souligne leur orientation totale vers une approche *merchandising*, fortement

[59] Disponible sur : https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN22019.pdf. Accès le : 02 août 2023.

influencée par le secteur entrepreneurial (Mobilisation Entrepreneuriale pour l'Innovation – MEI) en ce qui concerne leur élaboration et leur mise en œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur (IES) brésiliens.

Certains auteurs, tels que Perrenoud (1999), sociologue suisse et défenseur de l'utilisation des compétences à l'école, ou même Ramos (2006), opposée à l'utilisation de telles approches dans l'éducation, adoptent le terme « pédagogie » pour défendre ou réfuter l'adoption des compétences dans les curricula. Dans cet article, j'utiliserai le terme « approche » ou « notions », tel qu'il est adopté par Ropé et Tanguy (1997) dans leur ouvrage « Savoirs et compétences : l'utilisation de ces notions à l'école et en entreprise ».

Évidemment, l'adoption de cette terminologie, « approche » au lieu de « pédagogie », n'est pas aléatoire et j'explique pourquoi. Elle découle de la compréhension du concept du mot « pédagogie », que je considère comme « le processus par lequel l'homme devient pleinement humain » (Saviani, 2013, p. 66, libre traduction). Ainsi, comme je considère que l'insertion de la notion de compétences à l'école, dans sa genèse entrepreneuriale, ne traite pas de ce processus de transformation pédagogique, je choisis de ne pas l'adopter ici comme une « nouvelle » pédagogie, mais plutôt comme une approche supplémentaire transférée à l'environnement académique.

Ce n'est pas sans l'aval d'une partie de la communauté universitaire que ce type d'approche s'insère progressivement dans la formation des jeunes lycéens et également dans l'enseignement supérieur, tant au Brésil qu'en France. Dans les deux pays, cette notion cherche à se faire une place dans l'éducation depuis les années 1990. Dans le cas de la France, cette notion figure déjà dans les référentiels de formation / certification et les curricula de l'ensemble du système éducatif français, et pas seulement dans la voie professionnelle, où sa mise en œuvre a effectivement commencé (Ropé ; Tanguy, 1997). Cela s'inscrit dans la perspective ou la justification de la recherche de formes / méthodes d'enseignement et d'apprentissage plus attrayantes visant à minimiser, entre autres, les taux croissants d'abandon scolaire (décrochage) ou les taux élevés de chômage généralement justifiés par le marché comme l'un des effets de la faible qualification de la main-d'œuvre, qui ne suit pas les changements technologiques du monde du travail.

En réalité, ce vieux nouveau monde des méthodes éducatives tend à attirer les professionnels de l'éducation les plus naïfs et, parfois, déjà fatigués, qui déplorent les échecs successifs dans leur tâche d'enseigner. Il n'y a bien sûr aucun problème à rechercher de nouvelles façons d'améliorer l'enseignement et donc l'apprentissage, mais la question se pose

lorsque l'on ajoute à la mission initiale de l'école, qui est d'enseigner et d'éduquer, la contribution à la compétitivité qui prédomine dans notre société centrée sur l'économie (Tanguy, 2016). Une question qui est renforcée lorsqu'on adapte une approche adoptée dans le monde des affaires aux curricula de l'éducation nationale.

Selon Ramos (2002), cette adaptation découle des tendances à la flexibilisation de la production, à la restructuration des emplois, à l'intégration et à la modernisation des secteurs de production, à la multifonctionnalité et à la polyvalence des travailleurs, entre autres modes qui se sont développés dans le Brésil et dans le monde après les années 1980. Ces « modes » ont été fortement influencées par des organisations internationales telles que l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) qui, selon Tanguy (1997, p. 58), joue un rôle moteur dans la modularisation de l'enseignement, dans la promotion de modèles de formation axés sur les compétences et non sur les connaissances, au nom d'une critique d'un passé élitiste et rigide, pour un présent plus ouvert à la réussite d'une éducation de masse.

Pour Ramos (2002), l'intégration de cette approche entrepreneuriale dans l'enseignement professionnel, qui a servi de porte d'entrée à toutes les réformes dans le domaine de l'éducation au Brésil et dans d'autres pays comme la France depuis plus de 30 ans, entraîne en conséquence un véritable affaiblissement de la dimension sociale de la qualification et une dépolitisation de son contenu, qui présente également une dimension conceptuelle et expérimentale. Cette dimension (expérimentale) a d'ailleurs été surévaluée dans les directives et les référentiels curriculaires de l'enseignement professionnel au détriment des autres dimensions, faisant ainsi prévaloir « un déterminisme technologique évident » (Ramos, 2002, p. 405, libre traduction) dans les documents, ce qui contredit la conception de la qualification comme étant une « construction sociale dynamique, synthèse des dimensions conceptuelle, sociale et expérimentale » (Ramos, 2002, p. 405, libre traduction).

Les raisons invoquées pour justifier l'adoption de l'approche par compétences à l'école sont diverses : la crise de l'emploi, la globalisation, la nécessité de rapprocher l'éducation des tendances productives, la modernisation cohérente avec les progrès technologiques, la nécessité d'approches dynamiques et plus flexibles dans les programmes scolaires, ainsi que la valorisation croissante des potentiels individuels, qui contribue à la dépolitisation des relations sociales entre les travailleurs, y compris ceux de l'éducation. Cela entraîne une perte du sens de la collectivité et, par conséquent, des possibilités de mobilisation des classes, déjà fragmentées, dans le but de lutter pour de meilleures conditions salariales et de travail. Les revendications et

les négociations qui subsistent finissent par être davantage orientées vers des paramètres individuels et techniques que collectifs et politiques.

Fondée sur la psychologie conductiviste (comportementaliste) et inspirée de la Pédagogie Par Objectifs (PPO) des années 1960 – qui s'appuie sur le behaviorisme de Skinner –, c'est par le biais de l'évaluation que la notion de compétence s'est effectivement imposée à l'école dans les années 1990, en passant par la voie de l'enseignement professionnel (Ropé, 1997, p.71). Mais que sont finalement ces compétences ? Eh bien ! Loin d'être comprises comme des mécanismes déclencheurs de procédures et de schémas mentaux, qui exigeraient une charge dense de connaissances théoriques scientifiques et technologiques, l'idée de compétence présente dans les directives curriculaires actuelles est davantage orientée vers les connaissances pratiques, étant décrite comme « des actions spécifiques constituant les activités professionnelles » (Ramos, 2002, p. 411, libre traduction). Pour Kuenzer (2002, p. 1, libre traduction), dans les directives curriculaires, « la compétence prend le sens d'un savoir-faire de nature psychophysique, dérivé davantage de l'expérience que d'activités intellectuelles articulant connaissances scientifiques et modes d'action », se rapprochant ainsi davantage du savoir tacite que du savoir théorique. L'un des problèmes observés par Ramos (2006) pour ce type d'orientation des curricula est que

> [...] Les approches instrumentales de la compétence oublient très souvent les dimensions sociales et symboliques de l'action [...], c'est-à-dire qu'en définissant la compétence comme un système abstrait et prééminent, on ignore les conditions sociales de sa production, de sa diffusion et de sa reproduction » (Ramos, 2006, p. 231, libre traduction)

Cela signifie que, surtout dans un pays continental comme le Brésil, l'adoption d'une base éducative unique fondée sur la notion de compétences ne fera qu'accentuer les inégalités déjà fortement ancrées dans la société brésilienne. Malheureusement, cela fait déjà plusieurs décennies que l'on tente de le faire. Bien que la « certification par compétences » existait déjà dans les années 1970 dans le contexte du monde du travail et de ses nouvelles formes d'organisation et de gestion influencées par le toyotisme, son incidence la plus importante dans l'enseignement professionnel brésilien remonte aux années 1990, à travers des réformes visant à modifier la structure de l'enseignement professionnel en le séparant de l'enseignement secondaire général (le professionnel pratiqué dans une institution professionnel et le bac général dans un lycée général) , conformément au décret n° 2.208 du 17 avril 1997, abrogé 7 ans plus tard par le décret n° 5.154 du 23 juillet 2004. Une fois la structure de l'enseignement technique

et professionnel modifiée, l'étape suivante a consisté à faire avancer le processus de réforme des curricula en introduisant comme référence principale la notion de compétence, qui transpose pédagogiquement la matrice de référence du programme scolaire vers une organisation modulaire, en adoptant « une approche méthodologique basée sur des projets ou la résolution de problèmes » (Ramos, 2002, p. 404, libre traduction).

Des listes de compétences sont créées, établissant le profil professionnel à acquérir dans chaque domaine d'activité (filière). Le marché du travail devient alors le principal régulateur de l'exercice professionnel, influençant directement l'élaboration des directives nationales en matière de programmes d'enseignement professionnel, tant au Brésil qu'en France. Cette voie inquiète de nombreux chercheurs dans le domaine de l'éducation professionnelle, tels que Ramos (2006), qui énumère certains problèmes qui sont à la base des théories qui orientent les approches par compétences :

> a) elles réduisent les comportements humains à leurs apparences observables; b) elles réduisent la nature de la connaissance au comportement lui-même ; c) elles considèrent l'activité humaine comme une juxtaposition de comportements élémentaires dont l'acquisition obéirait à un processus cumulatif ; d) elles ne posent pas la question effective des processus d'apprentissage qui sous-tendent les comportements et les performances : les contenus de la capacité (Ramos, 2006, p. 227, libre traduction).

La conséquence la plus néfaste qui ressort de ces orientations dans les curricula de l'éducation professionnelle est la promotion de l'exclusion de ceux pour qui l'école est le seul lieu d'acquisition des connaissances universelles historiquement produites par la société. Ces individus vivent de différentes formes de travail et ont beaucoup de mal à accéder à la production culturelle dominante en raison de la précarité économique qui règne. C'est ce qu'affirme Kuenzer (2002), qui considère l'école comme un « espace fondamental pour l'acquisition des connaissances qui permettent le développement des compétences requises pour l'inclusion dans la vie sociale productive » (Kuenzer, 2002, p. 2, libre traduction). Pour elle, l'école n'est pas un espace de développement des compétences, celles-ci pouvant être acquises à travers les processus sociaux et productifs. Le rôle de l'éducation à l'école est celui de « médiation entre les processus d'acquisition de connaissances et leur matérialisation dans des actions transformatrices de la réalité » (Kuenzer, 2002, p. 15-16, libre traduction).

Il existe donc, comme on peut le constater, un renversement des rôles. Une véritable transformation, comme l'affirme Tanguy (2016, p. 21), du rôle de l'éducation, qui est désormais

essentiellement envisagée en termes de « capital humain », c'est-à-dire d'instrument de compétitivité économique. Pour cette auteure, cela a pour conséquence de détourner l'école de sa mission principale : « transmettre les connaissances indispensables pour comprendre et agir sur le monde dans lequel vivent les jeunes générations, socialiser toutes les tranches d'âge aux valeurs émancipatrices que leur ont transmises les grands penseurs qui ont marqué leur époque » (Tanguy, 2016, p. 21).

Ce processus de transition du modèle éducatif traditionnel vers l'approche par compétences a d'ailleurs suscité d'intenses débats dans le domaine de la pédagogie contemporaine. Outre Tanguy (1997, 2016), un autre théoricien, Tardif (2000), plus axé sur l'étude de la pratique enseignante et l'analyse de la nature des savoirs professionnels, offre une perspective critique et analytique différente de celle présentée par Tanguy (1997, 2016) sur l'approche par compétences. La comparaison entre les deux révèle que, bien qu'ils se concentrent tous deux sur la restructuration du savoir, la sociologue Tanguy (1997, 2016) se concentre davantage sur la critique sociopolitique de l'instrumentalisation de l'enseignement. Pour elle, l'approche par compétences favorise une fragmentation du savoir académique, remplaçant la formation intellectuelle générale par une formation technique utilitariste. Selon elle, cette logique sert les intérêts du capital, visant à former des individus adaptables et productifs, ce qui peut entraîner un affaiblissement du rôle social de l'école en tant qu'espace de pensée critique et d'émancipation humaine.

Contrairement à cette vision strictement technique critiquée par Tanguy (1997, 2016), Tardif (2000) considère la compétence, dans le cas du professionnel de l'éducation (les professeurs, les pédagogues, etc.), comme une capacité à mobiliser des ressources complexes dans des situations réelles en classe, valorisant ainsi le rôle central de l'enseignant. Pour lui, la compétence ne doit pas être considérée uniquement comme une imposition externe, mais comme un élément constitutif de l'identité de l'enseignant. Il défend l'idée que le savoir pédagogique est pluriel et temporel, formé par l'intégration de connaissances disciplinaires, curriculaires et, fondamentalement, expérientielles (voir la pratique en salle de classe).

En résumé, la divergence entre les auteurs réside dans l'objet de leur analyse : Tanguy (1997, 2016) met en garde contre les risques de « soumission » de l'éducation aux exigences économiques, dénonçant la dévalorisation des connaissances universelles. Tardif (2000) cherche à comprendre comment la compétence se manifeste dans la pratique quotidienne, défendant la valorisation du savoir expérientiel des éducateurs.

Les deux auteurs sont donc essentiels pour une compréhension globale du sujet : il faut être attentif à la marchandisation de l'enseignement soulignée par Tanguy (1997, 2016), sans ignorer la nécessité d'une pratique pédagogique efficace proposée par Tardif (2000). Cependant, afin de réfuter certaines notions ou approches dites « pédagogiques », issues d'environnements traditionnellement non pédagogiques tels que les entreprises ou les industries, il est important que nous continuions à défendre un modèle de curriculum qui privilégie l'éducation complète des individus (omnilatérale), en particulier ceux qui font partie de la classe laborieuse la plus défavorisée, afin qu'ils puissent s'élever de leur condition hiérarchique et historiquement subalterne vers les niveaux les plus élevés qu'ils puissent souhaiter atteindre dans la société.

3.2.2 Le *curriculum* intégré : un horizon à saisir

Nous avons déjà mentionné dans la deuxième section de cette thèse que nous vivons dans une société fragmentée et technologisée, où la division sociale du travail, caractéristique de notre modèle de production capitaliste, s'étend à l'éducation, entraînant également une division des connaissances, les fragmentant en domaines de savoir spécifiques, ce qui empêche souvent une vision plus intégrée de la réalité sociale dans laquelle nous nous trouvons.

« La réalité est intégrée », nous rappelle Frigotto (2023) dans sa conférence sur l'expansion vers les villes de la campagne des Instituts Fédéraux d'Éducation Professionnelle. Pour lui, l'enseignement intégré est donc une tautologie. « Vous n'allez pas faire appel à un ingénieur ou à un architecte pour réaliser un projet s'il n'a pas une connaissance minimale de la culture, de l'histoire [...] », a justifié Frigotto (2023, libre traduction) de manière assez cohérente, même si je suis contraint de reconnaître qu'il est malheureusement très difficile aujourd'hui de trouver un ingénieur diplômé au Brésil qui possède de telles connaissances transversales à son domaine d'activité, ou qui au moins les possède, comme c'est le cas de certaines formations en architecture qui incluent dans leurs curricula des cours sur l'histoire de l'architecture. Curieusement, c'est cette lacune dans la formation des ingénieurs qui m'a amené ici.

En y réfléchissant, on peut facilement se demander : pourquoi insistons-nous sur des curricula qui s'éloignent de cette logique, qui ne visent pas à former les individus de manière globale (intégrale) ? Eh bien, lorsque je m'inclus ici à la première personne du pluriel, je ne veux pas dire par là que je suis favorable à des programmes scolaires qui ne tiennent pas compte de notre réalité intégrée. Ce que je veux dire en utilisant le « nous », c'est que les forces

hégémoniques à l'œuvre dans la société actuelle, dont je fais également partie, insistent sur un certain modèle de curriculum qui déforme, ou plutôt, ignore délibérément cette intégralité du réel concret. Évidemment dans le but de maintenir le *statu quo* qui leur est favorable. Une hiérarchie préexistante soutenue par divers appareils privés d'hégémonie, tels que nous les connaissons à partir de la théorie gramscienne du pouvoir hégémonique. Du pouvoir et de la coercition. Coercition et sens commun. C'est à partir de ce sens commun que nous finissons par laisser place et même accepter des modèles d'éducation contraires à l'émancipation sociale des classes les plus défavorisées.

Il convient maintenant de reprendre la discussion sur le caractère sélectif du curriculum déjà mentionné dans ce texte à partir de Bernstein (1975) et de sa présentation sur la relation ouverte ou fermée que peuvent assumer les curricula, le curriculum intégré étant celui qui présente une relation ouverte, c'est-à-dire avec des frontières imperceptibles entre les composantes du curriculum et, à l'intérieur de celles-ci, entre les contenus abordés.

Le sens que Bernstein (1975, p. 272) donne à l'intégration suppose au moins la subordination de disciplines ou de cours, apparemment séparés, à une idée commune définissant leurs interrelations, qui efface la frontière qui les sépare. Pour lui, il peut y avoir deux types d'intégration : l'une basée sur l'enseignant individuellement et son propre contenu enseigné (les contenus s'intègrent entre eux au sein de la même discipline, établissant des relations mutuelles) ; l'autre basée sur le collectif entre enseignants de domaines ou de disciplines distincts (plus difficile à mettre en place) ou entre enseignants qui enseignent la même matière (bien que cela soit plus facile en raison de l'affinité, cela peut également ne pas être pratiqué en raison de l'individualisme de chaque enseignant).

Dans la pratique, ce modèle de curriculum ouvert ou intégré est généralement difficile à mettre en œuvre. Soit parce qu'il n'est pas bien compris, soit parce qu'il exige du corps enseignant un effort de conscience collective et un travail d'équipe plus important que ce qui serait normalement nécessaire, ce qui demanderait plus d'heures de production. Malgré cela, ses effets positifs sur l'éducation sont clairement reconnus (voir l'exemple de son application dans les IF brésiliens) en raison de sa contribution visible à une meilleure perception de l'ensemble et à la formation intégrale des étudiants concernés.

Un autre obstacle, cependant, s'ajoute à celui de l'individualisme des enseignants en ce qui concerne l'application des curricula intégrés : il s'agit du conflit conceptuel qui se produit lorsqu'on aborde le thème de la formation intégrale, de l'intégration des curricula et de l'éducation à temps plein (dite *integral* en portugais). Ces concepts peuvent interagir et même

se compléter, mais ils ont des significations différentes, parfois confondues ou présentées dans certains documents et discours comme si elles étaient équivalentes, soit parce que leur signification réelle est ignorée, soit simplement pour semer délibérément la confusion dans l'esprit des personnes inattentives avec un véritable méli-mélo conceptuel.

3.3 LE POUVOIR SYMBOLIQUE DU *CURRICULUM* : VERS L'ALIÉNATION ET LE CONSENSUS

Nous sommes, d'une certaine manière, modelés par le chemin que nous suivons tout au long de notre formation, qu'elle soit formelle ou informelle. Non seulement le curriculum scolaire que nous avons eu la « chance » de suivre au cours de ce processus, mais aussi l'éducation que nous avons reçue au sein de notre famille, de notre cercle d'amis, au travail, bref, celle que nous avons reçue tout au long de notre vie, contribue à façonner le type d'être humain et, bien sûr, de professionnel que nous sommes devenus.

L'école joue évidemment un rôle fondamental à cet égard, mais nous ne pouvons pas affirmer qu'elle est la seule responsable du processus d'aliénation et de construction du consensus chez les individus. Quoi qu'il en soit, pour ceux qui considèrent cette institution comme la seule source d'accès à la culture et au savoir historiquement produit par l'humanité, qui n'ont pas de contact avec d'autres cultures par le biais de voyages, de l'accès à des musées, à de grandes bibliothèques publiques ou même à de petites bibliothèques familiales, l'école joue non seulement un rôle fondamental, mais aussi central en raison du pouvoir qu'elle détient dans le processus de formation de la conscience critique.

Le curriculum ou le programme scolaire, traditionnellement compris comme un répertoire de contenus, se présente en quelque sorte comme un « dispositif de pouvoir symbolique » qui non seulement organise les savoirs, mais « produit également des sens, des hiérarchies et des consensus sociaux ». Cette perspective critique répond aux contributions théoriques de Bourdieu (1989b), ainsi que celles d'Apple (2008) et d'autres analystes de la théorie du curriculum comme Silva (2010), en plus d'autres études empiriques qui remettent en question les directives qui orientent l’enseignement supérieur, par exemple dans le domaine de l'ingénierie (Cassemiro ; Henrique, 2020). En révélant comment le curriculum agit comme un champ de pouvoir, il apparaît donc qu'il peut à la fois légitimer les relations sociales et les modes de pensée prédominants et camoufler les tensions et les conflits sous-jacents aux relations sociales (processus qui conduisent à l'aliénation et au consensus culturel).

Bourdieu (1989b) offre, en ce sens, une clé conceptuelle essentielle pour comprendre cette dynamique qu'il considère comme « symbolique ». Pour lui, le pouvoir symbolique se manifeste comme un « pouvoir de construction de la réalité qui tend à établir […] le sens immédiat du monde (et, en particulier, du monde social) [et qui] tend à imposer ces catégories comme naturelles et légitimes » (Bourdieu, 1989b, p. 9, libre traduction). Dans le cas du curriculum, cela signifie que la sélection et l'organisation des contenus finissent par naturaliser des catégories culturelles spécifiques comme universelles, dissimulant leur historicité et leurs processus de construction sociale. Ainsi, nous pouvons considérer que le curriculum peut également agir comme un instrument de « violence symbolique », puisqu'il impose des schémas de perception qui légitiment le *statu quo*.

Apple (2008), quant à lui, élargit cette critique en soulignant la dimension idéologique du curriculum. Il soutient dans son ouvrage que les décisions relatives au curriculum (ce qui est enseigné, comment cela est enseigné et dans quelles conditions l'enseignement et l'apprentissage ont lieu) ne résultent pas de processus neutres, mais de produits sociaux qui reflètent et reproduisent les relations de pouvoir : « le curriculum officiel fonctionne comme un mécanisme de reproduction des structures sociales et économiques dominantes, en donnant la priorité à certaines connaissances au détriment d'autres » (Apple, 2008, p. 56, libre traduction). Ainsi, le curriculum contribue à la **circulation d'un consensus** sur ce qui est considéré comme « précieux » ou « nécessaire », facilitant l'acceptation sociale de formes spécifiques de savoir et d'action, y compris dans le contexte de l'enseignement professionnel supérieur.

Dans son discours sur « la bureaucratie et la théorie du curriculum », Kliebard (2011) souligne que les pratiques curriculaires sont souvent façonnées par une logique organisationnelle administrative et *standardisante*, qui tend à formaliser les routines et les procédures curriculaires dans une perspective rationnelle et technique. Cette logique tend à réduire les tensions et les conflits inhérents aux choix curriculaires, en imposant des **consensus techniques et normatifs** qui favorisent la stabilité et la gouvernabilité du système éducatif. Dans cette optique, le curriculum agit donc moins comme une arène de débats sociaux que comme un ensemble de règles et de procédures visant à minimiser les ambiguïtés et les conflits.

En observant sous l'angle de l'éducation supérieure (post-bac), Cassemiro et Henrique (2020, libre traduction) offrent un exemple concret de la manière dont les directives curriculaires (dans ce cas, les Directives Curriculaires Nationales – DCN – pour les cours d'ingénierie) ont des implications idéologiques et symboliques importantes. Selon les auteurs, les dernières DCN, instituées par la résolution CNE/CES n° 2 du 24 avril 2019, ont été élaborées

dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et de promouvoir « la flexibilité et l'innovation curriculaires », en encourageant la formation par compétences et une relation plus dynamique avec les exigences contemporaines du marché de l'ingénierie.

Cassemiro et Henrique (2020) soulignent que les nouvelles DCN en ingénierie encouragent l'adoption d'un curriculum basé sur les compétences, car elles s'appuient sur un ensemble de compétences générales et spécifiques, ainsi que sur des méthodologies actives d'enseignement et d'évaluation. Cette orientation est présentée comme une réponse à la complexité croissante du monde du travail et aux exigences technologiques contemporaines. Les auteurs attirent toutefois l'attention sur les orientations implicites possibles des DCN, qui peuvent privilégier une formation axée sur la compétitivité individuelle, la production et la gestion des processus, au détriment d'une formation plus humaine, critique et engagée dans des questions sociales plus larges.

Cette condition s'aligne sur la critique bourdieusienne de la naturalisation des catégories dominantes, c'est-à-dire que les DCN, en légitimant une formation par compétences orientée par des demandes externes (telles que le marché, la technologie et la compétitivité), reproduisent et renforcent les visions dominantes du rôle de l'ingénieur sur le marché du travail, minimisant, dans le curriculum de cette formation, les réflexions sur la dimension éthique, sociale, historique et critique. Ainsi, le curriculum ne peut être considéré uniquement comme un ensemble de contenus et d'orientations techniques, mais aussi comme un vecteur d'hégémonie idéologique, consolidant les consensus sur ce qui constitue une « bonne formation ». Cette **logique de consensus** et de stabilisation peut aliéner tant les jeunes étudiants que les enseignants eux-mêmes, dans la mesure où elle restreint l'organisation du curriculum à un ensemble d'objectifs prédéterminés.

Le pouvoir symbolique du curriculum scolaire opère donc de deux manières. D'une part, de manière aliénante, en confinant la pensée éducative dans des catégories considérées comme neutres et techniques, occultant ainsi les conflits sociaux et les dimensions politiques de l'éducation. D'autre part, il peut agir comme un producteur de consensus, en établissant des normes légitimées de savoir et de faire qui façonnent les attentes sociales en matière d'éducation et de formation professionnelle. Bourdieu (1989b) et Apple (2008) soulignent tous deux que cette reproduction symbolique des consensus ne se fait pas sans résistance : le curriculum peut également faire l'objet de disputes, de contestations et de reconfigurations, en particulier lorsque les acteurs sociaux reconnaissent les structures symboliques qui sous-tendent les choix curriculaires.

En ce sens, il est essentiel de comprendre le curriculum comme un **champ de pouvoir symbolique**, et pas seulement comme un dispositif technique, pour révéler comment il peut à la fois promouvoir l'aliénation et stabiliser des consensus socio-éducatifs historiquement reproduits. Cette compréhension critique implique de reconnaître que l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas des actes neutres, mais des **pratiques imprégnées de relations de pouvoir**, qui exigent donc une réflexion critique plus approfondie sur leurs fondements et leurs conséquences sociales.

4 LE FLUX DES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE AU BRÉSIL ET EN FRANCE

Ah! **Toda a alma num cárcere anda presa,**
Soluçando nas trevas, entre as grades
Do calabouço olhando imensidades,
Mares, estrelas, tardes, natureza.

Tudo se veste de uma igual grandeza
Quando a alma entre grilhões as liberdades
Sonha e, sonhando, as imortalidades
Rasga no etéreo Espaço da Pureza.

Ó almas presas, mudas e fechadas
Nas prisões colossais e abandonadas,
Da Dor no calabouço atroz, funéreo!

Nesses silêncios solitários, graves,
Que chaveiro do Céu possui as chaves
Para abrir-vos as portas do Mistério?!

Cruz e Sousa[60]

Une fois de plus, nous reprenons ici la métaphore de la prison, en mettant désormais l'accent sur celle à laquelle une âme donnée peut être soumise. Dans la section précédente, nous avons observé comment certains curricula peuvent agir en faveur ou contre ce type d'emprisonnement de l'esprit critique de chaque individu, au point de lui faire traverser la vie sans vraiment la ressentir. Pour Cruz e Souza (1995, p. 94, libre traduction), « toute âme en un cachot demeure enchaînée ». Mais à quel type de « cahot » une âme donnée pourrait-elle être soumise et comment pourrait-elle s'en libérer ? Est-il possible que toutes les âmes soient réellement emprisonnées, incarcérées et enveloppées par la logique du système de production dans lequel elles vivent ? Si oui, dans quelles conditions et quelles chaînes les maintiennent captives ?

Certains disent que quelques écoles peuvent être des ailes, mais que d'autres peuvent aussi agir comme des cages (Alves, 2004), contenues par des barreaux qui doivent être ouverts

---

- [60]Ah ! **toute âme en un cachot demeure enchaînée,** / Sanglotant dans la nuit, derrière les barreaux, / Du fond du noir réduit contemplant les coteaux, / Les mers, les astres, les soirs, la nature étonnée.
- **Tout se pare lors d'une égale immensité, / Quand l'âme sous les fers songe aux libertés,** / Et, songeant, aux azurs de pureté sacrée, / Déchire l'infini d'immortelle clarté.
- Ô âmes en prison, muettes, enfermées, / Dans ces geôles géantes et abandonnées, / Du cachot de la douleur, sombre et funéraire !
- Dans ces silences doux, profonds et solitaires, / Quel céleste gardien, aux clefs de la lumière, / Vous ouvre enfin les portes du Mystère ?!

(Cruz e Sousa, 1995, p. 94, libre traduction)

pour libérer les oiseaux qui y sont emprisonnés et leur permettre ainsi de voler comme leur nature le prévoit. Dans cette section, nous verrons comment le chemin vers l'ouverture de certaines cages peut être difficile et constamment perturbé par des processus, des réformes qui visent à maintenir chaque individu inconscient dans ses « geôles géantes » sans qu'il se rende compte de la nécessité de se libérer des chaînes qui le retiennent dans cette condition.

Il convient de souligner que ce type d'emprisonnement n'existe pas seulement dans les pays dits périphériques du capitalisme, comme c'est le cas du Brésil, mais aussi dans les pays centraux, comme la France, où la voie professionnelle est traditionnellement, et de manière plus marquée sous les derniers gouvernements de droite, reléguée de manière précaire, en termes de formation générale, à une partie plus défavorisée de la population. Cette partie correspond, pour la plupart, aux enfants de la classe ouvrière, des agriculteurs, des immigrants, c'est-à-dire la partie la plus défavorisée financièrement de la société française.

En France, des réformes se succèdent d'année en année, concernant principalement l'éducation professionnelle publique. Ces réformes ont pris de l'ampleur à partir de 2005, lorsque le diplôme du baccalauréat professionnel, également connu sous le nom de *bac pro*, a pris une double fonctionnalité, c'est-à-dire qu'il a pour objectif à la fois l'insertion sur le marché du travail et la poursuite des études. La poursuite, dans ce cas, concerne certaines Sections de Technicien Supérieur (STS), qui garantissent aux diplômés le BTS (Brevet de Technicien Supérieur).

Bien qu'elles aient pris plus d'ampleur ces vingt dernières années, les réformes de la voie professionnelle en France figurent à l'agenda des réformes gouvernementales depuis des décennies. Plus précisément, après les années 1960, les annonces de la réévaluation de cette voie éducative sont restées constamment à l’ordre du jour, une période au cours de laquelle « […] cette filière d'enseignement a perdu son statut autonome pour intégrer le système scolaire », comme le souligne Maillard (2024, p. 6), ajoutant que l’éducation professionnelle, désormais destiné à la massification du baccalauréat, est devenu « un instrument des politiques de démocratisation du système éducatif, en négligeant ses caractéristiques et en lui donnant des fonctions d'accueil des élèves en difficultés » (Maillard, 2024, p. 6, c’est nous qui soulignons).

Les titulaires d'un diplôme d'enseignement professionnel français ont alors commencé à être accompagnés de la stigmatisation associée à ce diplôme, étant donné que l'orientation vers cette voie éducative est généralement considérée comme un signe de difficultés scolaires chez l'élève. « Être scolarisé dans la voie professionnelle est ainsi assimilé à un parcours d'échec, même lorsque ce parcours se conclut par l'obtention d'un diplôme », souligne Maillard

(2024, p. 6, 7). Toutefois, dans le cas des titulaires d'un baccalauréat professionnel, ce manque de prestige n'a pas toujours été présent.

Lors de sa création en 1985, le bac pro était un diplôme plus « exigeant ». Les enseignants, le curriculum réel en général, exigeaient davantage des élèves, qui devaient également passer par un processus de sélection plus rigoureux pour pouvoir intégrer baccalauréat professionnel public, comme c'est le cas aujourd'hui au Brésil avec les Instituts Fédéraux d'Éducation, Science et Technologie (les IF). Au fil du temps, la nécessité d'augmenter le nombre d'étudiants inscrits et, surtout, le nombre de diplômés, a primé sur le souci de la qualité, entraînant une baisse du niveau de la formation exigée et, par conséquent, une diminution de la qualité de l'enseignement professionnel offert en France.

En 2009, sous l'administration du ministre français de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, pendant le gouvernement de Nicolas Sarkozy, le bac pro passe de 4 à 3 ans, dans un mouvement similaire à celui que l'on souhaite mettre en œuvre au Brésil dans les IF. Selon Maillard (2012), des réformes comme celle-ci ont généralement été imposées sans le moindre dialogue social, que ce soit avec les étudiants, leurs familles ou même les professionnels de l'éducation. Maillard (2012) affirme en outre que cette réforme de 2009 a été imposée aux académies avec une grande rapidité « [...] sans permettre les concertations préalables indispensables avec les conseils régionaux » (Maillard, 2012, p. 9).

Selon cette chercheuse, après la présentation de ce projet de réforme de la voie professionnel en 2009, « les sites syndicaux se sont remplis de critiques virulentes, des pétitions ont été lancées et une intersyndicale a été constituée pour interrompre la réforme » (Maillard, 2012, p. 10) qui, au final, a été approuvée. Le curriculum du baccalauréat professionnel a ensuite été réduit de 4 à 3 ans, une réduction qui a entraîné une diminution du nombre d'heures consacrées aux matières de culture générale et aux matières techniques, ainsi qu'une réduction du nombre d'enseignants. En outre, le nombre de concours pour le recrutement de nouveaux enseignants a également connu une baisse significative.

Après cette réforme, Maillard (2012) souligne que le bac pro a continué de conserver sa double finalité : poursuite d'études vers le supérieur (le BTS) et insertion dans le marché du travail. Selon elle, cela faisait suite à l'appel lancé par le ministre de l'Éducation Nationale à l'époque, Xavier Darcos, en faveur de « [...] "l'égale dignité" des différents baccalauréats » (Maillard, 2012, p. 14). Cette auteure observe en outre que « les liens établis par la réforme entre le bac pro et le BTS confortent cette appréciation, le premier devenant officiellement une source d'alimentation du second [...] » (Maillard, 2012, p. 14), un fait qui constitue un véritable

paradoxe, puisque l'exclusion des composantes de formation générale empêche, d'une certaine manière, la progression vers l'enseignement supérieur, rendant ainsi impossible la poursuite des études. Malgré cela, avec la mise en œuvre de la réforme, le discours est resté le même, selon lequel l'obtention du baccalauréat professionnel garantit aux jeunes un diplôme à double finalité (l'insertion sur le marché du travail et la poursuite d'études).

Au Brésil, le scénario n'est pas si différent en ce qui concerne l'attaque contre l'éducation professionnelle. La différence est que, dans le contexte brésilien des politiques éducatives des sept dernières années (à partir de 2016), la cible ne s'est pas limitée à la voie professionnelle. Dans un article publié par Cassemiro et Henrique (2022) sur les politiques publiques en matière d'éducation des derniers gouvernements d'extrême droite au Brésil, les auteurs soulignent les mesures prises par le gouvernement contre l'enseignement public, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement supérieur, impliquant des coupes budgétaires de plusieurs milliards et des réformes visant directement les couches les plus défavorisées de la société.

À titre d'exemple, citons la réforme de l'enseignement moyen (le baccalauréat au Brésil), loi n° 13.415 du 16 février 2017, aussi autoritaire que celles mises en œuvre en France. Cette loi a été imposée par un gouvernement néolibéral qui, même après la transition vers un gouvernement plus progressiste comme celui du président Lula, en 2023, reste réfractaire à son abrogation. Cela est malheureusement dû à l'influence des groupes de droite qui restent au pouvoir et insistent à tout prix pour maintenir cette réforme, ou du moins son caractère néolibéral, en modifiant seulement certains points impopulaires, comme la limitation du nombre d'heures au bac.

Ce type de conflit persiste au Brésil uniquement parce que « [...] nous vivons des projets sociétaux en constante dispute, qui affectent également le domaine de l'éducation, car chaque partie cherche à mettre en pratique son projet et son idéologie dans les curricula » (Cassemiro ; Henrique, 2022b, p. 35, libre traduction). L'enseignement professionnel brésilien, qui est généralement la porte d'entrée des réformes, n'a pas non plus été épargné ces dernières années. En 2021, la résolution CNE/CP n° 1 du 5 janvier 2021 (Brésil, 2021) a été promulguée, définissant les directives nationales générales pour la voie professionnelle, plus précisément l'enseignement professionnel et technologique (DCNEPT/2021).

Cette résolution a conservé la même orientation néolibérale, avec la même perspective de formation instrumentale que celle qui avait été établie dans la loi n° 13.415/2017 (la réforme des baccalauréats). Suivant les traces de la France et sous l'orientation claire d'organismes internationaux tels que la Banque mondiale et le FMI, l'enseignement professionnel brésilien «

avance » (en marche arrière) sur la voie d'une formation entièrement axée sur la satisfaction des demandes du marché du travail. Sur ce point, il se distingue de ce qui est prévu, du moins dans les documents officiels, pour l'enseignement professionnel français : insertion et poursuite des études (double finalité).

Pour en revenir au contexte français, nous observons une réelle différence entre le bac général qui vise à former les jeunes à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, dans les grandes universités ou les écoles d'ingénieurs, et le bac pro, qui, bien que le gouvernement tente de donner une image de double finalité à son diplôme, finit par avoir le même objectif que celui prévu pour l'enseignement professionnel brésilien : l'insertion directe sur le marché du travail ou, lorsque cela n'est pas possible, l'« employabilité », mot clé dans les documents, discours et politiques éducatives brésiliennes et françaises.

Malgré toutes les manifestations, les mouvements sociaux et les débats dans les journaux, ces réformes finissent par être adoptées et absorbées par la société. Nous ne savions pas, lors de l'interview, que d'autres réformes étaient en cours d'élaboration en France. Un peu plus d'un an après cette interview, en mai 2023, le président Macron, qui venait d'être réélu, lance une nouvelle réforme qui promet de changer encore davantage l'avenir des lycées professionnels publics français. Changer pour le pire. Il s'agit du Pacte pour les lycées professionnels (PLP), dont le discours de présentation sera analysé plus loin dans la section 4.2, ainsi que les Directives nationales pour les programmes d'enseignement professionnel et technologique brésilien (Résolution CNE/CP n° 1/2021). En outre, dans la même section, une analyse est également faite des référentiels français de formation et de certification professionnelles, qui ont une fonction équivalente à celle donnée aux DCNEPT brésiliennes : guider la mise en œuvre des curricula d'enseignement professionnel prescrits et réels.

Pour commencer, nous aborderons la méthode d'analyse (ATD) ainsi que certaines considérations qui doivent être faites avant de commencer effectivement l'étude des documents proposés.

Nous avons également choisi de détailler davantage cette méthodologie ici, laissant la section suivante pour la présentation et la discussion des résultats trouvés dans la recherche de l'objet, ainsi que son analyse, afin de prouver ou non les hypothèses présentées initialement et, par conséquent, la thèse selon laquelle, **en ce qui concerne l'éducation professionnelle publique post-bac dans la filière de l'industrie au Brésil et en France, là où l'on discutait davantage sur la Formation Humaine Intégrale, c'est-à-dire dans les documents des IF brésiliens, les contradictions entre le curriculum formel et le réel étaient plus grandes et**

là où cette discussion progresse moins (les curricula des BTS), plus le consensus concernant la place de la classe ouvrière dans la société est fort.

4.1 RÉFORMES QUI SE CROISENT : UNE QUESTION DE MÉTHODE

À travers une analyse documentaire des dernières réformes de l'enseignement professionnel brésilien et français nous aurons l'opportunité de mettre en pratique et de démontrer l'ATD qui sera également appliquée dans la section 5 de cette thèse, dans laquelle nous nous pencherons effectivement, à travers l'analyse d'entretiens, sur notre objet de recherche : **la formation proposée dans les cursus axés sur les infrastructures de l'enseignement professionnel supérieur au Brésil et en France.**

L'analyse textuelle discursive (ATD), méthodologie analytique adoptée dans notre recherche, correspond à une méthode développée par Moraes et Galiazzi (2006) qui se situe entre l'analyse de contenu (Bardin, 2010) et l'analyse du discours (Foucault, 2014), cherchant à développer une méthode d'analyse plus adaptée aux recherches qualitatives. La première étape consiste à fragmenter ou à unitariser les textes analysés en unités de sens (US) lesquelles formeront ensuite des catégories de contenu qui nous aideront à mieux comprendre notre objet de recherche, permettant ainsi l'émergence d'un nouveau contenu obtenu par la « désorganisation d'un texte qui construit un nouvel ordre » (Moraes ; Galiazzi, 2006, p. 121).

Contrairement à l'analyse de contenu (AC), l'ATD n'adopte pas une perspective plus fermée ou plus axée sur le quantitatif et la fréquence d'apparition de certains termes. Elle suit une approche plus interprétative, compréhensive et créative, dans la mesure où elle conduit le chercheur à un processus de création/recréation d'un métatexte, c'est-à-dire un discours singulier qui donne un sens et un ordre au chaos produit par la fragmentation du matériel d'analyse initial, en cherchant à identifier dans le discours des voix individuelles et sociales susceptibles de générer de multiples sens et possibilités d'interprétation.

Ce potentiel interprétatif que nous apporte l'ATD dépend évidemment de l'existence d'un référentiel théorique préalable de la part du chercheur. Sinon, l'analyse du texte devient purement descriptive. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'apporter à ce stade du texte l'explication sur la méthode d'analyse, alors que nous disposons déjà d'un référentiel solide, ainsi que d'un objet d'analyse également solide et délimité. Pour Cavalcante et Cavalcanti (2021, p.92), « utiliser l'ATD, c'est construire les chemins à la recherche de la réalité que l'on veut étudier ». Ces chemins sont pavés à l'aide de catégories de contenu établies *a*

priori (CP), axées à la fois sur le référentiel théorique étudié et sur l'objet et la thèse que l'on souhaite défendre.

L'établissement de ces catégories dans le cadre de l'ATD est le processus appelé « catégorisation », la deuxième étape de la méthode. Il s'agit d'une articulation de significations similaires, très proche de ce qui est fait dans l'analyse de contenu. « Dans ce processus, les unités de signification similaires sont regroupées, ce qui peut générer plusieurs niveaux de catégories d'analyse » (Moraes ; Galiazzi, 2006, p. 118). Même en établissant les catégories *a priori* (CP), au cours du processus d'unitarisation/fragmentation du texte analysé, de nouvelles catégories peuvent apparaître, auxquelles nous n'avions pas pensé avant l'analyse, mais qui ont « émergé » du texte à mesure que la lecture s'approfondissait. Nous appelons ces nouvelles catégories « catégories émergentes » (CE), qui s'ajoutent aux catégories de contenu établies précédemment, afin de donner de nouveaux contours à l'interprétation du matériel analysé.

Selon Moraes et Galiazzi (2006, p. 125), « les catégories représentent les nœuds d'un réseau. Lorsque le chercheur tisse son réseau, il doit se préoccuper tout particulièrement des nœuds, c'est-à-dire des noyaux ou des centres des catégories ». Cela signifie qu'il doit y avoir une cohésion entre les catégories de contenu, de manière à ce que ce « réseau » construit puisse suffisamment soutenir le texte interprétatif qui sera élaboré à la fin de l'analyse et qui est appelé « métatexte » dans l'ATD, la troisième étape de cet outil analytique.

Avant de commencer le processus d'analyse des documents cités, en suivant toutes les étapes de la méthodologie : unitarisation, catégorisation et production du métatexte, certaines hypothèses initiales doivent être établies. Elles sont les suivantes :

Les deux documents, le brésilien et le français, font référence à une formation professionnelle instrumentalisée ;

5. Dans les deux documents, la formation humaine et émancipatrice, qui pourrait être obtenue grâce à une éducation professionnelle, est reléguée au second plan ;
6. L'accès au marché du travail (insertion) et l'employabilité des jeunes priment sur la verticalisation des études au niveau supérieur ;
7. Les réformes brésilienne et française analysées se recoupent sur les points présentés par les trois hypothèses précédentes.
8. Sur la base de ces hypothèses et compte tenu de l'ensemble du référentiel théorique déjà étudié, nous avons élaboré les 8 catégories de contenu *a priori* (CP) énumérées ci-dessous :

CPI – Éducation instrumentale ;

CPII – Pédagogie (approche) par compétences ;

CPIII – Partenariats public-privé ;

CPIV – Employabilité / insertion ;

CPV – Consensus / coercition ;

CPVI – Formation humaine intégrale / omnilatérale / polytechnique ;

CPVII – Curriculum intégral/intégré ;

CPVIII – Processus productif / parcours de formation ;

Toutes ces catégories de contenu seront prises en compte lors de l'analyse des documents mentionnés, en tenant toujours compte des catégories de méthode (Kuenzer, 1998) tout au long du processus. Ces catégories suivront la logique suivante, basée sur les concepts théoriques déjà présentés précédemment :

e) **Contradiction :** observer et souligner les contradictions entre les objectifs des réformes et ce qu'elles favorisent effectivement ;

f) **Praxis :** vérifier si la formation et l'exercice de l'activité professionnelle ont pour rôle principal de transformer la réalité des jeunes ou visent à promouvoir la situation actuelle dans laquelle ils se trouvent ;

g) **Médiation :** outre le fait qu'il s'agit d'une catégorie qui doit toujours être présente dans la recherche, compte tenu des médiations nécessaires entre l'objet d'étude et la totalité dans laquelle il s'inscrit, nous observons également, à partir des documents, quel type de médiation est proposé aux enseignants dans les textes officiels. Si elle correspond à celle qui doit être à l'origine la base de leur fonction en tant qu'enseignants/médiateurs dans la relation enseignement-apprentissage dans la formation humaine des étudiants ou si elle est orientée vers la médiation de ceux-ci dans la relation école-entreprise ;

h) **Totalité :** nous cherchons à prendre en compte cette catégorie de méthode tout au long de l'analyse dans la mesure où nous évaluons dans quel contexte historique/social les réformes analysées ont été mises en œuvre. Quelles sont les justifications adoptées pour les proposer, en tenant compte du contexte général dans la conception et l'intentionnalité des réformes. Généralement, les taux de chômage et les taux élevés d'abandon scolaire et de désintérêt du public pour la formation figurent en tête de liste des justifications. Nous observerons ainsi si ces motifs restent présents dans les documents relatifs aux réformes et s'il existe d'autres justifications énumérées, visant à leur acceptation et à leur approbation.

Une fois les catégories de méthode et de contenu établies, nous passons ensuite à l'analyse effective des textes des documents. Il s'agit des mouvements réformateurs les plus récents présentés au Brésil et en France qui, à première vue, visent à maintenir le *statu quo* de la population qui accède le plus à ce type d'enseignement, c'est-à-dire à la maintenir soumise aux volontés d'un marché de plus en plus concurrentiel et offrant de moins en moins d'emplois.

Dans le contexte français, nous analyserons le discours officiel de lancement du pacte des lycées professionnels (PLP), prononcé le 4 mai 2023 par l'actuel président de la République française, Emmanuel Macron. Dans le cas du Brésil, nous aborderons l'analyse d'une politique déjà mise en œuvre relative à l'éducation professionnelle et technologique (EPT) par le biais de la résolution CNE/CP n° 1 du 5 janvier 2021 (DCNEPT/2021). Notre objectif est d'identifier et de comprendre le contexte dans lequel s'inscrit l'objet d'étude de cette thèse, à savoir **la formation proposée dans les cursus axés sur les infrastructures de l'enseignement professionnel supérieur au Brésil et en France,** et de rechercher les points communs et les divergences qui peuvent exister dans les politiques publiques d'éducation des deux pays.

4.2 ANALYSE DES DOCUMENTS OFFICIELS AU BRÉSIL ET EN FRANCE

Maintenant que nous comprenons mieux comment mener l'analyse des textes à l'aide de l'ATD, nous pouvons poursuivre l'étude des documents sélectionnés, qui correspondent aux réformes de l'enseignement professionnel brésilien et français. La première a déjà été institutionnalisée par la mise en œuvre des Directives nationales générales pour l'enseignement professionnel et technologique (Brésil, 2021), qui s'alignent directement sur la réforme de l'enseignement secondaire national, précédemment mise en œuvre par la loi n° 13.415/2017. Cela démontre une certaine cohérence entre les réformes successivement mises en œuvre, non seulement dans le domaine de l'éducation nationale brésilienne, mais aussi dans la société dans son ensemble, plus précisément dans la classe ouvrière, étant donné que dans le même laps de temps, entre la réforme du baccalauréat[61] et les DCNEPT/2021, la réforme du travail[62] et de la

[61]Loi n° 13.415 du 16 février 2017. Modifie la loi relative aux directives et les bases de l'éducation nationale. Disponible sur : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Accès le : 15 jan. 2026.

[62]Loi n° 13.467 du 13 juillet 2017. Modifie la Consolidation des lois du travail (CLT). Disponible sur : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Accès le : 15 jan. 2026.

retraite[63] a été décidée, rendant les conditions des travailleurs et de ceux qui terminent leur vie professionnelle encore plus difficiles.

Dans le cas de la France, la réforme actuelle des lycées professionnels, également connue sous le nom de Pacte pour les lycées professionnels (PLP), présentée par le président Macron en mai 2023, s'inscrit dans la continuité d'une série de réformes qui se sont succédées à un « rythme particulièrement intense » depuis 2018, année de la première élection d'Emmanuel Macron à la Présidence, et qui s'inscrit dans son grand projet de transformation de la voie professionnelle française, basé sur un vieux discours réformateur qui vise plus de la même chose en adaptant la formation à l'emploi, cette fois de manière plus radicale, en élargissant le système d'apprentissage en réservant les deux tiers de la formation à l'entreprise (Maillard, 2024).

Commençons par la réforme la plus ancienne et déjà mise en œuvre, qui correspond au document brésilien relatif aux DCNEPT.

4.2.1 Directives générales nationales pour les curricula d'enseignement professionnel et technologique brésilien - DCNEPT/2021 : une analyse des « principes directeurs »

Dans cette section, nous avons choisi de concentrer l'analyse des DCNEPT uniquement sur leur chapitre II, qui traite des « principes directeurs » (Brésil, 2021, s.p.) des directives pour l'EPT, car nous considérons que ces principes doivent guider les actions relatives à l'EPT. Au total, 19 principes sont inscrits dans l'article 3 de cette résolution. L'idée est de vérifier exactement où mènent ces directives, étant donné que les « principes directeurs » sont, ou devraient être, ceux qui indiquent la voie et la direction à suivre, dans le cas présent, pour l'enseignement professionnel et technologique de niveau secondaire et supérieur.

Sachant que la première étape de l'ATD consiste à lire autant que possible jusqu'à atteindre un certain niveau d'« imprégnation » (Moraes ; Galiazzi, 2006) dans le texte, au point de nous permettre d'identifier clairement les **unités de sens** (US) qui pourront nous donner les réponses que nous recherchons pour confronter nos hypothèses initiales, en classant ou non ces unités dans les catégories de contenu établies *a priori* (CPI à CPVIII).

[63] Amendement constitutionnel n° 103 du 12 novembre 2019. Modifie le système de sécurité sociale. Disponible sur : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Accès le : 15 jan. 2026.

> L'imprégnation se concrétise à partir [des] lectures et relectures, transcriptions, unitarisation, catégorisation et surtout à partir de l'écriture [...]. Une écriture plus fluide et de qualité est le produit d'une implication et d'une imprégnation intenses avec les matériaux d'analyse. [...] L'imprégnation est une condition préalable à un travail créatif et original (Moraes ; Galiazzi, 2006, p. 121).

Les unités qui n'ont pu être classées dans aucune des catégories *a priori* (CP) indiquées formeront de nouvelles catégories qui pourraient **apparaître** à partir des lectures successives du texte. Il s'agit des catégories émergentes (CE) mentionnées précédemment. Il est également important de toujours garder à l'esprit les catégories de méthode déjà présentées : contradiction, praxis, médiation et totalité.

Une fois les unités de sens (US) établies, nous avons élaboré le **tableau 1** qui présente les US recueillies dans le texte de l'article 3 des DCNEPT et numérotées (US1, US2, US3, ...) selon leur ordre d'apparition dans le texte analysé, ainsi que leurs occurrences respectives (Occur.). Ensuite, dans le **tableau 4**, nous avons séparé chacune des US, en fonction de leur meilleure adéquation, dans leurs catégories respectives *a priori* (identifiées dans le **tableau 2**) ou émergentes (identifiées dans le **tableau 3**). Les catégories émergentes collectées ont également été numérotées selon leur ordre d'apparition dans le texte analysé.

Tableau 1 - Unités de Sens (US) - Art. 3° des DCNEPT

(continue)

Id	Unités de Sens	Occur.
US1	Articulation	2
US2	Secteur/dispositif productif ; modes de production	4
US3	Parcours de formation	1
US4	Professions opérationnelles	1
US5	Insertion professionnelle des étudiants	1
US6	Pluralisme d´idées	1
US7	Pluralisme des conceptions pédagogiques	1
US8	Valeurs esthétiques, politiques et éthiques	1
US9	Développement plein et entier de la personne	1
US10	Préparation à l'exercice de la citoyenneté	1
US11	Qualification pour le travail	1
US12	Le travail comme principe éducatif	1
US13	Organisation / planification curriculaire	2
US14	Compétences professionnelles (construction / développement de)	3
US15	Enseignement et apprentissage (stratégies de / processus de)	3
US16	Intégration (science, culture, technologie)	1
US17	La recherche comme principe pédagogique	1
US18	Intégration (savoirs cognitifs, socio-émotionnels)	1

Id	Unités de Sens	Occur.
US19	Production de connaissances, culture et technologie	1
US20	Développement du travail	1
US21	Promotion de l'impact social	1
US22	Exercice de différentes fonctions	1
US23	Pratique sociale	1
US24	Historicité des connaissances	1
US25	Méthodologies actives et innovantes	1
US26	Apprentissage centré sur les étudiants	1
US27	Interdisciplinarité	2
US28	Pratique pédagogique	1
US29	Fragmentation des connaissances (surmonter)	1
US30	Segmentation et décontextualisation des programmes scolaires (surmonter)	1
US31	Stratégies éducatives	1
US32	Contextualisation / contexte local	2
US33	Flexibilité / souplesse	2
US34	Indissociabilité théorie-pratique	1
US35	Développement socio-économique	1
US36	Besoins spécifiques des personnes handicapées (respect)	1
US37	Personnes placées en institution/internées/privées de liberté (respect)	1
US38	Identité de genre (reconnaissance)	1
US39	Indigènes/quilombolas/population rurale/immigrants/itinérants	1
US40	Processus de travail (formes de)	1
US41	Actions différenciées (formes de)	1
US42	Autonomie (individus)	1
US43	Parcours de formation	1
US44	Offre (possibilités de)	1
US45	Développement technologique	1
US46	Autonomie (institutionnelle)	1
US47	Enseignement-apprentissage (processus de)	1
US48	Employabilité	1
US49	Promotion de l'innovation	1

Source : Résolution CNE/CP n° 1/2021 - Art. 3

Tableau 2 – Catégories *a priori* (CP) déterminées

Id	Catégories *a priori*
CPI	Éducation instrumentale
CPII	Pédagogie (approche) par compétences
CPIII	Partenariats public-privé
CPIV	Employabilité / insertion
CPV	Consensus / coercition
CPVI	Formation humaine intégrale / omnilatérale / polytechnique
CPVII	Curriculum intégral / intégré
CPVIII	Processus productifs / parcours de formation

Source : Production propre de l'auteur

Tableau 3 – Catégories émergentes (CE) identifiées – Art. 3 des DCNEPT

Id	Catégories Émergentes
CE1	Polyvalence
CE2	École nouvelle
CE3	Inclusion
CE4	Hybridisme conceptuel
CE5	Régime flexible

Source **:** Résolution CNE/CP n° 1/2021 - Art. 3

Tableau 4 – Catégorisation des unités de sens (US) – ATD – DCNEPT (art. 3)

(continue)

Catégories *a priori* (CP) et ses Unités de Sens (US)		**Occur.**
CPI (Éducation Instrumentale)	US4 (professions opérationnelles) ; US5 (Insertion professionnelle) ; US11 (Qualification pour le travail) ; US45 (développement technologique) ; US49 (promotion de l'innovation)	5
CPII (approche par compétences)	US14 (Compétences professionnelles) ; US25 (méthodologies actives et innovantes) ; US45 (développement technologique) ; US48 (employabilité) ; US49 (promotion de l'innovation)	5
CPIII (partenariats public-privé)	US44 (possibilités d'offre) ; US45 (développement technologique)	2
CPIV (employabilité / insertion)	US4 (professions opérationnelles) ; US5 (insertion professionnelle des étudiants) ; US22 (exercice de différentes fonctions) ; US40 (formes de processus de travail) ; US42 (autonomie des individus) ; US44 (possibilités d'offre) ; US45 (développement technologique) ; US48 (employabilité) ; US49 (promotion de l'innovation)	9
CPV (consensus / coercition)	US8 (valeurs esthétiques, politiques et éthiques) ; US45 (développement technologique) ; US48 (employabilité) ; US49 (promotion de l'innovation)	4
CPVI (formation humaine et intégrale)	US9 (développement plein de la personne) ; US10 (préparation à l'exercice de la citoyenneté) ; US11 (qualification pour le travail) ; US12 (travail comme principe éducatif) ; US17 (recherche comme principe pédagogique) ; US19 (production des connaissances, culture et technologie) ; US21 (promotion de l'impacte social) ; US23 (pratique sociale) ; US24 (historicité des connaissances) ; US47 (processus d'enseignement - apprentissage)	10
CPVII (*curriculum* intégré)	US13 (organisation / planification curriculaire) ; US16 (intégration science, culture et technologie) ; US18 (intégration - savoirs cognitifs et socio-émotionnels) ; US46 (autonomie institutionnel) ; US47 (processus d'enseignement - apprentissage)	5
CPVIII (processus productifs)	US2 (secteur / dispositif productif ; modes de production) ; US3 (parcours de formation) ; US25 (méthodologies actives et innovantes) ; US40 (formes de processus de travail) ; US42 (autonomie des individus) ; US43 (itinéraires formatives) ; US44 (possibilités d'offre) ; US45 (développement technologique) ; US46 (autonomie institutionnelle) ; US48 (employabilité) ; US49 (promotion de l'innovation)	11
CE1 (polyvalence)	US22 (exercice de différentes fonctions)	1
CE2 (école nouvelle)	US25 (méthodologies actives et innovantes)	1

Catégories *a priori* (CP) et ses Unités de Sens (US)		Occur.
CE3 (inclusion)	US36 (besoins spécifiques des personnes handicapées) ; US37 (personnes placées en institution / internées / privés de liberté) ; US38 (identité de genre - reconnaissance) ; US39 (indigènes / *quilombolas* / population rurale / immigrants / itinérants - reconnaissance)	4
CE4 (hybridisme conceptuel)	US1 (articulation) ; US6 (pluralisme des idées) ; US7 (pluralisme des conceptions pédagogiques) ; US27 (interdisciplinarité)	4
CE5 (régime flexible)	US33 (flexibilité / souplesse) ; US41 (formes d'actions différenciées) ; US48 (employabilité) ; US49 (promotion de l'innovation)	4

Source : Production propre de l'auteur à partir des informations des tableaux 1, 2 et 3.

Une fois cette étape de catégorisation terminée, c'est-à-dire le regroupement des unités mises en évidence dans le texte, nous pouvons passer à l'étape suivante qui correspond à l'interprétation des données collectées. Il est important de rappeler que, comme il s'agit également d'une démonstration de la méthode, profitant de ce moment d'analyse des réformes nationales françaises et brésiliennes, nous avons choisi de présenter toutes les unités de sens collectées. Dans la section consacrée à l'analyse des curricula prescrits/réels (section 5), ce processus ne sera pas présenté dans son intégralité, laissant plus de place à l'étape finale d'interprétation des données à partir de l'étape de catégorisation des unités de sens (US).

Jusqu'à environ la moitié du texte (US25), un certain équilibre est maintenu entre ce qui se présente comme une formation plus orientée vers le marché du travail, instrumentale, et la catégorie centrale de cette analyse, qui est la formation humaine intégrale (catégorie VI). Cela peut être observé par la numérotation des US qui s'inscrivent dans la CPVI (Formation humaine intégrale). Sur les 24 premières unités de sens (US) proposées tout au long du texte selon leur ordre d'apparition, 9 ont été intégrées à la CPVI. Les autres unités ont été classées dans d'autres catégories, plus éloignées de la formation humaine intégrale. Ce n'est que vers la fin du texte (US47) que cette catégorie réapparaît. On observe que du milieu vers la fin, à partir de l'US 25, la catégorie VIII (Processus productif / parcours de formation) commence à prendre plus d'importance, indiquant une orientation du discours vers son objectif central : établir un curriculum plus aligné sur les processus productifs du système capitaliste.

Quatre points initiaux ont été observés dans les DCNEPT (Brésil, 2021), qui déterminent les lignes directrices de l'EPT brésilienne. Le premier correspond à l'**hybridité conceptuelle**, c'est-à-dire un mélange de terminologies qui utilisent des termes généralement abordés dans les politiques de gauche plus progressistes, ainsi que d'autres termes et concepts qui ont un biais plus libéral, et donc des objectifs qui ne sont pas progressistes. Le seul objectif

réel est de semer la confusion dans l'interprétation des textes, afin de faciliter leur adoption lors du processus d'approbation de ces politiques publiques.

Le deuxième point observé concerne la **fragmentation de la formation humaine**, c'est-à-dire la précarisation totale de ce modèle de formation, qui vise uniquement l'insertion sur le marché du travail, l'employabilité de la population jeune la plus défavorisée et son instrumentalisation de la formation.

Professeur au savoir reconnu. Ce point a également suscité de nombreuses discussions et débats, et figure à la fois dans le texte des DCNEPT et dans celui de la réforme de l'enseignement secondaire (Brésil, 2017), renforçant ainsi l'intention du gouvernement de précariser non seulement la formation des jeunes, mais aussi la profession enseignante, tant dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur, puisque les DCNEPT concernent également les diplômes technologiques (les CST). L'intention est de permettre aux professionnels qui possèdent des « compétences reconnues » dans des domaines techniques, même s'ils n'ont pas de formation spécifique dans ce domaine, d'exercer en tant qu'enseignants dans les établissements d'enseignement publics.

Le quatrième et dernier point observé concerne la **privatisation**. L'encouragement des partenariats public-privé avec des institutions disposant de capitaux privés, telles que le Système S, permet de détourner des fonds publics vers des entreprises privées. Une pratique qui, au Brésil, n'est pas très bien vue par les groupes de gauche, simplement parce qu'ils considèrent que ces ressources publiques pourraient être intégralement investies dans des établissements d'enseignement publics.

4.2.2 Les Référentiels de Formation Professionnelle Français : entre Compétences et Formation Humaine

Alors que les DCNEPT régissent les curricula d'enseignement professionnel et technologique brésiliens, dans le cas français, ce sont les Référentiels de formation professionnelle qui remplissent ce rôle. L'histoire des référentiels de formation et de certification professionnels français coïncide avec celle de la création des *Brevets de Technicien Supérieur* (BTS), institués comme des diplômes destinés à répondre à la fois aux besoins de qualification technique de l'économie et aux objectifs de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur court.

> Depuis la fin des années 1970, en France, les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale (MEN) sont présentés sous la forme de référentiels : un référentiel d'activités professionnelles et un référentiel de certification du domaine professionnel, qui ne s'appelle plus désormais que « référentiel de certification » (Maillard, 2019, p. 1).

Depuis lors, l'évolution de ces diplômes révèle de profondes transformations dans la manière de concevoir la relation entre travail, formation et certification, notamment sur la base de la généralisation des référentiels à partir des années 1980. Ces dispositifs ont commencé à structurer les diplômes professionnels français à travers un référentiel des activités professionnelles et un référentiel de certification, documents qui décrivent les activités professionnelles visées et l'ensemble des compétences et connaissances requises pour obtenir le diplôme.

Maillard (2003) analyse ce mouvement comme une rupture historique avec la logique scolaire traditionnelle, fondée sur les programmes, les contenus disciplinaires et la durée de la formation. S'appuyant sur des références du domaine épistémologique de l'éducation professionnelle française telles que Brucy (1998) et Ropé et Tanguy (1997), Maillard (2003) affirme que les diplômes professionnels, qui reposaient auparavant sur le principe d'une « formation méthodique et complète », ont progressivement été organisés selon une « certification méthodique et complète » (Maillard, 2003, p. 3). Cette transformation déplace le centre de gravité de la formation vers l'évaluation, de sorte que les références sont construites en priorité en fonction de la certification et non du processus de formation. Selon Maillard (2003), l'axe d'élaboration des diplômes « est la certification et non pas la formation » (Maillard, 2003, p. 2), instaurant une dissociation structurelle entre former et certifier.

Dans le même texte, la sociologue souligne le caractère ambivalent des référentiels des diplômes professionnels. Bien que souvent critiqués pour leur standardisation, leur style rédactionnel techniciste et leur éloignement par rapport au travail réel, ces documents répondent également aux exigences institutionnelles de transparence, d'équité et de reconnaissance sociale des diplômes. En ce sens, l'autrice affirme que « ces documents offrent en effet une vision volontiers idéalisée du diplôme, de son contenu et de ses usages possibles » (Maillard, 2003, p. 1), soulignant que ces instruments produisent une représentation normative du diplôme et de la profession à laquelle il se réfère.

Cette analyse est approfondie par l'autrice dans un texte ultérieur, dans lequel elle discute des ambitions croissantes attribuées aux référentiels de certification. Dans Maillard (2019), les référentiels sont conçus comme des instruments d'action publique, chargés de

répondre simultanément à de multiples objectifs : insertion professionnelle sur le marché du travail et possibilité de mobilité et de poursuite des études afin d'atteindre les objectifs quantitatifs des politiques éducatives. Pour elle, cette superposition d'objectifs, en plus d'exposer le caractère double des référentiels, génère de fortes tensions internes, car l'évaluation par compétences peut difficilement englober de manière cohérente des objectifs aussi divers, comme le souligne Maillard (2019), en rappelant que « l'une des règles imposées aux concepteurs des diplômes est ainsi d'exclure la formation au profit des activités, compétences et indicateurs de performance. Autrement dit, ce sont les résultats qui priment » (Maillard, 2019, p. 1), renforçant ainsi la primauté des résultats mesurables au détriment de la formation en tant que processus éducatif.

Le débat critique sur l'approche par compétences insérée dans ces référentiels de certification professionnelle français est développé de manière incisive par Paddeu et Veneau (2017). Les auteurs situent la diffusion de cette approche dans un contexte de rationalisation de l'action éducative, inspiré par la pédagogie par objectifs et par les courants managériaux et comportementalistes. Selon eux, l'enseignement professionnel français a servi de véritable laboratoire pour l'introduction de l'approche par compétences, bien avant sa généralisation à d'autres niveaux d'enseignement. Cette affirmation n'est rien d'autre que l'écho d'études antérieures (Ropé ; Tanguy, 1994) sur l'insertion de l'approche par compétences dans l'enseignement professionnel français.

Paddeu et Veneau (2017) soulignent également que la notion de compétence, telle que définie dans les référentiels — souvent associée à l'expression « être capable de » —, réduit l'activité professionnelle à des comportements observables et évaluables. Cette réduction tend à fragmenter le travail en listes de tâches et de résultats attendus, sans tenir compte de la complexité du travail réel, des connaissances issues de l'expérience et de la dimension collective de l'activité. Pour les auteurs, cette logique engendre des impasses pédagogiques et un appauvrissement du sens du travail enseignant, en subordonnant la formation à la démonstration de performances évaluables.

Le *Référentiel du BTS Bâtiment*, de 2025, constitue un exemple particulièrement éclairant de ces tensions. Le document présente une description minutieuse des activités professionnelles, des tâches et des compétences associées à l'exercice du métier de technicien supérieur en bâtiment. Dans ce document, le titulaire du diplôme est défini comme un professionnel capable de « concevoir des solutions techniques, d'organiser et de piloter des chantiers, de gérer les ressources humaines et matérielles, de contrôler les coûts, les délais, la

qualité et la sécurité » (France, 2025, p. 8). Il s'agit d'une formulation clairement alignée sur l'approche par compétences et la logique de la certification.

Bien que le référentiel du BTS Bâtiment mentionne des aspects tels que la gestion humaine, la communication, la sécurité et la responsabilité environnementale, ces dimensions restent formulées comme des compétences à démontrer et à évaluer. La formation humaine, entendue comme le développement intellectuel, culturel et critique du sujet, n'apparaît pas comme une finalité explicite du dispositif, mais comme un effet indirect et subordonné aux exigences du travail. Ce constat confirme l'analyse de Maillard (2003), selon laquelle les référentiels jouent « un rôle essentiel de représentation du diplôme » (Maillard, 2003, p. 4), sans toutefois rendre pleinement compte de la complexité éducative de la formation professionnelle.

Sur la base du référentiel théorique présenté ici, nous pouvons donc conclure que le BTS Bâtiment illustre les limites pédagogiques de l'approche par compétences lorsqu'elle devient hégémonique. La place centrale accordée à cette approche aujourd'hui très répandue dans le domaine de l'enseignement professionnel, non seulement en France, mais aussi dans d'autres pays comme le Brésil, tend à marginaliser les connaissances générales et à réduire l'enseignement professionnel à une logique d'adaptation fonctionnelle ainsi qu'aux exigences immédiates du marché du travail. Ainsi, la formation humaine et intégrale, tant souhaitée par ceux qui visent l'émancipation de la classe ouvrière, risque d'être vidée de son contenu émancipateur.

En résumé, l'évolution des référentiels de certification professionnelle français met clairement en évidence une tension structurelle entre la logique des compétences et l'ambition d'une formation humaine intégrale. Si, d'un côté, les référentiels répondent aux exigences de reconnaissance, de mobilité et de transparence, de l'autre, ils tendent à fragmenter la formation et à subordonner les processus éducatifs à une simple certification.

4.2.3 Pacte des lycées professionnels français (PLP) : « des habits neufs d'un vieil argumentaire »

Nous analysons ici le discours prononcé par le président de la République Française le 4 mai 2023, à l'occasion de la présentation de la réforme du lycée professionnel, en nous basant sur la méthodologie de l'Analyse Textuelle Discursive (ATD), telle que proposée par Moraes et Galiazzi (2006). L'objectif est de comprendre les sens produits dans le texte présidentiel à

partir des catégories *a priori* : éducation instrumentale, pédagogie par compétences, employabilité, consensus, formation humaine intégrale et processus productifs.

Le discours est interprété à la lumière des contributions de Maillard (2012, 2016, 2024), qui problématisent historiquement les réformes de la voie professionnelle française et leurs articulations avec le système productif. Les résultats de l'analyse mettent en évidence la centralité de la logique de l'employabilité et de l'adéquation formation-emploi, ainsi que la construction d'un consensus discursif qui tend à subordonner l'enseignement professionnel aux exigences économiques, en tension avec les projets d'une éducation émancipatrice rendue possible par une formation humaine intégrale.

La réforme de l'enseignement professionnel occupe une place centrale dans les agendas contemporains des politiques éducatives françaises, en particulier dans des contextes marqués par des transformations dans le monde du travail, par l'intensification de la rationalité économique et par la centralité du discours sur l'employabilité. En France, la voie professionnelle de l'éducation a fait l'objet de réformes successives, souvent justifiées par la nécessité d'améliorer l'insertion des jeunes sur le marché du travail et de répondre aux « nouveaux défis économiques ». Le discours présidentiel d'Emmanuel Macron, prononcé en mai 2023 (France, 2023), s'inscrit dans ce contexte et présente explicitement la réforme de l'enseignement professionnel comme une « cause nationale ».

> Je dirais que **pour moi c'est une cause nationale**. Parce que je crois, comme vous dans le lycée professionnel, que **les élèves qui sont là ont toutes les raisons d'être fiers d'être dans ces voies [professionnelles]** (France, 2023, p. 1, c'est nous qui soulignons).

Nous proposons donc une analyse de ce discours présidentiel à partir de l'ATD, en cherchant à comprendre comment se construisent les sens et les significations autour de l'enseignement professionnel français. Les catégories adoptées (éducation instrumentale, pédagogie par compétences, employabilité, consensus, formation humaine intégrale et processus productifs) nous permettent de mettre en évidence les tensions entre une conception scolaire de la formation et une orientation de plus en plus subordonnée aux exigences du système productif, comme l'a largement discuté Maillard (2012, 2016, 2024).

Les travaux de Maillard (2012, 2016, 2024) constituent, dans cette recherche, une référence centrale pour la compréhension des politiques d'enseignement professionnel en France. Dans son analyse historique, l'auteure démontre que les réformes de la filière

professionnelle sont régulièrement justifiées par des arguments liés à l'insertion professionnelle et aux besoins des entreprises, même si ces arguments se présentent sous de nouveaux aspects discursifs. Selon Maillard (2012), le lien entre les diplômes professionnels et l'emploi tend à être naturalisé, même lorsque les effets réels sur l'insertion sont limités ou contradictoires.

Dans une étude ultérieure, Maillard (2016) remet en question l'idée selon laquelle la réforme de la filière professionnelle serait principalement orientée par le système productif, arguant qu'il s'agit plutôt d'une politique scolaire qui redéfinit les curricula, les durées et les certifications, souvent en marge d'une réflexion cohérente sur le travail et la qualification professionnelle. Dans son texte le plus récent, Maillard (2024) souligne que les réformes engagées à partir de 2018 renforcent la place centrale des entreprises dans la définition de l'offre de formation et tendent à affaiblir les ambitions émancipatrices historiquement associées à l'enseignement professionnel public. Ces contributions permettent donc de situer le discours présidentiel comme s'inscrivant dans un continuum discursif qui réaffirme l'adéquation formation-emploi comme principe structurant, au détriment d'une conception de la formation humaine intégrale.

L'ATD, telle que systématisée par Moraes et Galiazzi (2006), est l'outil qui guide intégralement cette étude. Pour ce faire, nous avons d'abord fragmenté le texte du discours présidentiel en unités de sens (extraits du discours), en tenant compte des expressions, des arguments et des récurrences sémantiques pertinentes. Ces unités ont ensuite été regroupées en catégories émergentes, puis mises en relation avec les catégories préalablement définies : **éducation instrumentale, pédagogie par compétences, employabilité, consensus, formation humaine intégrale et processus productifs**. Finalement, nous avons élaboré un *métatexte* interprétatif, dans lequel les sens produits par le discours sont articulés avec le référentiel théorique adopté. Afin de mieux comprendre l'analyse de ce discours, nous avons choisi de la présenter à partir des catégories trouvées dans le texte.

Nous commençons donc par l'**éducation instrumentale**. Cette catégorie se manifeste dans le discours présidentiel par l'accent mis à plusieurs reprises sur les résultats mesurables de l'enseignement professionnel, tels que les taux d'insertion, la réduction du décrochage scolaire et l'adéquation des formations aux besoins immédiats du marché du travail. Le président affirme que le système actuel « n'est pas à la hauteur de la promesse faite aux élèves », justifiant la réforme par des indicateurs de performance et d'**employabilité**.

> [...] si nous ne faisons rien, on continuera de perpétuer **un système qui trahit la promesse à l'égard de notre jeunesse** [...] Moi, je veux que le lycée professionnel, avec vous tous, redevienne **la voie vers l'emploi** et vers le bon emploi (France, 2023, p. 1, c'est nous qui soulignons)

Cette perspective rejoint la critique de Maillard (2012), selon laquelle l'instrumentalisation de l'enseignement professionnel réduit la formation à un moyen au service d'objectifs économiques, occultant sa dimension culturelle, sociale et politique. L'école est désormais évaluée principalement sur sa capacité à fournir une main-d'œuvre adaptée aux exigences de la production.

La catégorie de l'**approche par compétences** est associée à l'idée d'adaptation et de flexibilité. Le discours valorise les compétences directement liées aux attentes des entreprises et aux « emplois en tension », renforçant l'idée que la formation doit être continuellement adaptée aux besoins du système productif.

> On a trois instruments pour pouvoir faire une **carte des formations intelligentes** [...] On sait qu'à horizon de 5 ou 10 ans, la nation aura besoin encore plus de **former certaines compétences**. Ces trois instruments, c'est-à-dire la réalité des débouchés, les métiers en tension d'aujourd'hui et les métiers en devenir, compte tenu de notre stratégie actuelle [...] Tout ceci doit nous conduire à réaménager nos cartes de formation de manière beaucoup plus, à la fois transparente et courageuse, c'est-à-dire de **fermer là où il faut et d'ouvrir plus massivement là où il le faut**. On devra, ainsi, avoir ce courage et transformer les choses (France, 2023, p. 4, c'est nous qui soulignons).

Maillard (2016) observe que cette orientation tend à déplacer l'accent mis sur les connaissances scolaires vers des compétences opérationnelles, souvent décontextualisées d'une réflexion critique sur le travail. Dans le discours analysé, la compétence est conçue comme un attribut individuel mobilisable sur le marché, et non comme une construction sociale inscrite dans des trajectoires collectives.

La catégorie de l'**employabilité** occupe une place centrale dans le discours présidentiel. La promesse d'atteindre « 100 % d'insertion professionnelle » synthétise une vision selon laquelle le succès de l'enseignement professionnel se mesure presque exclusivement par l'accès rapide à l'emploi. Le chômage des jeunes est présenté comme un échec du système éducatif, légitimant ainsi les interventions structurelles orientées par le marché.

Maillard (2024) avertit que la centralité de l'employabilité tend à déplacer la responsabilité du chômage structurel vers les individus et l'école, occultant ainsi les dynamiques économiques plus larges qui conditionnent l'accès au travail.

La catégorie du **consensus** est également identifiée dans l'analyse. Le discours crée un fort effet de consensus en mobilisant l'idée de « cause nationale ». En affirmant que la réforme n'est pas la faute des enseignants, des élèves ou des entreprises, mais d'un « système mal structuré », le Président neutralise les conflits et les dissensions, présentant la réforme comme inévitable et nécessaire.

> Ce n'est pas la faute des enseignants, ni des dirigeants de ces établissements, ce n'est pas la faute des entreprises. **C'est le système lui-même qui est aujourd'hui, pardon de le dire comme ça, mais mal-fichu** (France, 2023, p. 1, c'est nous qui soulignons).

La **formation humaine intégrale** apparaît de manière marginale dans son discours. Bien qu'il y ait des références à la valorisation des élèves et à la reconnaissance du travail des enseignants, ces mentions sont rapidement subordonnées à la logique de l'insertion professionnelle et de l'efficacité économique. En revanche, Maillard (2024) souligne que l'histoire de l'enseignement professionnel français comprend des ambitions émancipatrices, axées sur la formation citoyenne et culturelle des jeunes des classes populaires. Ces ambitions apparaissent fragilisées dans le discours ici analysé.

La catégorie qui traite des **processus productifs** est présentée comme la référence ultime pour l'organisation de l'offre de formation. L'ouverture et la fermeture de cours sont justifiées par les besoins du marché et les prévisions en matière d'emploi, renforçant ainsi la subordination de l'école aux dynamiques économiques locales et nationales. Ce mouvement confirme l'analyse de Maillard (2012), selon laquelle les réformes tendent à redéfinir l'architecture des diplômes et des formations en fonction de critères productifs, souvent au détriment de l'autonomie du domaine éducatif.

Comme nous pouvons le constater, l'analyse du discours présidentiel à partir de l'ATD met en évidence la centralité de l'éducation instrumentale et de l'employabilité comme axes structurants de la réforme de l'enseignement professionnel. La construction d'un consensus autour de la « cause nationale » légitime la subordination de la formation scolaire aux exigences des processus productifs, tout en affaiblissant la perspective d'une formation humaine intégrale.

À la lumière des contributions de Maillard (2012, 2016, 2024), on observe que le discours analysé réinscrit d'anciens arguments sous de nouvelles formes, c'est-à-dire qu'il ne fait que « revêtir un vieux discours de nouveaux habits », réaffirmant l'adéquation formation-emploi comme principe organisateur. Cette orientation pose des défis importants à

l'enseignement professionnel français, notamment en ce qui concerne la préservation de ses ambitions éducatives et émancipatrices.

5 (ENTRE)VUES : ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PROFESSIONNEL FRANÇAIS ET BRÉSILIEN

> [...]
> Je vivais satisfait et mes ambitions semblaient bien établies. Ce n'était pas seulement la misère passée qui m'avait rendu ainsi ; c'était aussi l'environnement hostile, la certitude qu'un pas en avant me coûterait de grandes souffrances, de fortes humiliations, de terribles offenses. [...] **J'avais traversé un grand bras de mer, je m'étais accroché à un îlot et je n'avais pas le courage de nager à nouveau vers la terre ferme qui barrait l'horizon** à quelques centaines de mètres. Les crustacés me suffisaient et les insectes m'avaient déjà endurci la peau [...]
>
> Lima Barreto

Il est troublant d'observer à quel point nous pouvons facilement nous leurrer et être amenés à croire que le peu nous suffit et que « le beaucoup » ne nous appartient pas, n'est pas pour nous. L'aliénation inhérente au système de production capitaliste nous pousse, en tant que classe ouvrière et défavorisée, vers cette condition permanente de subalternes, vendeurs de notre force de travail, accrochés à un « îlot » avec nos ambitions figées et sans le courage de traverser quelques centaines de mètres pour atteindre le continent qui barre l'horizon, loin de notre portée et en même temps bien visible. Nous sommes nombreux à être comme « Isaías Caminha », personnage pratiquement autobiographique décrit dans ce roman de l'un des auteurs les plus géniaux de la littérature brésilienne, Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), qui a connu dans sa chair les déboires les plus divers d'une société hiérarchisée, inégale et raciste qui persiste encore aujourd'hui, en plein XXIe siècle.

Lorsque nous approfondissons nos recherches dans le domaine de l'éducation professionnelle, en analysant non seulement ce qui est prescrit, mais aussi ce qui se produit dans la réalité concrète de la salle de classe, nous réalisons combien il y a d'« Isaías » qui se conforment à leur position, à leurs « mariscos », incapables de se voir dans une position supérieure, d'avancer vers une formation qui leur garantirait des postes de direction et non plus seulement des conditions subalternes qu'ils ont l'habitude de considérer comme naturelles pour eux, car, comme ouvriers, ils se sont habitués, dans leur condition de subalternes, « [...] à penser que sa fonction dans la vie n'est pas de produire des idées, de donner des directives, d'avoir des

opinions, mais de suivre les idées des autres, d'exécuter les directives des autres, d'écouter bouche bée les opinions des autres » (Gramsci, 1978, *apud.* Semeraro, 2021, p.70).

Nous en arrivons à ce stade de notre recherche à faire apparaître les contradictions qui se cachent derrière l'esprit du nouveau, au milieu de discours et de documents qui mélangent des termes aux nuances les plus diverses. Il semble que le but soit de cacher le fait que nous sommes encore loin d'une transformation sociale, loin de sortir du conformisme qui nous est imposé et qui persiste dans un circuit qui semble tourner en mouvement perpétuel, alimenté par la fascination consumériste, le fétichisme des marchandises, la concurrence et l'individualisme nuisible qui empêche d'acquérir une conscience collective, d'avoir une vision d'ensemble de ce qui nous entoure et des barrières qui nous limitent.

Malgré toutes les difficultés et les obstacles internes et externes, ainsi que le manque de confiance pour aller de l'avant, nous avons littéralement traversé tout un océan pour atteindre les objectifs décrits ici et ainsi étendre cette recherche hors du contexte brésilien que nous connaissons bien. Nous continuons à chercher des réponses à la question qui guide cette recherche, qui vise à comprendre si l'approche critique-réflexive, favorisée par une formation humaine intégrale, est présente dans les programmes d'enseignement professionnel supérieur au Brésil et en France.

Nous présentons donc dans cette section les analyses des données collectées lors d'entretiens réalisés en France, pendant la période du doctorat en alternance (octobre 2021 à janvier 2022) et au Brésil, dans trois instituts fédéraux situés dans la région Nord-Est. Nous clôturons ainsi l'analyse de notre objet de recherche sur les **Techno*Logos*** et leur relation avec la **formation humaine intégrale et les curricula d'enseignement professionnel supérieur au Brésil et en France,** en observant les contradictions existantes dans ces modalités d'enseignement des deux pays, à partir des discours qui reflètent les points de vue des personnes interrogées (entre vues) sur le curriculum réel proposé par les institutions analysées.

Avant d'entrer effectivement dans l'analyse des données recueillies lors des entretiens, c'est-à-dire du curriculum réel français et brésilien, nous estimons nécessaire de procéder à une brève contextualisation, dans la section 5.1 du curriculum formel de l'enseignement professionnel français qui, actuellement, prend la forme de références de certification professionnelle.

Comme déjà mentionné dans l'introduction, l'ordre d'analyse présenté ici suit le processus de développement de la recherche empirique, indépendamment des questions

géopolitiques d'organisation du texte, afin de rester cohérent tant avec la méthode adoptée qu'avec la recherche d'une meilleure cohésion et fluidité textuelle.

Nous verrons que les discours sur l'égalité et la démocratisation de l'enseignement se répandent dans les voix et les documents officiels, nous montrant un horizon brillant de diverses promesses qui nous font avancer sans bouger, comme sur un tapis roulant. Rares sont ceux qui parviennent à en sortir et à marcher sur leurs propres pieds, à nager de leurs propres bras, en prenant le risque d'affronter ce grand bras de mer qui nous sépare d'un continent aux possibilités incertaines. Nous forçant à rester, en tant que classe ouvrière la plus défavorisée, échoués sur un îlot rempli de déboires qui nous endurcissent peu à peu.

5.1 ENTRE LE RÉEL ET LE PRESCRIT : ANALYSE DU CURRICULUM DES BTS DU BÂTIMENT DANS LES LYCÉES PROFESSIONNELS DE LA RÉGION ÎLE DE FRANCE

Avant de commencer effectivement le travail de terrain avec les entretiens, nous avons cherché à identifier les établissements d'enseignement professionnel de la région parisienne qui proposaient des formations BTS dans le domaine du bâtiment (*BTP - Bâtiment et Travaux Publics*). L'idée était d'en identifier le plus grand nombre possible et dans des lieux facilement accessibles. À cette fin, nous avons effectué des recherches à Paris et dans la banlieue parisienne.

En raison du peu de temps dont nous disposions pour réaliser le séjour doctoral (4 mois),de la période et du contexte historique (une pandémie virale à l'automne/hiver), nous avons choisi de ne sélectionner qu'un établissement pour mener les entretiens. Le critère de sélection était donc celui de l'établissement qui répondait à notre demande, car selon la perception de notre directrice de thèse étrangère, le professeur Maillard, basée sur son expérience dans ce type de recherche sur le terrain, il était très probable qu'il n'y ait pas de réponse ou que les établissements refusent tout simplement la demande d'un chercheur extérieur à leur établissement qui souhaite poser des questions sur l’offre de formation.

Nous avons identifié trois établissements d'enseignement (deux publics et un CFA privé) qui proposaient une formation de BTS dans le domaine industriel du bâtiment. Deux de ces établissements, l'un public et l'autre privé, sont situés dans des départements de la périphérie parisienne et un seul établissement public se trouve à Paris intra-muros. Une fois la collecte des données terminée, nous avons choisi de ne conserver dans cette thèse que celles obtenues dans les lycées publics, afin de rester cohérent avec la recherche menée au Brésil, qui s'est concentrée

sur la sphère publique. Afin d'éviter l'identification des établissements, nous avons choisi de ne pas indiquer leur emplacement, ni l'identité des personnes interrogées. Ces informations seront donc remplacées par des codes que nous présenterons plus loin.

Nous avons donc décidé d'envoyer par e-mail après avoir élaboré un guide d'entretien comprenant des questions relatives à notre thème et notre objet de recherche : la formation humaine dans les curricula d'enseignement professionnel post-bac. Seules 6 questions ont été nécessaires pour l'entretien, car nous avons choisi de suivre la méthode de la « conversation guidée » (Minayo, 2004), caractéristique d'un entretien semi-structuré ou semi-directif, c'est-à-dire en donnant le moins de directives possible, afin d'approfondir l'objet d'étude à partir du discours des personnes interrogées (Cassemiro ; Henrique, 2023 ; Michelat, 1975).

Les questions présentées dans le guide abordaient les thèmes suivants :

1 - Le fonctionnement de la politique de quotas dans les lycées professionnels qui réserve des places aux élèves du *Bac Pro* dans les BTS et les changements observés après sa mise en œuvre;

2 - Le succès des étudiants issus du *bac pro* dans les BTS (taux de réussite) ;

3 - Le fonctionnement des évaluations et l'évolution des taux de réussite après la politique de quotas ;

4 - Le fonctionnement de la formation en entreprise, dans le système d'alternance, et le niveau d'insertion sur le marché du travail pour les BTS dans la filière de l'industrie ;

5 - Le niveau (profil scolaire) des étudiants en BTS et la possibilité de poursuivre des études (formation humaine intégrale des étudiants) ;

6 - La formation des enseignants et leur engagement envers les référentiels nationaux de certification des BTS.

Ces thèmes ont naturellement été précédés d'une présentation qui comprenait un bref résumé de la recherche, ses objectifs et la justification de sa réalisation en France. Cette partie a été envoyée avec le script de l'entretien aux trois établissements d'enseignement sélectionnés. À notre grande surprise, tous les trois ont répondu positivement et avec un enthousiasme relatif, acceptant ainsi l'entretien à l'heure qui convenait le mieux à tous. Nous pensons que cette réponse positive s'explique par le fait qu'il s'agissait d'un intervieweur brésilien, chercheur et également professeur dans le domaine de l'enseignement professionnel, et surtout, parlant couramment le français, ce qui, d'une certaine manière, ouvre de nombreuses portes en France, comme cela a été démontré lors des entretiens.

Avant d'aborder le déroulement des entretiens et d'analyser leur transcription, nous allons définir les codes que nous adopterons dorénavant pour identifier les personnes

interrogées et leurs institutions respectives. Nous n'utiliserons que deux indices dans les codes d'identification. Le premier pour désigner le pays (FR), le second pour désigner les sujets (S) interrogés dans chaque institution d'enseignement professionnel dans l'ordre des entretiens. Ainsi, en prenant comme exemple le code FR_S1, nous aurons l'indication de l'entretien réalisé avec le sujet S1 de l'institution française. Dans le tableau 05, nous pouvons observer les informations générales de chaque personne interrogée et de leurs institutions d'enseignement (IE) respectives.

Tableau 05 - Institutions et personnes interrogées en France

Id	**IE**	**sphère**	**Lieu**	**Filière BTS**	**Fonction**	**temps entretien**
FR_S1	Lycée 1	publique	Paris (75)	Industrie	*Proviseur*	00:38:50
FR_S2	Lycée 1	publique	Paris (75)	Industrie	Prof. de français	00:36:12
FR_S3	Lycée 2	publique	*Banlieue* de Paris	Industrie	Prof. mat. technique	00:30:00
FR_S4	Lycée 2	publique	*Banlieue* de Paris	Industrie	Prof. mat technique	00:35:00

Source : Élaboration propre

Nous présentons ci-dessous les analyses des transcriptions de chaque entretien, en suivant la même séquence que celle indiquée dans le tableau 05. Deux sites spécialisés ont été utilisés comme outils de transcription : *Amberscript* et *Victor Voice*. Comme il s'agissait d'enregistrements de plus de 30 minutes et en langue étrangère, nous avons jugé nécessaire d'utiliser des logiciels de transcription spécifiques afin d'accélérer le processus d'analyse des entretiens. Ce processus a été orienté en gardant toujours à l'esprit les catégories de contenu établies a priori (CP) et analysées dans la section précédente : Éducation instrumentale ; Approche par compétences ; Partenariats public-privé ; Employabilité / Insertion ; Consensus / Contrainte ; Formation humaine intégrale ; Curriculum intégré ; Processus productif / Itinéraires de formation.

En admettant comme *corpus d'*analyse les textes des transcriptions des entretiens, nous avons maintenu, tout au long du processus qui sera décrit plus loin, la même méthodologie que celle mise en œuvre dans l'analyse des documents de la section 4, à savoir l'ATD. Ainsi, à la

lumière des travaux scientifiques dans le domaine de l'éducation qui utilisent également cette méthodologie sur les transcriptions d'entretiens (Lima, 2018 ; Macenhan, 2019 ; Pereira, 2020), nous avons procédé à l'analyse en adoptant les étapes suivantes : lecture et « imprégnation » (Moraes ; Galiazzi, 2006) des transcriptions des propos des personnes interrogées ; démontage/fragmentation du texte transcrit, en mettant en évidence des extraits des discours (extraits des propos), à des fins d'unitarisation en unités de sens liées aux objectifs, aux hypothèses et au cadre théorique de la recherche ; établissement de relations avec les catégories a priori présentées précédemment dans la section 4 et capture du « nouveau émergent » (Moraes ; Galiazzi, 2006) au moyen de nouvelles catégories de contenu, en regroupant les signifiants communs identifiés parmi les extraits des transcriptions ; développement du « métatexte » (communication) à partir des catégories de contenu (a priori et émergentes) observées tout au long du processus d'analyse du matériel, clôturant ainsi le travail cyclique (déconstruction - reconstruction) de l'analyse textuelle discursive, tel qu'établi par Moraes et Galiazzi (2006).

Il est évident que, selon le cheminement du discours de chaque personne interrogée et le déroulement des entretiens, certaines des catégories de contenu établies *a priori* (CP) peuvent ne pas apparaître dans les textes, mais d'autres, tout aussi significatives, peuvent émerger afin de nous aider dans le processus d'analyse des discours présentés. Reconnaissant les différences culturelles entre chaque pays et essayant de maintenir la cohérence tout au long du processus de traduction des entretiens réalisés en France en ce qui concerne le respect de la fidélité au discours des personnes interrogées, nous conserverons certains termes en français, notamment dans le cas de mots, d'expressions et de postes/fonctions qui n'ont pas d'équivalent complet en portugais. Cette décision est motivée par le fait que nous considérons que la version de certains termes sans équivalent adéquat dans la langue cible peut être qualifiée de transcription infidèle (une trahison) au sens du discours des sujets/documents étudiés et, en ce sens, discréditer l'analyse des discours eux-mêmes.

5.1.1 *Le Proviseur* : « Un élève qui est bon en bac, il ne va pas faire un BTS ».

La déclaration du premier interviewé (FR_S1, 2021) qui donne son titre à la sous-section montre un peu le profil actuel des étudiants qui entrent dans les BTS, plus précisément ceux qui sont dans le domaine de l'industrie de la construction civile, qui est proposé par cette institution. Il s'agit d'élèves qui n'ont pas de bons résultats au lycée (le *bac*) et qui n'ont donc pas d'autre

choix dans l'enseignement supérieur que de suivre la voie professionnelle par le biais des Sections de Technicien Supérieur (STS) qui, à leur tour, mènent à l'obtention du BTS.

D'ailleurs, cela n'est pas très différent du profil que l'on trouve dans les CST au Brésil. Les étudiants qui ne parviennent pas à entrer dans une université publique pour suivre des cours d'ingénierie civile optent généralement pour le CST de construction de bâtiments dans les établissements fédéraux d'enseignement professionnel. Une autre voie possible, dans le cas spécifique du système brésilien, est le financement public des études universitaires (comme le Fonds de financement étudiant - FIES)[64] dans des établissements privés ou des bourses d'études comme celles du Programme Université pour tous (PROUNI)[65]. L'offre de cours, d'ailleurs, s'est considérablement développée dans le réseau privé brésilien, curieusement après la mise en place du PROUNI et du FIES.

Comme déjà établi, nous remplacerons le nom de ce premier interviewé par le code qui lui a été attribué ici, FR_S1, c'est-à-dire France, Sujet 1. Nous pourrons également l'appeler par la fonction qu'il occupe, *proviseur*. Parmi ceux qui ont accepté d'être interviewés, il est le seul à occuper un tel poste, ce qui n'entraînera donc aucun conflit avec les autres interviewés au cours du processus d'analyse.

Cette première institution visitée, en plus d'être un lycée polyvalent (proposant à la fois un enseignement secondaire général et technologique, professionnel et des formations de niveau supérieur jusqu'au Bac + 3, qui correspond au BTS plus une année de formation en licence professionnelle), est également un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) et est, comme mentionné, située dans le centre de Paris. Après avoir envoyé un e-mail expliquant l'objectif de l'entretien et son déroulement, nous avons obtenu une réponse et fixé un rendez-vous avec le *proviseur*.

Tout au long de l'entretien, qui s'est déroulé dans l'esprit d'une véritable « conversation guidée», nous avons cherché à aborder tous les thèmes mentionnés dans le script. En suivant la méthode ATD, nous avons identifié certaines catégories établies a *priori* (CP) dans la section 4, ainsi que d'autres émergentes (CE), que nous n'avions pas prévues initialement. Les CP

---

[64] ***Fundo de Financiamento Estudantil*** - Une initiative du gouvernement fédéral visant à financer les études universitaires des étudiants inscrits à des cours en présentiel dans des institutions d'éducation privées ayant reçu des évaluations positives lors des processus d'évaluation menés par le ministère de l'Éducation. Disponible sur : https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fies. Accès le : 17 jan. 2026.

[65] ***Programa Universidade para Todos (PROUNI)*** - Il consiste à offrir des bourses d'études complètes et partielles (50 % des frais de scolarité) pour des cours de premier cycle et des formations spécialisées séquentielles dans des établissements d'enseignement supérieur privés. Disponible sur : https://acessounico.mec.gov.br/prouni. Accès le : 19 avr. 2024.

observées à partir d'extraits du discours étaient les suivantes : Éducation instrumentale (CPI) ; Employabilité/Insertion (CP IV) ; Consensus/Coercition (CP V) et Processus productif/Itinéraires de formation (CP VIII). Parmi celles-ci, celle qui a occupé une place prépondérante dès le début du discours était la CPV, **Consensus/Coercition**.

Certaines unités de sens (extraits du discours) ont été considérées comme essentielles pour nous permettre d'identifier ces catégories, comme c'est le cas des extraits dans lesquels les mots « obligation » et « injonction » sont utilisés, présents dans les propos qui abordent le premier thème du script : À propos des changements et du fonctionnement des lycées professionnels après la politique de quotas du *Bac Pro* dans les BTS. Le proviseur affirme que « nous, **on a une injonction, une obligation** de prendre un tiers de bac général, un tiers de bac technologique, un tiers de bac professionnel. [...] **maintenant on a l'obligation de prendre au moins 25 %,** un quart de bac professionnel sur le BTS Géomètre » (FR_S01, 2021, c'est nous qui soulignons). Plus loin, l'interviewé affirme que cette politique de quotas « [...] oblige les professeurs à **gérer l'hétérogénéité** » (FR_S01, 2021, c'est nous qui soulignons). Cette unité de sens, qui se répète tout au long du discours, dénote une certaine forme de **coercition** de l'État sur les professionnels de l'éducation et les établissements d'enseignement respectifs, à partir des politiques réformistes du gouvernement, qui cherchent un moyen de « démocratiser » l'accès à l'enseignement supérieur.

On perçoit, dans le discours du proviseur, qui a travaillé dans d'autres lycées et qui est dans celui-ci depuis neuf ans, une certaine nostalgie pour le profil des BTS avant la politique des quotas : « [...] les profs étaient habitués à avoir de très bons élèves, de très bons étudiants de BTS » (FR_S01, 2021). Devoir « gérer l'hétérogénéité » représente un effort considérable de la part des enseignants qui, en outre, ont dû s'adapter aux changements technologiques du marché du travail, comme l'affirme l'interviewé plus loin.

Cette gestion était nécessaire pour maintenir les taux de réussite dans ce BTS, qui atteignaient 100 % avant la réforme et qui, aujourd'hui, malgré toute « l'hétérogénéité », varient autour de 90 %, ce qui reste un taux très élevé. « Malgré tout, **c'est un miracle**. Malgré tout, on a des taux de réussite très surprenants [...] » (FR_S01, 2021, c'est nous qui soulignons), affirme l'interviewé, même s'il a reconnu auparavant, de manière quelque peu **conformiste**, qu'il existe « [...] des impossibilités pour certains jeunes qui arrivent de bac pro de réussir » (FR_S01, 2021). Qu'est-ce qui pourrait donc expliquer ce « miracle » dans les taux de réussite au BTS avec la présence d'étudiants issus du bac pro ?

On peut alors observer l'émergence d'une nouvelle catégorie : **le conformisme**. Justifié ici par le maintien des taux élevés de réussite aux BTS, qui, malgré toute l'hétérogénéité des profils des étudiants, restent élevés. Ainsi, il se conforme au type de formation, à condition que celle-ci se traduise par des taux de réussite élevés. Pour la personne interrogée, l'hétérogénéité des niveaux des élèves dans les classes amène les enseignants à s'adapter et, parfois, à avoir même de « belles surprises ». Malgré tout, « on a des belles surprises » (FR_S01, 2021).

Il poursuit en déplorant : « [...] donc, c'est un peu compliqué pour moi. Alors bon, on a un peu de remédiation, on a un peu d'accompagnement personnalisé, mais **ces jeunes partent de très très loin** » (FR_S01, 2021, c'est nous qui soulignons). Ils partent de loin, avec une formation de base faible. Que faire alors pour les maintenir dans le BTS sans que cela n'entraîne une baisse des taux de réussite et une augmentation du décrochage ?

La solution, dans le cas de cet établissement, semble résider dans les modes d'évaluation. Selon la personne interrogée, les évaluations finales des cours sont réalisées par des enseignants locaux qui ne les font passer que lorsque les élèves sont prêts. « Il [le professeur] s'assure que l'étudiant soit prêt le jour « J » et s'il n'est pas prêt, on recommence tant qu'il réussisse » (FR_S01, 2021). En outre, certains travaux (projets) en groupes de 3 ou 4 membres contribuent à la note, tout comme les points obtenus pendant la période de sept semaines de formation obligatoire en entreprise. Cette période en entreprise est évaluée par un « tuteur » désigné par l'entreprise elle-même. Un « jury externe » participe également à l'évaluation des projets et qui, « [...] en général, est **assez bienveillant**. J'ai vraiment eu **des projets mal évalués** » (FR_S01, 2021, c'est nous qui soulignons).

Cette affirmation nous confirme qu'il n'y a pas de « miracle » dans les taux de réussite élevés, mais seulement un relâchement ou, selon les termes de la personne interrogée, une « indulgence » dans la manière d'évaluer les étudiants. Cela explique comment des élèves issus de l'enseignement professionnel français (*bac pro*) avec un faible niveau de connaissances générales en mathématiques et en physique peuvent réussir les évaluations finales du BTS, conservant ainsi, outre les taux de réussite élevés, leur employabilité grâce à une éducation essentiellement instrumentale marquée par un certain **illettrisme** (difficulté à écrire) des élèves, comme le souligne le participant à l'entretien : « On a des bacs pro qui sont **trop difficiles pour un passage à l'écrit**. [...] les bac pro sont complètement perdus par rapport à ça » (FR_S01, 2021, c'est nous qui soulignons).

Bien que la formation BTS ne dure que deux ans et comprenne une formation en entreprise, elle n'est pas nécessairement liée à une insertion professionnelle directe sur le

marché du travail. Néanmoins, pour certains domaines de formation dans le secteur de la construction civile, le taux d'insertion des étudiants peut atteindre 100 %, comme c'est le cas dans le domaine des géomètre topographes qui attire des adultes en reconversion professionnelle, c'est-à-dire des personnes qui recherchent une nouvelle carrière pour trouver un emploi. « C'est assez impressionnant. Il y a une très forte demande [dans ce domaine] » (FR_S01, 2021, traduction libre), affirme le directeur du lycée. Cela incite certains étudiants de ce BTS à chercher rapidement à entrer sur le marché du travail et, selon la personne interrogée, ce ne sont généralement **pas les meilleurs étudiants qui optent pour une insertion directe** dans le système de production.

Selon lui, « les meilleurs étudiants de BTS continuent en licence professionnelle » (FR_S01, 2021), c'est-à-dire qu'ils ajoutent une année à leur formation supérieure pour atteindre le niveau Bac + 3, qui équivaut aux niveaux de formation universitaire en termes de durée des études. Ensuite, l'étudiant peut poursuivre ses études en master (*Bac + 5*) s'il le souhaite, mais il ne va généralement pas plus loin, comme nous le verrons dans les propos des prochains interviewés.

Une autre catégorie qui est ressortie de cet entretien, notamment dans la question abordant le niveau/profil des étudiants qui entrent et suivent ces BTS, était la **ségrégation**. L'accès à l'enseignement supérieur est rendu possible par l'option BTS, mais quel profil d'étudiant suit cette voie de formation ? Selon le directeur du lycée, ce ne sont pas ceux qui ont les meilleurs résultats au lycée.

> [...] Bon, pour expliquer à quelqu'un qui n'est pas français. **Un élève qui est bon en bac, il ne va pas faire un BTS**. Il va faire un IUT. Si c'est dans un domaine industriel, il va faire des écoles, des grandes écoles, [...], parce qu'ils sont très bons. Il va faire une université. Beaucoup. Et puis **ceux qui... qui ne veulent pas faire d'études longues et qui sont un peu plus faibles, ils choisissent le BTS** parce qu'il y a de la place [...] (FR_S01, 2021, c'est nous qui soulignons).

La question de la durée des études est également un facteur important dans le choix d'une filière professionnelle dans le BTS. Après tout, pour ceux qui ont besoin de travailler rapidement et qui souhaitent avoir une chance supplémentaire d'entrer sur le marché du travail en obtenant un diplôme, plus la durée de la formation est courte, mieux c'est. Mais cette ségrégation qui ressort des propos de l'interviewé ne se limite pas au choix de la filière d'enseignement supérieur. Au sein même des BTS, il existe une certaine séparation des profils

en fonction du niveau des étudiants. Il convient de rappeler que de nombreux BTS ne sont pas uniquement composés d'anciens élèves de l'enseignement secondaire professionnel (*bac pro*). Certains cours ne réservent que 25 % des places à ce public, dans d'autres cas, ce pourcentage est de 50 %. Interrogé sur l'existence d'une orientation incitant les élèves à poursuivre leurs études après le BTS ou sur le fait que les jeunes eux-mêmes aient intériorisé cette voie, le directeur du lycée affirme que

> Non ! il y a un niveau de plus en plus faible en BTS. Donc l**es meilleurs d'entre eux, bah oui, on les pousse à continuer**. Ça c'est un paradoxe du système, c'est qu'une fois qu'ils ont leur BTS, on les perd de vue, on ne sait pas trop ce qu'ils deviennent. Mais **les meilleurs, oui, ils savent ce qu'ils doivent faire**. Au moins une licence pro et en général ça fonctionne (FR_S01, 2021, c'est nous qui soulignons).

Il semble y avoir un **conformisme** également parmi les étudiants eux-mêmes face à cette **ségrégation** au sein de l'enseignement supérieur. Deux catégories émergent du discours, mais qui, évidemment, ne pourraient être confirmées que si les entretiens avaient été menés auprès des étudiants eux-mêmes impliqués dans les BTS. Le temps du doctorat en alternance et les conditions imposées par la pandémie ne l'ont pas permis et il n'a donc pas été possible d'approfondir l'étude sous cet angle (celui des étudiants). Cependant, d'autres questions que celles prévues dans le guide d'entretien ont également été posées au cours des 30 minutes de conversation. L'une d'elles portait sur la **féminisation des BTS**, en particulier dans le domaine de l'industrie du bâtiment, où les hommes sont traditionnellement très présents sur le marché du travail.

Selon la personne interrogée, dans ce lycée qui était historiquement masculin, comme beaucoup d'autres en France, environ 25 % des élèves qui suivent le BTS sont aujourd'hui des filles. « On a des filles qui sont souvent les meilleurs étudiants » (FR_S01, 2021), affirme le proviseur. « Il n'y a pas de rejet de la profession », ajoute-t-il. Cela s'est confirmé dans les salles de classe que nous avons eu l'occasion d'observer, y compris dans l'autre lycée visité. Au moins deux ou trois élèves sur dix étaient des femmes. Un taux relativement faible par rapport à la réalité brésilienne dans les instituts fédéraux d'éducation professionnelle pour ce même domaine de formation (de l'industrie du bâtiment).

Une autre question abordée concerne les ressources financières du lycée. Existe-t-il des subventions de la part d'entreprises privées pour maintenir leurs coûts ou les ressources du lycée sont-elles uniquement publiques ? Après tout, dans ce domaine spécifique, les équipements ont

un coût relativement élevé, nécessitant une maintenance et une mise à jour constantes, en phase avec les avancées technologiques. À titre d'exemple, dans l'une des salles de classe visitées de ce lycée, chaque élève travaillait sur un ordinateur d'une valeur d'environ 3 000 euros, équipé de deux écrans.

Le directeur du lycée a déclaré qu'il existait une aide financière de la part d'entreprises privées, car ils sont également un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) et, par conséquent, les entreprises paient une « taxe d'apprentissage » (FR_S01, 2021). Ce montant s'élève à 12 000 euros par étudiant/apprenti. Ainsi, pour une licence professionnelle comptant 20 étudiants inscrits, par exemple, l'établissement reçoit 240 000 euros de subventions de la part des entreprises. En versant 180 000 à 200 000 euros de salaire, il reste un différentiel de 40 000 euros, par exemple, qui leur permet d'investir dans des équipements qui servent non seulement aux licences professionnelles, mais aussi à tous les cours du lycée polyvalent, y compris les BTS.

Interrogé sur ce qu'il pense de l'avenir de la formation BTS, unique dans le pays au niveau supérieur et qui ne dure que deux ans (les autres durent au moins trois ans, comme c'est le cas des *Bachelor Universitaire de Technologie* (BUT) proposés dans les instituts universitaires et non dans les lycées), le proviseur affirme croire que « [...] l'état français ne sait pas quoi faire [sur] les gamins qui font rien à l'école [...] Donc on maintient les lycées pour les absorber. Et puis, maintenant, **on maintient les BTS pour les absorber** » (FR_S01, 2021, c'est nous qui soulignons).

Une justification assez particulière pour maintenir ce type de formation, mais pas si surprenante quand on considère que l'intérêt final réside dans les chiffres, le nombre d'accès à l'enseignement supérieur, quelle que soit la voie choisie. Une forme quelque peu **ségrégationniste** de démocratisation de l'enseignement supérieur. Le directeur interviewé ajoute en regrettant qu' « [...] il y a des gamins qui ne peuvent pas aller en dictée. Les profs de dictée ne savent pas [quoi] faire avec ces gamins [...] » (FR_S01, 2021). Une fois de plus, la marque de l'**illettrisme** apparaît dans le discours. Il poursuit en expliquant que « [...] la spécificité des BTS c'est qui c'est en Lycée, c'est pas à l'Université, c'est pas dans les IUT » (FR_S01, 2021).

Selon l'interviewé, qui est déjà en « fin de carrière », le profil des BTS a beaucoup changé au fil des ans. Il affirme qu' « il y a 32 ans, les bacs pro étaient interdits en BTS » (FR_S01, 2021). Il souligne ensuite qu'il existe une dimension politique à cette question :

> [...] le gouvernement actuel veut développer beaucoup l'apprentissage et je pense qu'en cas de l'élection de Macron, il va développer encore plus l'apprentissage et faire un système à l'allemand où **on va de plus en plus demander aux entreprises de former les jeunes**. Après, les entreprises, elles ne savent pas [quoi] faire, prendre des jeunes de 15-16 ans. [...] **les gamins qui nous arrivent sont dans un niveau où ils ne savent pas écrire**, quoi! Ils sont très très très faibles ! Très faibles! Déjà, les prendre en bac pro c'est compliqué. **Mais on a aussi des bac pro [au BTS] très faibles** (FR_S01, 2021, c'est nous qui soulignons).

Sa prévision était juste. Comme nous l'avons vu dans l'analyse du Pacte des lycées professionnels (PLP), dans la section précédente, le président réélu a proposé d'étendre la formation en entreprise (formation des apprentis) et d'intégrer davantage le monde de l'entreprise dans les écoles (lycées). Enfin, nous l'avons interrogé sur son corps enseignant, notamment en ce qui concerne la formation et les difficultés de mise en œuvre des référentiels de formation face à un profil « si faible » des élèves qui arrivent dans l'établissement. La principale préoccupation du proviseur concerne la mise à jour des connaissances du corps enseignant dans le domaine technique : « [...] la difficulté dans l'éducation nationale en France, c'est que nos professeurs, nos enseignants soient toujours à jour de l'évolution technologique » (FR_S01, 2021). Pour l'interrogé, il est important que ses enseignants soient en phase avec les exigences actuelles des entreprises en matière de technologie. Sur ce point, nous observons un rapprochement avec la catégorie de l'éducation instrumentale, dans laquelle la connaissance de la technique devient plus importante que la connaissance du processus d'enseignement-apprentissage lui-même.

> [...] Ils [les enseignants] sont complètement à la ramasse et ils ont toujours 10 ans de retard. Parfois, 10 ans sur des secteurs comme l'électronique, ce n'est pas rattrapable. Donc ça, c'est un vrai problème. C'est-à-dire que les plus anciens des enseignants, ils ont beaucoup de mal à se mettre à jour et à **proposer des cours qui soient en adéquation avec ce que demandent les entreprises** en 2021. Là, c'est un vrai problème (FR_S01, 2021, c'est nous qui soulignons).

La pénurie d'enseignants sur le marché de l'éducation est également un « vrai problème » souligné par notre interlocuteur. Selon lui, « les médias ne parlent pas, mais, mais il y a peu des profs dans ce pays hein ! Il y a des filières où on ne trouve pas de profs. Des profs de maths, des profs d'anglais [...] » (FR_S01, 2021). Pour enseigner dans le domaine technique, ils engagent parfois des enseignants qui n'ont qu'un diplôme d'études secondaires professionnelles dans le domaine, faute de professionnels de niveau supérieur désireux de quitter leur emploi

dans le secteur industriel pour enseigner dans des lycées professionnels. Ce fait correspond à la réalité brésilienne, qui fonctionne d'ailleurs de cette manière avec un soutien juridique.

En ce qui concerne les références de formation et leur mise en œuvre par les enseignants, nous n'avons malheureusement pas pu aborder ce sujet avant que l'interviewé ne doive se rendre à un autre rendez-vous. À cet égard, nous avons jugé opportun de revenir ultérieurement dans ce même établissement pour interviewer un enseignant, plus précisément dans le domaine de la formation générale, capable d'identifier l'existence ou non d'une formation humaine plus proche de la formation intégrale dans le curriculum réel des étudiants du BTS. Nous avons donc demandé un autre entretien, cette fois avec un professeur de français qui est également, par hasard, coordinateur des lettres et de la culture générale du lycée.

5.1.2 Le professeur de français et de culture générale : « il y a en fait un véritable illettrisme dans le supérieur »

Ce deuxième entretien, réalisé avec un autre professionnel du même établissement que celui visité précédemment (Lycée 1), s'est davantage concentré sur les questions 2, 5 et 6, qui traitent respectivement de la réussite des jeunes dans les BTS, notamment dans le domaine de la culture générale ; le profil et le niveau scolaire des étudiants ; et, enfin, l'engagement des enseignants dans l'application des référentiels de formation et la manière dont leur contenu en lettres et culture générale est appliqué en classe. Inévitablement, en abordant la question du niveau des étudiants, le sujet des réformes de l'enseignement professionnel et de leur impact sur la formation des jeunes a également été abordé. Pour identifier ce nouvel interlocuteur, nous avons utilisé le code FR_S02, indiquant qu'il s'agit du sujet 2 du lycée français. L'entretien s'est déroulé dans une petite salle située dans la salle des professeurs et a duré environ 36 minutes.

Le dialogue a commencé par une brève explication, par le professeur et coordinateur de culture générale du lycée, sur le fonctionnement du programme de culture générale dans le cursus des BTS. Il affirme qu' « en France, quel que soit le BTS, quelle que soit la spécialité, [...] ils ont tous le même programme de culture générale » (FR_S02, 2021), confirmant ainsi ce que nous avons vu au début de la section sur les référentiels nationaux des BTS.

En première année, le programme est libre. « Le professeur est libre d'aborder n'importe quel thème [...] » (FR_S02, 2021). Ce n'est qu'en deuxième année qu'il existe des thèmes nationaux spécifiques à aborder dans tous les BTS. Deux thèmes sont publiés dans le bulletin officiel (BO) du gouvernement, dont l'un change chaque année.

Ainsi, chaque thème dure deux ans, en alternance chaque année. En 2021, les deux thèmes étaient : « La musique avant tout » et « Chez moi ». Chaque thème est travaillé pendant un semestre, abordant des questions qui, selon la personne interrogée, « **croisent** plein de disciplines différentes » (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons), ce qui, d'une certaine manière, contribue à rapprocher le curriculum de l'**intégration curriculaire**. Il précise également que

> [...] le principe, c'est sur chaque thème d'explorer toutes sortes de questions qui touchent finalement un peu à toutes les disciplines, que ce soit la sociologie, la philosophie, la littérature, les arts, les sciences. N'importe quoi ! C'est très, très généraliste. [...] Finalement, les thèmes sont un peu des prétextes, finalement, à brasser (FR_S02, 2021).

Cette affirmation introduit déjà dans le discours l'une des catégories prévues *a priori*, le **curriculum intégré** (CP VII). Bien qu'il ne s'agisse pas d'un concept établi dans les références de formation des BTS, il apparaît dans le discours du professeur ancré dans les thèmes généraux communs à tous les cours. On peut dire, en fait, que les thèmes fonctionnent davantage comme des articulations, des points de jonction entre les disciplines, plutôt que comme des mécanismes d'intégration curriculaire. Ainsi, on peut dire qu'il s'agit davantage d'un **curriculum articulé** que d'un curriculum intégré.

Cette idée d'**articulation curriculaire**, d'**interdisciplinarité**, est beaucoup plus simple à assimiler que celle de curriculum intégré, qui tente en quelque sorte de dissoudre les frontières entre les composantes du curriculum (Bernstein, 1975) et, par conséquent, entre les enseignants de chaque discipline et domaine spécifique. Ce n'est pas un hasard si l'articulation est une catégorie également présente dans les documents curriculaires nationaux brésiliens, se mêlant à l'idée d'intégration, de manière quelque peu intentionnelle, en se matérialisant linguistiquement par un mélange de mots appartenant à des domaines théoriques distincts. Dans le cas français, l'articulation dans le curriculum des BTS semble plus évidente et plus facile à appliquer grâce aux thèmes nationaux communs à tous les domaines. Du moins dans les matières propédeutiques, comme c'est le cas de la situation présentée par le professeur de français et de culture générale.

Profitant de l'émergence de cette catégorie dans l'entretien, nous avons demandé s'il existait une conscience de la réalisation d'un curriculum totalement intégré, c'est-à-dire une intégration non seulement dans le domaine de la formation générale, mais aussi en collaboration avec les professeurs des disciplines techniques. Il affirme que « ça doit beaucoup dépendre des

établissements » (FR_S02, 2021). Comme il existe des thèmes communs tous les deux ans pour tous les BTS, les professeurs, du moins ceux de culture générale, cherchent à maintenir ce point d'intégration, ou plutôt d'articulation entre leurs disciplines. Mais en ce qui concerne les disciplines techniques, selon lui, il n'y a pas de dialogue. « Chacun reste dans son coin » (FR_S02, 2021), ajoute-t-il.

Selon la personne interrogée, il est plus facile d'établir ce lien (cette articulation) entre les contenus pour les professeurs de langues et de culture générale, notamment avec des thèmes contemporains tels que la « technologie », mais « avec les autres professeurs de spécialité, non. Certains ne veulent pas, **ça ne les intéresse pas, ils veulent pas**. » (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons), déplore l'interviewé.

En ce qui concerne le contenu des thèmes, il affirme que « la question de la technologie, elle revient sans arrêt [...] » (FR_S02, 2021) et que les thèmes sont abordés « [...] souvent d'un point de vue qui est celui de la société contemporaine » (FR_S02, 2021), c'est-à-dire des thèmes toujours d'actualité, afin de faciliter l'articulation entre les disciplines et avec les élèves, mais il souligne que cela s'est fait seulement « quand c'est possible, enfin, et puis, surtout quand ça a un intérêt véritable » (FR_S02, 2021), tant de la part des enseignants que des élèves eux-mêmes.

Apparemment, selon le discours de l'interviewé, la **motivation scolaire** est une catégorie qui n'est pas si facile à atteindre en classe. Surtout parmi les étudiants. « **On a beaucoup d'étudiants** qui sont là, mais qui n'ont pas choisi la spécialité, **qui s'ennuient** » (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons), affirme le professeur. Le profil diversifié des étudiants en BTS peut être l'un des facteurs qui conduisent à cette démotivation, ce qui nous a amenés à aborder la question des changements survenus dans ces cursus après les réformes de l'enseignement professionnel, notamment avec la politique de quotas d'élèves issus de l'enseignement professionnel secondaire dans les BTS. Selon notre interlocuteur, ces réformes ont été « horribles pour les étudiants » (FR_S02, 2021, traduction libre). Elles ont entraîné de nombreuses difficultés en ce qui concerne leur apprentissage dans l'enseignement supérieur. Il ajoute encore que le BTS

> **C'est un diplôme qui a beaucoup évolué, beaucoup changé avec l'évolution de la société et du système éducatif** qui... Et maintenant, en BTS, donc, on a, on accueille beaucoup de bac pro, de plus en plus. Le problème de ces bac pro, c'est que comme le bac, le bac pro a lui même été réformé, est que **le programme de français, en particulier du bac pro, a été réduit à peu de chose** (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons).

On peut ici observer l'utilisation du mot « évoluer » plutôt dans le sens de changement, de transformation, et pas nécessairement d'amélioration. En d'autres termes, les changements intervenus avec les réformes au fil du temps ont eu des résultats négatifs pour le système éducatif français, en particulier dans le domaine de l'enseignement professionnel, lorsque l'on se réfère au type d'individu qui est formé dans les lycées professionnels. En ce sens, il y a eu plus une régression qu'une évolution.

Peut-être dans le but de promouvoir des connaissances techniques/pratiques, des individus doués dans le *métier* qu'ils ont choisi comme profession, mais faibles dans l'apprentissage de l'expression linguistique et de la culture générale. Une **éducation instrumentale,** apte à produire des individus avec une formation humaine plus partielle qu'intégrale. Malgré cela, ces réformes ont finalement été bien accueillies, de manière contradictoire, par une grande partie des professionnels de l'éducation et des familles les plus populaires, peut-être en raison de la propagande sur l'égalité de temps avec les autres types d'enseignement secondaire (général et technologique) ou des possibilités d'accès à l'enseignement supérieur, même si elles sont précaires (Bernard ; Troger, 2012).

Cette réduction du programme de formation générale s'exprime également comme un point commun avec la situation brésilienne, après la réforme de l'enseignement moyen (qui correspond au bac) instituée au Brésil par la loi 13415/2017. La faible maîtrise de la langue observée dans le contexte français chez les étudiants de l'enseignement professionnel supérieur se caractérise également comme un autre point de similitude avec l'enseignement professionnel au Brésil.

À ce stade de l'entretien, une catégorie que nous considérons comme centrale dans le discours du professeur interrogé commence à émerger. Il s'agit de l'« **illettrisme » des élèves**, c'est-à-dire l'absence de connaissances suffisantes pour leur permettre d'exprimer, par écrit ou oralement, leurs propres réflexions sur certains sujets de la vie quotidienne, sur la base des contenus proposés par les enseignants, ainsi que de leurs propres réflexions critiques. Selon le coordinateur des lettres et de la culture générale, les étudiants

> ils arrivent avec leur bac et ils n'ont jamais, ils n'ont jamais composé un texte personnel, une réflexion personnelle entière. Mais ça c'est très difficile. Plus les problèmes de langue, de toute façon et d'illettrisme parce qu'**il y a en fait un véritable illettrisme dans le supérieur** (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons).

Un problème qui ne se pose pas nécessairement dans l'enseignement supérieur, en l'occurrence le BTS, mais plutôt dans la formation antérieure à ce niveau (le bac). Cela est clairement dû aux réformes de ces dernières années, compromettant ainsi l'objectif proposé dans les curricula du BTS qui, comme le rappelle l'interviewé, consiste à « [...] **former l'esprit critique des étudiants** pour qu'ils les apprennent à réfléchir à partir d'un thème. [...], être capable de réinvestir de nouvelles connaissances » (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons). Une idée très proche de celle qui vise une éducation émancipatrice, c'est-à-dire une **formation humaine intégrale** qui, comme on le voit, est présente dans les documents officiels et les références de formation (curriculum prescrit/formel), mais ne se concrétise pas dans le curriculum réel, car le niveau des élèves qui arrivent au BTS transmet ce « illettrisme » à l'enseignement supérieur. Un scénario qui, d'ailleurs, s'est renforcé principalement après la politique de quotas pour les bac pro dans les BTS.

> Ce qui est une grosse difficulté pour nos étudiants, c'est de, de réinvestir des, des documents, des œuvres qu'ils ont étudié dans l'année à travers le thème et d'être capable de les réinvestir dans une pensée personnelle après [...] cette réflexion personnelle, elle implique de réinvestir des connaissances, des exemples de documents qu'ils ont pu, qu'ils ont pu connaître ou à partir de leur culture personnelle, donc de formuler une pensée par eux-mêmes [...] Au départ, le point de départ, c'est des difficultés de lecture, de compréhension, de vocabulaire, de lecture, de compréhension d'un discours. C'est le point, c'est le point de départ des difficultés. D'après les difficultés d'écriture, de formulation [...] (FR_S02, 2021)

La **frustration** du professeur et la difficulté que ce type d'exercice exige, même pour les élèves qui ne sont pas issus de l'enseignement secondaire professionnel, sont notoires, comme le souligne l'interviewé. Cependant, cela reste préoccupant, surtout lorsqu'il s'agit d'individus inscrits dans l'enseignement supérieur. Même ainsi, nous ne pouvons pas affirmer qu'ils manquent d'esprit critique, car c'est quelque chose de très subjectif et particulièrement difficile à affirmer sans avoir accès aux étudiants eux-mêmes. Mais en ce qui concerne l'expression écrite, il ressort clairement des propos de l'interviewé qu'il existe une forte lacune, un « illettrisme », en particulier chez les jeunes qui n'ont pas l'habitude de lire et qui ont de sérieux problèmes d'interprétation des textes proposés.

Cet illettrisme n'est toutefois pas un problème actuel. Il est observé depuis plus d'une décennie au sein des BTS. On en trouve un exemple dans la lettre[66] signée par François Didier, Elisabeth Pédot-Jaugin, Françoise Robin et Daniel Sénéchal (inspecteurs académiques et inspecteurs pédagogiques régionaux des lettres) et adressée en 2012 au rectorat de l'Académie de Rouen (Normandie). Cette lettre critique les lacunes du curriculum réel des BTS en matière d'apprentissage du français et d'expression écrite et orale des étudiants, identifiées principalement après l'augmentation du nombre de *bac pro* à ce niveau d'enseignement.

Le problème, selon notre interlocuteur, est que « [...] on a réduit les exigences au bac professionnel. Mais on a, on pousse les bacs professionnels à aller en BTS » (FR_S02, 2021) et, au final, malgré toutes les difficultés rencontrées, « [...] ils auront quand même leur BTS, même s'ils savent pas faire ce qu'on leur demande en fait » (FR_S02, 2021), affirme le professeur, en quelque sorte **se conformant** à la situation où **l'objectif est uniquement l'obtention du diplôme**. S'ils ne parviennent pas à trouver leur place sur le marché du travail avec le diplôme obtenu, il existe toujours la possibilité d'une reconversion professionnelle. C'est-à-dire un nouveau diplôme.

À ce point de l'entretien, une catégorie qui était déjà présente dans le discours de l'interviewé précédent apparaît : **le conformisme**. La reconnaissance qu'il n'y a rien à faire, puisque le système fonctionne ainsi, essentiellement comme une « fabrique de diplômés » (Maillard, 2015). Ce conformisme s'exprime apparemment non seulement du côté des enseignants, mais aussi de celui des étudiants, car selon notre interviewé, ceux-ci ne se croient pas capables de briser les barrières déjà présentes dans leur apprentissage et qui remontent à l'enseignement primaire. Il affirme que les étudiants

> ils arrivent là, en BTS. Ils viennent aux cours de culture générale en se disant eux, ils disent « on vient en cours de français ?! » et **ils se disent que de toute manière, ils sont nuls et que c'est pas la peine et qu'ils n'arriveront pas** (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons)

Les jeunes eux-mêmes semblent accepter qu'ils ne réussiront pas dans les matières de culture générale et de langue française, que les lacunes héritées du lycée sont trop importantes pour être comblées dans l'enseignement supérieur, surtout en seulement deux ans de formation

[66] Disponible sur: https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1158291/l-enseignement-du-francais-en-sections-de-techniciens-superieurs?cid=p2_1152202&portal=p2_1051338. Accès le 19 avril 2024.

au BTS. Il leur semble donc plus confortable de rester sur leurs « îlots », loin du continent, en acceptant la condition qui leur est imposée par une formation purement instrumentale.

C'est d'ailleurs l'une des « vraies difficultés » soulignées par le professeur de français : « [...] essayer de leur faire comprendre [aux élèves] que rien n'est définitif à leur âge, quoi, et qu'on peut, que ce n'est pas parce qu'ils ont été mauvais jusqu'à présent qui vont le demeurer ». (FR_S02, 2021).

Selon la personne interrogée, « corriger » ce type de comportement ou de pensée fait partie du travail des enseignants. Malgré tout, il semble difficile pour le corps enseignant d'échapper à cette réalité : « [...] il y a des élèves qui ont tellement de lacunes. **On peut quasiment rien faire** [...] ceux qui ont trop de lacunes. (blanc) On ne peut pas faire grand chose, alors » (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons), affirme le professeur lorsqu'on lui demande s'il est possible de contourner ce problème chez les élèves . Un problème qui, selon lui, est également lié à la « mélange d'étudiants » dans le BTS, car ils proviennent de différents types d'enseignement secondaire. Pour lui, « Il y a des étudiants qui viennent de l'enseignement général où ils ont un peu moins de difficultés » (FR_S02, 2021).

Cette hétérogénéité peut favoriser ce qu'on appelle l'**inclusion excluant** (Kuenzer, 2006), car les jeunes issus de l'enseignement secondaire professionnel (*bac pro*), lorsqu'ils accèdent à l'enseignement supérieur grâce aux places disponibles dans les BTS, sont confrontés à des différences qui leur font prendre conscience, selon les propos des personnes interrogées, leurs propres lacunes, se sentant ainsi exclus simplement parce qu'ils ne parviennent pas à suivre de la même manière la formation proposée, qui, soit dit en passant, maintient les mêmes exigences qu'avant les réformes de l'enseignement secondaire (qui ont réduit la durée de la formation) et des BTS (avec la politique des quotas).

Le maintien des mêmes exigences dans le programme des cours et dans les évaluations, même avec un tel changement de public dans l'enseignement supérieur, contribue, selon la personne interrogée, à accroître l'écart entre le curriculum prescrit et le curriculum réel, appliqué en classe aux étudiants. Une véritable **contradiction** entre les attentes et la réalité qui, pour lui, met en évidence un « cas d'une **schizophrénie du système** [éducatif] ».

> Il y a ce que je vous disais, **une sorte de schizophrénie**, vous voyez, entre la... En France en général, d'ailleurs, **dans le système éducatif**, entre d'un côté la réalité et d'autre côté l'exigence qui est telle, qu'elle est sur le papier, vous voyez. **Sur le papier on dit que c'est magnifique**. On reste très exigeant, très très exigeant ! Oh là là! (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons)

Les référentiels de formation restent très exigeants, ce qui fait que les attentes envers le type de professionnel à former sont élevées, du moins sur le papier. Cependant, pour les enseignants, qui sont en première ligne de la formation, il existe clairement un écart important entre les attentes et la réalité. « **Il y a un fossé entre les deux** et ça, ça se croise pas » (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons), déplore notre interlocuteur, affirmant que les exigences sur le papier (curriculum prescrit) ne changent pas car cela signifierait pour beaucoup « baisser les exigences [de la formation] » (FR_S02, 2021), c'est-à-dire documenter que la qualité de l'enseignement n'est plus la même. Selon lui, le mieux serait « d'adapter les évaluations » de manière à mener les élèves « les plus faibles » vers la réussite. Une affirmation qui contredit en quelque sorte les propos du directeur du lycée et ses propres taux de réussite, qui avoisinent les 90 % et qui, comme l'a souligné le précédent interlocuteur, sont obtenus grâce à des évaluations plus « indulgentes ».

Le coordinateur des lettres et de la culture générale rappelle également que la même chose s'est produite lors de la réforme de l'enseignement secondaire professionnel. « On a fait des programmes magnifiques, TRÈS EXIGEANTS, parce qu'il fallait devenir, redevenir très, très exigeant. » (FR_S02, 2021), mais qui, en fin de compte, ne peuvent être appliqués correctement car les heures de formation générale ont été réduites après la réduction de la durée des études à 3 ans au bac pro. Ainsi, les exigences restent lettre morte.

> [...] le programme est tellement énorme qu'on n'a pas le temps. Donc, **on est obligé d'y aller vite**. Et quand on est obligé d'aller vite et bien, l**es plus faibles, ils restent sur le carreau**. C'est ça le problème, vous voyez?! **C'est un problème de volume**. Il y a le nombre d'heures de cours et puis il y a le volume du programme (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons).

Un « problème de volume » qui s'étend du lycée à l'enseignement supérieur (le BTS). En ce sens, si nous analysions uniquement le curriculum prescrit, nous aurions la perspective d'un autre type de professionnel formé, d'un autre type d'être humain, qui serait beaucoup plus proche d'une formation humaine intégrale que les technologues formés au Brésil, qui ne disposent pas de ce type de formation générale dans leur curriculum. Cependant, lorsque nous prenons conscience des difficultés rencontrées en classe pour concrétiser ce qui est prescrit dans les documents, nous constatons une réalité très différente, dans laquelle un autre type d'individu est formé.

Nous avons également demandé au professeur si le nombre d'heures de formation générale dans les BTS serait suffisant pour combler toutes les lacunes issues de l'enseignement

secondaire. Il convient de rappeler que, selon les référentiels nationaux de formation, la charge de travail allouée aux BTS du bâtiment pour la formation général est équivalente à 600 heures, dont 180 heures sont consacrées au domaine de la culture et de l'expression générales et 120 heures à la langue vivante (France, 2025), contre 90 heures (langue portugaise) et 0 heure (langue vivante) au Brésil, sur un total de 405 heures de formation général dans les CST (IF03, 2012). Le reste est consacré aux « mathématiques, sciences physiques et chimiques appliquées ». L'interviewé répond catégoriquement « non » à notre question. Et il ajoute : « Suffisant, si c'est suffisant pour arriver à un niveau de lecture et d'écriture convenable, et cetera, non. Non. Pour beaucoup, ce n'est pas suffisant » (FR_S02, 2021). Malgré cela, il reconnaît qu'au final, ils apprennent quand même quelque chose.

Le concept de « culture générale » dans le curriculum du BTS est également une source d'inquiétude pour lui. « Je me suis toujours interrogée sur cette idée de culture générale. Parce que, au fond, voilà, qu'est-ce qu'on entend par culture générale, quoi ? » (FR_S02, 2021), se souvient-il. Pour lui, il ne s'agit pas de former, en deux ans de BTS, une culture générale au sens de « leur permettre [d'acquérir] des repères suffisants en termes de culture ». L'intention, ajoute-t-il, est « [...] je pense que c'est essayer d'apprendre à adopter, mais c'est **d'adopter un esprit de curiosité intellectuelle**. En fait. Je pense que c'est plutôt ça » (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons). Quelque chose qui stimule donc l'esprit critique mentionné précédemment dans son discours, c'est-à-dire qui se rapproche d'une **formation humaine intégrale**.

> L'idée qu'à partir d'une question, **je découvre que je ne sais pas tout**, que j'ai peux avoir des opinions, mais, mais en fin de compte, mes opinions, elles, ne valent pas grand chose tant que je n'ai pas étudié la question. Quand, tant que j'ai y pas pensé, réfléchie. Et c'est vrai que je pense que l'objectif, c'est ça. En fait, **pendant deux ans, c'est d'apprendre l'esprit de curiosité et, et d'apprendre à penser**, quoi, un peu. En tout cas de faire la différence entre, entre un préjugé, l'opinion commune et là, et la pensée qu'on peut développer à partir de, des connaissances, en tout cas de... et d'**apprendre à se poser des questions plutôt qu'à avoir des réponses** (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons).

Au moins « apprendre à penser ». C'est ce qu'il attend de ses élèves de BTS. Compte tenu de toutes les difficultés rencontrées (les lacunes et le peu de temps pour accomplir le programme), il affirme qu'« un étudiant qui sort d'ici en, en ayant appris ça, c'est déjà pas mal, hein [...] d'avoir compris que **le plus important, c'était de se poser des questions plutôt que d'y répondre** » (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons). Le niveau de compréhension

attendu d'un étudiant de l'enseignement supérieur, avec un minimum de conscience critique capable de réfléchir à certains problèmes et d'élaborer ses propres questions dans la recherche de solutions. Ce serait d'ailleurs le comportement attendu de quelqu'un qui assume des fonctions de dirigeant. Cependant, l'individu qui est produit dans ces formations est, apparemment, celui qui est destiné à des fonctions subalternes d'ouvrier. Celui qui attend les réponses et les ordres pour poursuivre sa fonction professionnelle.

Afin de mieux aider à l'élaboration du profil des étudiants diplômés des BTS, nous avons posé des questions sur l'âge auquel ils terminent leur formation pour entrer sur le marché du travail ou poursuivre d'autres niveaux d'enseignement. La personne interrogée reconnaît que les étudiants sortent très jeunes, généralement vers 20 ans, pour entrer sur le marché du travail. Selon lui, cela est « bizarre », car les BTS

> [...] ils forment à des postes de techniciens supérieurs. Sauf que pour [beaucoup] ils ont un niveau qui n'est pas un niveau de technicien supérieur, c'est à dire un niveau d'écriture, de pensée, de lecture qui n'est pas un niveau de technicien supérieur. Bah, un niveau qui leur permet de, de concevoir, de penser par eux mêmes (FR_S02, 2021).

Il ajoute qu'un professionnel de ce niveau doit savoir « réfléchir par lui-même à une question de sa spécialité. Pour beaucoup, ils ne l'ont pas ! » (FR_S02, 2021).

Le professeur estime que ce problème est dû aux mutations que ce diplôme a subies au fil du temps, qui l'ont éloigné de ce que l'on attendait de lui au moment de sa création (dans les années 1960). « Quand ce diplôme a été créé, il y avait une certaine exigence. Il n'y en a plus. De fait ! » (FR_S02, 2021), observe l'interviewé. Cela signifie que le niveau de qualité des étudiants et, par conséquent, des professionnels qui obtiennent le BTS, a diminué au fil des ans.

> le niveau général des étudiants qui maintenant ont un BTS n'a rien à voir avec le niveau qu'ils avaient il y a quinze ou 20 ans [...] **on a des cas d'élèves illettrés, qui n'arrivent pas à écrire une phrase**, une phrase correcte en français et qui vont avoir un BTS qui vont être, avoir un diplôme de technicien supérieur. (blanc) C'est compliqué, hein ?! (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons).

Le problème de l'« **illettrisme** » dans l'enseignement supérieur revient dans le discours de notre interlocuteur. Cela caractérise ici une formation très instrumentale, en contradiction avec celle présentée dans les références de formation des BTS. Cette contradiction ne se limite pas au niveau supérieur de l'enseignement professionnel. Le diplôme de l'enseignement

secondaire s'inscrit également dans ce réseau de contradictions, d'après ce que nous avons vu jusqu'à présent dans le discours des personnes interrogées. Pour un diplôme qui se présente comme ayant une double fonction, c'est-à-dire qui vise à l'insertion sur le marché du travail et à la verticalisation des études, seule la première option semble être prise en compte. Cependant, nous savons qu'au final, ce qui intéresse vraiment le gouvernement, c'est le nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur, quel que soit le type d'individu qui passe par ce niveau de formation.

> [...] Le BTS est devenu un peu le minimum des études supérieures qui leur permet, voilà, qui leur permet après de postuler pour avoir, pour avoir un boulot, mais c'est plus ce que c'était. Voilà ! Sauf que nous, **en culture générale, on a gardé une épreuve qui est toujours, qui est toujours sur papier, qui s'est pas adaptée, en fait, aux étudiants,** quand même. C'est dommage, parce qu'**on les met en situation d'échec, en fait**. Dans l'épreuve de culture générale, synthèse et ensuite écriture personnelle, bah, beaucoup sont en situation d'échec. C'est quand même dommage ! (FR_S02, 2021, c'est nous qui soulignons).

Comme on peut le constater, pour ce professeur, l'idéal serait d'adapter les évaluations au niveau des élèves « les plus faibles », afin de leur permettre de réussir l'examen final. Cette affirmation renforce toutefois la contradiction avec le discours du premier interviewé, qui a vanté les taux de réussite élevés au BTS, se maintenant autour de 90 %, très probablement grâce aux possibilités de passer les évaluations jusqu'à la réussite, comme nous l'avons vu dans son discours. Une divergence de discours tout à fait compréhensible, étant donné que, dans le premier cas, il s'agissait du discours d'un administrateur d'un établissement d'enseignement et, dans le second, du discours d'un professeur et coordinateur du département de lettres et de culture générale.

Nous voyons ainsi l'importance de la réalisation de ce deuxième entretien, car il nous a permis d'approfondir notre sujet : le curriculum réel des technologues ou techniciens de niveau supérieur (dans le cas français) et la place d'une formation humaine intégrale dans leurs cours. Seul le contact avec ceux qui sont directement liés au contenu qui, hypothétiquement, permettrait ce type de formation, nous permet d'atteindre un niveau d'approfondissement capable de nous donner la possibilité de comparer le curriculum formel au curriculum réel et, ainsi, de nous fournir une vision plus proche du type d'individu qui est formé dans l'enseignement professionnel supérieur français.

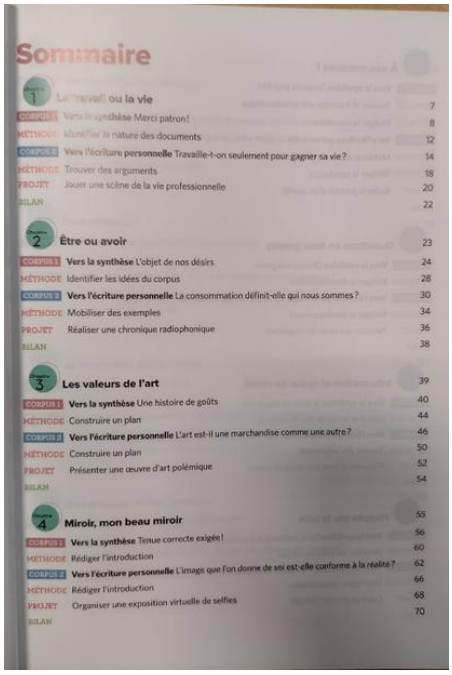
Le professeur soulève encore un dernier problème, lié cette fois au **capital culturel** des jeunes. Il affirme qu' « il y a un gros problème qu'on rencontre avec les étudiants, c'est qu'ils

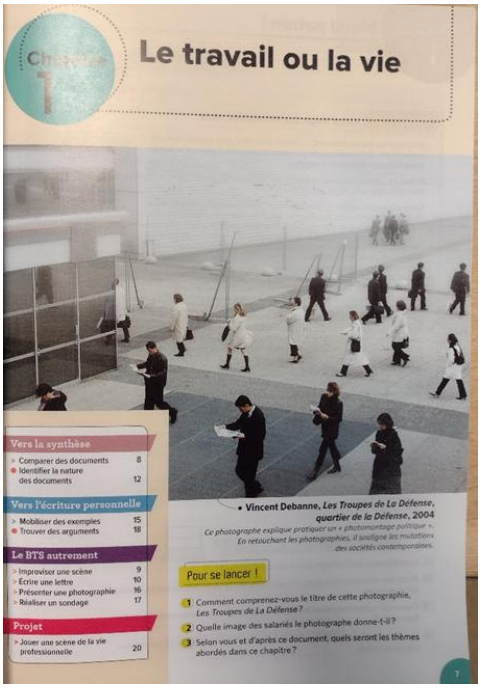
sont [...] ils ne connaissant rien, ils sont au courant de rien » (FR_S02, 2021), déplore-t-il, soulignant qu'il existe des jeunes de 19 ou 20 ans dans l'enseignement supérieur qui ne savent pas ce qui se passe dans le monde, et encore moins comment en débattre. Tout cela, selon lui, ne semble pas être dû à un manque de stimulation ou de matériel proposé par l'établissement d'enseignement. Avant de conclure la rencontre, le professeur présente les méthodes utilisées comme référence pour les cours de culture générale du BTS. Il s'agit de cahiers d'exercices dont le contenu est riche en thèmes d'actualité que l'enseignant peut discuter en classe avec les élèves et les inciter à réfléchir et à écrire à ce sujet (voir figure 4).

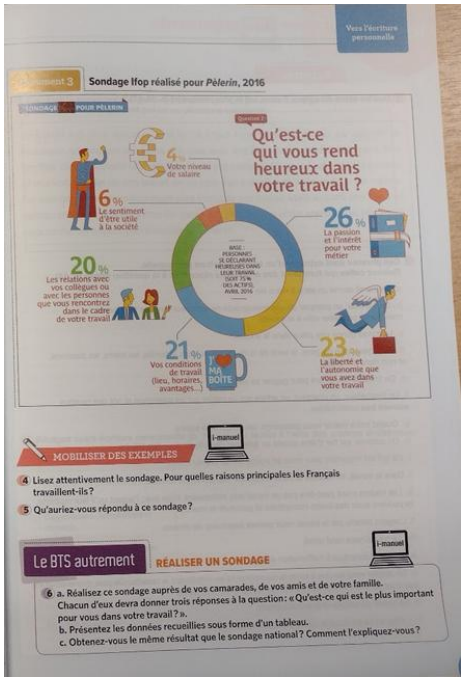
La figure 4 montre la diversité des thèmes pouvant être abordés en classe avec les étudiants BTS. Des thèmes de la vie contemporaine, comme nous l'a indiqué notre interrogé, qui traitent, par exemple, de « la vie au travail » ; des questions sur le consumérisme, abordant le thème « être ou avoir » ; des discussions sur « les valeurs de l'art » ; sur l'image réelle ou fictive de soi dans le monde des réseaux sociaux, abordée dans le thème « miroir, mon bon miroir » ; entre autres.

Figure 4 - Méthode « Regards croisés » de Culture générale et expression des BTS









Source : Collection photographique de l'auteur.

Pour conclure cette deuxième rencontre, nous avons demandé au professeur s'il savait pourquoi les programmes étaient devenus si volumineux et exigeants, alors que le nombre d'heures avait suivi une tendance inverse, devenant plus réduit et rendant ainsi difficile la mise en œuvre en classe de ce qui est prescrit. Il affirme que la réponse est très simple : « On pose

jamais la question aux professeurs, quand on fait les programmes. (blanc) On nous interroge jamais ! » (FR_S02, 2021). Selon lui, clairement mécontent, les décisions sont prises de manière descendante. De manière autoritaire, les réformes sont mises en œuvre sans même consulter les professionnels de l'éducation, qui devront se conformer à la hâte aux programmes scolaires, laissant « sur le carreau » les élèves qui ne parviennent pas à suivre, c'est-à-dire les plus faibles.

Une fois cette deuxième interview terminée, avant de poursuivre les autres analyses, voyons quelles sont les catégories de contenu observées dans les discours des personnes interviewées. Toutes les catégories ont été identifiées à partir de quelques extraits de citations (unités de sens) observées lors de l'analyse des discours de chaque interrogé.

Ensuite, nous présentons les catégories établies *a priori* (CP) qui ont été trouvées lors de l'analyse, suivies de leurs respectifs numéros d'occurrence. Sur les 8 catégories précédemment énumérées dans la section 4, nous avons identifié un total de 6 catégories dans le texte : Consensus / Contrainte (3 occurrences) ; Partenariats public-privé (1 occurrence) ; Employabilité / Insertion (2 occurrences) ; Curriculum intégré (1 occurrence) ; Formation humaine intégrale (3 occurrences) ; Éducation instrumentale (3 occurrences). Nous pouvons voir, d'après le nombre d'occurrences indiqué, que « consensus/contrainte », « formation humaine intégrale » et « éducation instrumentale » ont été les thèmes les plus fréquents dans le discours des personnes interrogées.

Compte tenu de la fonction du deuxième interviewé (professeur de français), le thème relatif au curriculum intégré n'a été abordé que dans son entretien. Ce thème n'a pas eu une incidence significative dans le discours, car ce type de curriculum ne fait pas partie des documents officiels qui orientent les BTS. Malgré cela, nous avons identifié quelque chose qui se rapproche davantage de cette proposition de curriculum lorsque la question des thèmes nationaux adoptés comme point de rapprochement (articulation) entre les disciplines du curriculum des BTS a été abordée dans l'entretien. Cette catégorie, que nous connaissons au Brésil sous le nom d' « articulation curriculaire », a été placée par nous dans le groupe des catégories émergentes (CE) de l'analyse (voir le tableau 6 à la fin de la section 5.1.3).

Le groupe de catégories de contenu que nous classons comme émergentes (CE) correspond à celles qui n'avaient pas été prévues auparavant (*a priori*), mais qui sont apparues au cours du discours des personnes interviewées. Il y en avait 9 au total jusqu'à ce point de l'analyse du discours français : Nostalgie, conformisme, illettrisme, ségrégation/verticalisation ségrégative, formation des enseignants, articulation curriculaire, motivation/exclusion scolaire, capital culturel et contradiction.

Parmi les catégories qui sont apparues dans les discours de ces deux premiers interviewées (FR_S01 et FR_S02), deux catégories se sont démarquées dans les discours analysés : en premier lieu, l'« illettrisme », avec 9 occurrences, et en second lieu, la « ségrégation / inclusion exclusive », avec 7 occurrences. L'importance que ces catégories ont pris dans les propos des personnes interrogées dénote un certain écart entre le curriculum réel et la proposition de formation humaine indiquée dans les références de formation des BTS (curriculum formel), qui visent à développer un certain « esprit critique » et une « curiosité intellectuelle » chez les jeunes étudiants, mais qui ne se concrétisent toutefois pas en classe, créant ainsi un « fossé » complet entre le prescrit et le réel, ce qui renforce et fait émerger la catégorie de la « contradiction », mise en évidence jusqu'ici en troisième position (5 occurrences) dans le discours des sujets interrogées.

L'illettrisme, si souvent mentionné ici dans les discours, renforce l'idée d'une éducation instrumentale dans l'enseignement supérieur professionnel français, axée uniquement sur l'insertion sur le marché du travail, même si la possibilité d'une verticalisation des études est encore envisagée. Il est important de souligner que le fait que ces jeunes du BTS soient considérés comme illettrés, dans le sens où ils ne maîtrisent pas l'expression écrite de la langue française, n'implique pas nécessairement qu'ils soient dépourvus d'esprit critique et philosophique, car celui-ci pourrait tout aussi bien se développer à travers l'oralité, comme c'était le cas dans les civilisations qui ne transmettaient leurs connaissances que de cette manière (Goody, 1979).

Cependant, au-delà de la question de l'écriture, il y a aussi, selon le professeur de langue française (FR_S02), un manque d'intérêt et une conscience conformiste de la nullité de la réflexion sur les sujets de culture générale proposés et même sur les problèmes liés aux questions actuelles, dans le but, comme prescrit dans les référentiels du BTS (France, 2025), de « cultiver une culture générale et humaniste » chez les étudiants. Ces référentiels affirment que

> L'enseignement du français dans les sections de techniciens supérieurs répond à deux objectifs essentiels : consolider les compétences langagières des étudiants, notamment leur aisance dans l'expression orale et écrite ; **nourrir leur culture générale et humaniste**. Ces deux objectifs apporteront des compétences utiles dans la vie professionnelle et favoriseront l'épanouissement des étudiants dans leur vie personnelle et citoyenne (France, 2025, p. 39, c'est nous qui soulignons)

Un **conformisme** qui s'est également manifesté, d'une certaine manière, dans les discours des interviewées. L'intérêt des jeunes semble se limiter aux diplômes, indépendamment de la manière dont ils ont été obtenus et du type de formation qui y a conduit. Être employable est donc plus important. C'est pourquoi nous pensons que « l'esprit critique » qui pourrait être développé, stimulé ou renforcé par une formation intégrale de ces individus ne se concrétise pas dans leurs curricula réels du BTS .

Quoi qu'il en soit, il est intéressant d'analyser cette question sous d'autres angles, afin de disposer d'un plus grand nombre de paramètres pour évaluer cette affirmation sur la formation des jeunes étudiants. Voyons donc ce qu'ont à nous dire les professeurs de matières techniques qui enseignent dans un autre lycée professionnel, situé cette fois-ci en banlieue, loin du centre de la capitale française, et qui s'adresse donc à un autre type de public dans l'enseignement professionnel supérieur (BTS).

5.1.3 Les enseignants de matières techniques : « Les bac pro [...] ils ont moins l'habitude d'avoir le cul sur une chaise, à réfléchir. [...] Voilà, ils sont plus manuels ».

Ce deuxième lycée professionnel français visité, situé dans la banlieue parisienne, se distingue non seulement par son public, mais aussi par son espace physique. C'est un élément qu'il nous semble intéressant de mentionner ici avant d'aborder les discours des enseignants interrogés. Il s'agit d'un espace considérablement vaste qui occupe plusieurs bâtiments, chacun ayant une fonction spécifique, qu'elle soit administrative, pédagogique, etc. En entrant dans l'enceinte du lycée, le professeur chargé de m'accueillir m'a accompagné jusqu'au bâtiment où se trouvent les classes et les laboratoires du BTS dans le domaine du bâtiment, ainsi que l'enseignement professionnel secondaire dans le même domaine.

Ma première impression en entrant dans ce bâtiment rempli de salles de classe et de laboratoires a été celle d'entrer dans **une fabrique**. Divisé en hangars, le couloir central comportait, au-dessus de l'entrée, un étage supérieur en forme de mezzanine, où se trouvait la salle de gestion de l'espace avec une balcon qui donnait une vue sur les laboratoires et les salles situés au rez-de-chaussée. Le professeur qui m'a accueilli m'a expliqué que **l'idée était précisément de simuler une usine selon le modèle tayloriste**, dans laquelle le superviseur observait ses subordonnés depuis le haut. Cette similitude avec une usine n'est pas très surprenante, puisque le bâtiment date de 1909, année qui coïncide avec la création, au Brésil,

des écoles d'apprentis artisans, sous le gouvernement de Nilo Peçanha, les actuels Instituts Fédéraux d'Éducation Professionnelle.

Ce n'était toutefois pas la seule coïncidence constatée lors de la visite, d'autres allaient apparaître à partir des catégories identifiées dans les discours des deux professeurs interrogés, tous deux responsables de disciplines techniques, tant au niveau supérieur qu'au niveau du bac.

Le **caractère instrumental** réservé à l'enseignement des BTS a été la première catégorie à apparaître dans le discours de ces nouveaux interviewés. C'est peut-être l'une des conséquences de la politique de quotas pour les jeunes diplômés du *bac pro* qui, comme nous l'avons vu dans les interviews précédentes, l'obligation de réserver 50 % des places aux élèves de l'enseignement secondaire professionnel dans les BTS n'a pas non plus été bien accueillie par les professeurs de matières techniques. Le premier sujet, que nous appellerons ici FR_S03 (Institution française 2, Sujet 3), interrogé dans cette deuxième institution, a d'emblée soulevé la question des lacunes éducatives des élèves en matière de formation générale : « [...] ils sont très handicapés par rapport à l'enseignement général [...] » (FR_S03, 2021, c'est nous qui soulignons), souligne le professeur d'une manière quelque peu conformiste, c'est-à-dire sans grande surprise, comme si ce profil d'étudiant du BTS dans le domaine du bâtiment était déjà considéré comme quelque chose de naturel dans le milieu de l'enseignement supérieur.

Comment résoudre ce problème lié au profil des élèves sans que cela n'entraîne une augmentation de leur rétention dans les BTS et une baisse conséquente des taux de réussite des cours ? La solution est la même que celle présentée dans le lycée visité précédemment : l'assouplissement des examens finaux. Le répondant lui-même reconnaît que cela se fait d'une manière « un peu bizarre ». Selon lui, dans le but de corriger cette lacune dans la formation des élèves, les enseignants finissent par être « très souples dans la notation [des examens] » (FR_S03, 2021). Ceux-ci sont d'ailleurs de plus en plus souvent réalisés, sur recommandation de l'établissement, à l'aide d'outils informatiques, comme l'affirme l'interlocuteur. Cette recommandation va à l'encontre du profil même des jeunes étudiants, qui ont un faible niveau de connaissances en informatique de base, comme l'explique le professeur.

Un autre facteur préoccupant dans cette alternative informatisée d'évaluation réside dans le contexte actuel de l'essor de l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) et de son intervention dans le domaine de l'éducation, notamment en ce qui concerne l'expression écrite. Adopter des évaluations et même des activités, comme nous le verrons ci-dessous dans l'interview, uniquement par des moyens informatiques, sous prétexte de faciliter leur réalisation/correction et l'identification d'éventuelles erreurs de conception, peut éloigner encore plus les jeunes élèves

de l'apprentissage réel, ainsi que du plein développement de leur esprit critique et les amener à une **formation plus instrumentale**.

Cette alternative a également pour fonction de réduire le taux d'abandon dans les BTS, généralement plus élevé dans le domaine des travaux publics (BTS TP) que dans celui du bâtiment, qui attire le plus grand nombre d'étudiants inscrits en BTS, ce qui en fait un deuxième choix pour les jeunes qui tentent d'accéder à cette voie de l'enseignement supérieur. Cette information fait apparaître ici la catégorie de la **ségrégation** dans ce type d'enseignement supérieur. Une ségrégation par domaine d'études, plus précisément, reléguant à la formation qui exige généralement un effort manuel plus important de la part des professionnels les individus qui ne peuvent pas poursuivre un autre domaine d'intérêt, que ce soit en raison d'un déficit de connaissances, d'un historique d'échecs dans la formation de base ou de toute autre raison qui les a conduits à ce domaine « secondaire ». Nous précisons ici qu'il ne s'agit pas de classer un domaine comme meilleur qu'un autre, car les deux ont la même importance dans le développement de la société. Cependant, il existe une certaine stigmatisation qui est renforcée ici par le choix des étudiants et peut-être même par l'orientation qui leur est présentée au moment de choisir la formation à suivre.

La voie professionnelle, qui se caractérise jusqu'à présent comme ségrégative par rapport à l'enseignement supérieur en absorbant des élèves ayant de faibles résultats au lycée, finit ainsi par mettre en évidence un autre niveau de ségrégation en son sein. La différence de performance entre les étudiants issus des différents bac (général, technique ou professionnel) ressort clairement dans le discours du professeur interviewé. Pour lui, les jeunes qui ne viennent pas du bac pro sont « souvent les meilleurs, [...] parce que justement, ils ont plus de méthodologie. Pas plus de savoir en matière générale, mais plus de méthodologie. Ils savent plus appliquer des routines de travail [...] » (FR_S03, 2021). En revanche, les diplômés du bac pro « [...] ont plutôt **tendance à faire un copier-coller de quelque chose**, sans réfléchir à quel raisonnement il y a derrière » (FR_S03, 2021, c'est nous qui soulignons). Il s'agit d'une pratique courante chez les élèves présentant des lacunes en expression écrite, ce qui confirme l'illettrisme constaté par les sujets interrogés, FR_S01 et FR_S02, au premier lycée.

Le **caractère hétérogène** des classes de BTS, qui accueillent jusqu'à deux tiers d'élèves issus de l'enseignement professionnel secondaire, est évident. Ces jeunes ne se distinguent que dans les cours techniques, surtout dans la partie pratique, où, selon les personnes interrogées, ils vont jusqu'à aider les autres étudiants dans leurs activités. Cependant, ce sont ces autres

jeunes qui parviennent systématiquement à « mieux réussir » au BTS, atteignant un niveau de réflexion sur les problèmes que les autres élèves n'ont pas.

Une autre donnée qui renforce la question de la **ségrégation par domaine** mentionnée précédemment est le taux de réussite des BTS, un indice qui indique le nombre d'étudiants qui terminent leur formation. Par rapport au domaine du bâtiment, qui affiche des taux compris entre 80 % et 100 %, le BTS TP est en dessous de la moyenne avec 75 %. Ce domaine accueille généralement les étudiants qui n'ont pas réussi à intégrer d'autres domaines dits « plus prestigieux », comme le souligne l'interviewé, ajoutant que ces jeunes finissent également par suivre le cours sans motivation, ce qui peut expliquer en partie la baisse des taux de réussite au BTS TP.

> Il y en a [de formations] qui n'y attirent plus que d'autres. Et donc les élèves, lorsqu'ils ne vont pas faire ces sections dites de « prestige », se sentent déclassés et, donc, ils ont moins envie de travailler. C'est ce qu'on constate ! [...] Ils sont souvent ici par débit plus que par choix [...] (FR_S03, 2021).

> Les jeunes qui viennent en TP c'est parfois par erreur d'aiguillage, parfois ils connaissent pas, ils sont moins motivés. En général un petit peu moins motivés. (FR_S04, 2021).

Au-delà de la ségrégation, qui se produit lors du processus de « choix » par l'étudiant de la formation professionnelle supérieure à suivre, la catégorie de l'**exclusion** peut également être envisagée dans ce discours. Les jeunes se sentent « déplacés » parmi leurs pairs, voire socialement, car ils ne suivent pas la formation qu'ils souhaiteraient. Même s'ils ont la possibilité d'être inclus dans la formation supérieure, le sentiment de décalage, d'exclusion, reste présent. Il s'agit donc d'une inclusion fausse, « excluante », comme nous l'avons déjà décrit précédemment.

Ce type d'exclusion qui se manifeste dans l'enseignement supérieur n'était peut-être pas présent pendant la période du bac professionnel de ces jeunes étudiants, qui ont vu dans le BTS une opportunité d'être incluses dans l'enseignement supérieur, même si ce n'était pas au niveau standard de l'Union européenne (Bac + 3). Apparemment, c'est au BTS même que ces jeunes, en voyant une opportunité de poursuite d'études (verticalisation), ont fini par se heurter à une autre forme d'exclusion, un « chant des sirènes » aux accents politiques évidents, visant uniquement à augmenter les taux d'entrée d'une classe d'âge dans l'enseignement supérieur français.

La verticalisation post-BTS maintient également, d'une certaine manière, cette ligne de ségrégation/exclusion sociale que subissent ces jeunes étudiants. Ce phénomène nous classerons dans la catégorie « **verticalisation ségrégative** », car la verticalisation existe en termes de chiffres, mais sous des formes différentes pour des sujets qui ont des origines distinctes. Ainsi, la question suivante se pose : jusqu'où peut y aller sur le plan académique quelqu'un qui « choisit » ou, dans le cas le plus courant, qui est orienté vers la voie professionnelle française de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire le BTS ?

Selon les enseignants interrogés, parmi les jeunes qui optent pour la verticalisation plutôt que d'entrer directement sur le marché du travail, ceux qui poursuivent leur formation professionnelle (une année supplémentaire vers le bac + 3) représentent 30 % des étudiants du BTS, tant dans le domaine du bâtiment que dans celui des travaux publics. En revanche, ceux qui poursuivent leurs études dans une école d'ingénieurs (avec un niveau d'entrée plus élevé) représentent 25 % des diplômés dans le domaine du bâtiment et 15 % dans le domaine du TP. Mais « pas des écoles d'ingénieurs de premier rang, en BTS on ne peut pas [...] » (FR_S04, 2021), souligne l'interviewé, mettant en évidence la limite des BTS par rapport à la verticalisation des études supérieures.

> [...] Polytechnique, ESTP, **tout ça c'est trop compliqué en BTS** [...] Les Ponts et Chaussées il faut oublier. C'est pas possible, car il faut faire des math, math, math... **mais il y a des écoles de l'ingénieur de second rang** qui sont très bien. Chaque année j'en ai un [élève qu'y arrive] (FR_S04, 2021, c'est nous qui soulignons).

Comme on peut le constater, il existe des établissements d'enseignement supérieur qui ne sont pas accessibles aux jeunes qui passent par le BTS, qui sont pour la plupart issus de milieux populaires. Chaque année, environ un élève est en mesure de postuler une place dans une école d'ingénieurs, mais pas dans une école de premier niveau. Ces dernières sont implicitement fermées aux BTS. Ce sont précisément les institutions qui formeront les jeunes aux postes de direction les plus élevés. Cela renforce ainsi le maintien d'une hiérarchie qui place l'enseignement professionnel supérieur à un niveau inférieur, en particulier le BTS, généralement recherché par « ceux qui travaillent un petit peu moins, qui disent « je n'ai pas les capacités de bosser beaucoup donc je vais choisir le BTS » » (FR_S04, 2021).

Ensuite, dans le tableau 6, nous présentons un résumé des catégories de contenu identifiées tout au long de l'analyse des discours des sujets interrogées aux lycées français. L'ordre de classification des catégories suit la tendance décroissante, en tenant compte du

nombre d'occurrences de chaque catégorie dans les discours analysés. De cette manière, nous pouvons identifier ceux qui se sont le plus démarqués tout au long de l'analyse des discours des quatre interrogés dans les deux établissements français d'enseignement professionnel qui proposent un BTS dans le domaine de l'industrie. Dans le même tableau, on peut observer quelques exemples d'extraits des discours, que nous avons considérés dans le processus d'analyse comme des unités de sens (US) qui nous ont guidés dans l'identification des catégories de contenu, à la fois celles considérées « *a priori* » et celles qui ont émergé au fur et à mesure que nous approfondissons l'analyse des retranscriptions d'entretiens.

Tableau 6 – Les catégories de contenu et leur occurrence dans le discours français.

(continue)

Id	Catégories de contenu	Type	Occur. par sujet (S) interviewé - France					Extraits du discours (Unités de Sens)
			Total	S01	S02	S03	S04	
1	Illettrisme	émergente	**11**	3	6	2	-	« il y a en fait un véritable illettrisme dans le supérieur » (FR_S02, 2021)
2	Ségrégation / Verticalisation ségrégatif	émergente	**11**	4	3	3	1	« Un élève qui est bon en bac, il ne va pas faire un BTS » (FR_S01, 2021)
3	Conformisme	émergente	**7**	2	3	1	1	« [...] ils auront quand même leur BTS, même s'ils savent pas faire ce qu'on leur demande en fait [...] » (FR_S02, 2021)
4	Consensus / coercition	*a priori*	**6**	2	2	1	1	« [...] on a une injonction, une obligation de prendre un tiers de bac général, un tiers de bac technologique, un tiers de bac professionnel » (FR_S01, 2021)
5	éducation instrumentale	*a priori*	**6**	1	3	2	-	« [...] disons que nous aurons été très souples dans la notation [des examens] » (FR_S03, 2021)

Id	Catégories de contenu	Type	Occur. par sujet (S) interviewé - France					Extraits du discours (Unités de Sens)
			Total	S01	S02	S03	S04	
6	Motivation scolaire / Exclusion	émergente	**6**	-	2	3	1	« Les jeunes qui viennent en TP c'est parfois par erreur d'aiguillage, parfois ils connaissent pas [la formation], ils sont moins motivés » (FR_S04, 2021)
7	Contradiction	émergente	**6**	-	4	1	1	« Il y a ce que je vous disais une sorte de schizophrénie, [...] dans le système éducatif, entre d'un côté la réalité et d'autre côté l'exigence » (FR_S02, 2021)
8	Partenariat public–privé	*a priori*	**2**	2	-	-	-	« [...] où on va de plus en plus demander aux entreprises de former les jeunes » (FR_S01, 2021)
9	Employabilité / insertion	*a priori*	**2**	1	1	-	-	« [...] le BTS est devenu un peu le minimum des études supérieures qui leur permet [...] après de postuler pour avoir [...] un boulot, mais c'est plus ce que c'était » (FR_S02, 2021)
10	Formation humaine intégrale	*a priori*	**2**	-	2	-	-	« [...] je pense que l'objectif, c'est ça. En fait, pendant deux ans, c'est d'apprendre l'esprit de curiosité et, et d'apprendre à penser, quoi, un peu » (FR_S02)
11	Articulation curriculaire	émergente	**2**	-	2	-	-	« [...] le principe, c'est sur chaque thème d'explorer toutes sortes de questions qui touchent finalement un peu à toutes les disciplines [...] » (FR_S02, 2021)
12	Stigmatisation	émergente	**2**	-	-	1	1	« Il y en a [de formations] qui n'y attirent plus que d'autres » (FR_S04, 2021)

Id	Catégories de contenu	Type	Occur. par sujet (S) interviewé - France					Extraits du discours (Unités de Sens)
			Total	S01	S02	S03	S04	
13	Curriculum integré	*a priori*	**1**	-	1	-	-	« [...] Avec les autres professeurs de spécialité, non. Certains ne veulent pas, ça ne les intéresse pas, ils veulent pas » (FR_S02, 2021)
14	Nostalgie	émergente	**1**	1	-	-	-	« [...] les profs étaient habitués à avoir de très bons élèves, de très bons étudiants de BTS » (FR_S01, 2021)
15	Formation des professeurs	émergente	**1**	1	-	-	-	« [...] la difficulté dans l'éducation nationale en France, c'est que nos professeurs, nos enseignants soient toujours à jour de l'évolution technologique » (FR_S01, 2021)
16	Capital culturel	émergente	**1**	-	1	-	-	« [...] les élèves ils étaient plus au courant, au moins de l'actualité. Voilà ! Mais maintenant même pas, ils savent rien » (FR_S02, 2021)

Source : Créé par l'auteur lui-même à partir des retranscriptions des entretiens (2022).

L'**illettrisme** et la **ségrégation** ou la verticalisation ségrégative dans l'enseignement professionnel restent largement en tête des catégories identifiées lors du processus d'analyse des entretiens. Le **conformisme** suit de près, démontrant que cet état de l'enseignement professionnel est, d'une certaine manière, normalisé, du moins parmi les enseignants, le public cible de notre enquête. D'après les discours des sujets interrogés, nous pouvons supposer que cette catégorie s'étend aux jeunes qui choisissent ces formations au sein de BTS. Nous reconnaissons toutefois qu'une telle hypothèse ne pourrait être confirmée que si la recherche progressait auprès des étudiants des BTS. Pour l'instant, nous n'avons que des indices qui nous laissent penser que ce comportement conformiste ne se limite pas aux enseignants.

Les 4 autres catégories (consensus/coercition ; éducation instrumentale ; motivation scolaire/exclusion et contradiction), qui apparaissent à égalité avec 6 occurrences chacune, corroborent, d'une certaine manière, le maintien de ce scénario de ségrégation dans la

verticalisation de l'enseignement professionnel au niveau supérieur, ainsi que l'illettrisme curieusement présent à ce niveau de l'éducation française.

5.2 ENTRE LE PRESCRIT ET LE POSSIBLE : ANALYSE DU CURRICULUM DES CST DU BÂTIMENT DES INSTITUTS FÉDÉRAUX DE LA RÉGION NORD-EST DU BRÉSIL

Nous passons maintenant à l'analyse des entretiens réalisés dans les instituts fédéraux de la région nord-est du Brésil. Au total, quatre **entretiens semi-directifs** ont été réalisés, un pour chaque institut proposant la formation de technicien en construction de bâtiments (TCE), à savoir, par ordre alphabétique, **l'IFMA, dans l'État de Maranhão, l'IFPB, dans l'État de Paraíba, et l'IFRN, dans l'État de Rio Grande do Norte**. Pour chaque institut, nous avons sélectionné un professionnel de l'éducation, chacun dans un domaine différent, qui a eu un certain contact avec les cours de TCE pendant la période où ils étaient proposés dans leurs institutions respectives. Ainsi, par ordre d'interview, nous avons : un professionnel de l'équipe pédagogique ; un(e) ancien(ne) coordinateur(trice) de cours et professeur(e) de matière technique et un(e) professeur(e) de langue portugaise.

Afin de préserver la confidentialité des personnes interviewées et des institutions concernées, nous suivrons pendant l'analyse l'ordre des interviews, en énumérant ainsi chaque institut fédéral (IF) dans le même ordre que celui dans lequel ses professionnels ont été interviewés (IF 01, IF 02, IF 03) et en indiquant le poste occupé par l'interviewé(e) pendant sa période de contact avec les formations étudiées, c'est-à-dire les TCE. Ainsi, pour chaque citation directe, nous adopterons le code « BR_S0X, 2024 », dans lequel le « X » sera remplacé par l'ordre de chaque personne interrogée.

Il est important de souligner que, dans un travail comme celui-ci, qui utilise une approche principalement qualitative, la diversité présente dans l'échantillon des sujets interrogés représente un point positif pour la recherche, car elle nous apporte des perspectives différentes sur notre objet d'étude (Cassemiro et Henrique, 2023). En ce sens, le nombre de personnes interrogées a moins d'importance que la diversité de l'échantillon. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi des profils différents parmi les professionnels de l'éducation participant à la recherche.

À ce stade de la recherche, l'objectif est, sur la base du curriculum prescrit et des documents qui le guident (les PPP des instituts et toute la législation brésilienne qui les régit), d'atteindre le curriculum réel appliqué pendant chaque formation, c'est-à-dire le curriculum **qui**

peut être appliqué, compte tenu des conditions réelles rencontrées tout au long du processus d'enseignement-apprentissage.

Comme nous le verrons au cours de l'analyse des entretiens réalisés dans les institutions brésiliennes, ce qui est prescrit dans les documents institutionnels et dans la législation en vigueur ne se concrétise pas toujours dans la réalité concrète de la salle de classe. Pour diverses raisons, observées tout au long des entretiens, la formation humaine intégrale prônée dans les documents officiels (curriculum formel des instituts fédéraux) est loin d'être mise en œuvre dans leurs curricula réels (en classe). Les raisons vont des questions structurelles qui précarisent le travail des professionnels de l'éducation aux questions conceptuelles/consensuelles liées à l'absence de formation continue adaptée au type de curriculum prescrit par les établissements d'enseignement étudiés.

5.2.1 - Le professionnel de l'équipe pédagogique (IF 01) : « Nous [...] ne percevons pas vraiment l'ouverture à cette formation plus humaine ».

Au début de l'analyse de cet entretien, la première catégorie qui apparaît dans le discours de l'interviewé correspond à l'une de celles qui ont été établies *a priori* (CP) : **Processus productifs (adaptation aux)**. Le professionnel de l'équipe pédagogique semble bien comprendre la nécessité que les formations proposées au sein de l'établissement soient au moins en phase avec le marché du travail, ses besoins et ses exigences en matière de type et de profil de professionnels formés. Dans ce cas, la formation en CST de construction de bâtiments (TCE) ne répondait plus à la demande du marché local, qui semblait plus ouvert à la formation de nouveaux ingénieurs civils. C'est la raison pour laquelle le CST du bâtiment a été remplacé par une formation en ingénierie civil, selon les informations fournies par notre interviewé.

Cet alignement sur les processus de production imprègne tout le discours de l'interview, servant toujours, dans la voix du pédagogue de l'institution, de justification au changement de profil de l'offre, qui passe d'une formation liée au domaine de l'enseignement professionnel supérieur de courte durée, comme c'est le cas des CST, à un autre modèle de formation supérieure, de longue durée, c'est-à-dire le baccalauréat en génie civil. Cela soulève évidemment un point de **contradiction**, puisqu'il s'agit d'un établissement d'enseignement professionnel qui vise à fournir à la société des diplômés ayant une formation humaine complète liée à une profession donnée, comme le prescrivent des documents institutionnels tels que le Projet politique institutionnel de l'IF (PPI, 2019) qui, à son tour, pour sa construction, part «

[...] d'une référence concrète à l'être humain considéré dans son intégralité, comme des sujets historiques impliqués dans un processus constant de transformation [...] » (IF01, 2019, p. 6)

Cet objectif se confond, dans le discours de l'interviewé, avec ce qu'il appelle la « mission sociale » de l'institution, qui est davantage liée au nombre de professionnels diplômés employables sur le marché local (**employabilité**) qu'au type d'être humain que l'Institut fédéral entend former. « [Avec] ce nouveau cours, nous allons mieux remplir notre mission sociale » (BR_S01, 2024), affirme l'interviewé, qui n'est apparemment pas le seul à partager ce point de vue. Selon lui, tant les étudiants que « le corps enseignant sont très favorables à ce changement [d'offre] » (BR_S01, 2024).

En analysant le projet politique institutionnel (PPI, 2019) de cet institut, nous constatons que sa « mission » ne se limite pas uniquement au nombre d'étudiants diplômés qui parviennent à s'insérer sur le marché du travail. En effet, le document considère que, pour réussir à atteindre sa mission institutionnelle, il est nécessaire que

> [...] l'enseignement s'aligne sur la conception d'une *éducation qui vise l'intégralité de la personne* et qui soit intentionnellement organisée pour promouvoir la **formation humaniste** du sujet qui apprend de manière significative et constructive (IF 01, 2019, p. 11, c'est nous qui soulignons, traduction libre)

En ce sens, se concentrer uniquement sur le taux de réussite et d'insertion sur le marché réduit la formation à une **conception instrumentale de l'éducation professionnelle,** catégorie également présente dans le discours analysé, fortement liée au profil des étudiants qui intègrent et composent les classes de Technologues en construction de bâtiments (TCE). Selon notre interlocuteur, il s'agit d'individus qui ont choisi ces cours uniquement comme une porte d'entrée vers l'enseignement supérieur. « Le TCE n'était pas leur premier choix [...] » (BR_S01, 2024). C'est précisément parce qu'elle est facile d'accès que cette formation attire un public ayant un niveau scolaire plus faible, c'est-à-dire ayant « des difficultés dans certaines compétences de base en portugais, en mathématiques [...] » (BR_S01, 2024), souligne le pédagogue. Cela dit, d'autres catégories émergent à ce stade de l'entretien : **la démotivation/exclusion scolaire, la ségrégation sociale, l'illettrisme**, pour n'en citer que quelques-unes qui ressortent du discours.

La première, la **démotivation/exclusion scolaire**, découle clairement du manque d'identification avec le cursus, puisqu'il s'agit d'une alternative à d'autres formations de niveau supérieur, considérées comme plus difficiles d'accès, comme le génie civil, par exemple. À cela s'ajoute le manque de prestige reconnu des CST sur le marché de la construction civile. « [...]

le marché semble mieux accepter les ingénieurs » (BR_S01, 2024), rappelle l'interviewé. Le taux d'abandon élevé, dans ce cas, finit par être inévitable. Sans la motivation nécessaire, de nombreux étudiants finissaient par abandonner le cursus.

> [...] beaucoup abandonnaient parce qu'ils trouvaient une autre opportunité de formation dans un autre établissement, pour des raisons financières [...] Comme le cours n'était pas un choix, un premier choix, une priorité pour beaucoup, dès qu'une situation se présentait au cours de la formation, ils abandonnaient, ils quittaient le cours (BR_S01, 2024, traduction libre).

Cette démotivation, d'ailleurs, ne concernait pas uniquement les élèves. Selon les propos de la personne interrogée, ce sentiment était également présent chez les enseignants, ce qui conduit à un sentiment de **gaspillage pédagogique**, étant donné qu'il s'agit d'enseignants hautement qualifiés, « un institut fédéral, avec tant de ressources, avec tant de bons professionnels dans son équipe, des enseignants, des techniciens, et qui n'atteint pas ce nombre [de diplômés] » (BR_S01, 2024, traduction libre), déplore l'interviewé.

En ce qui concerne la **ségrégation sociale** et l'**illettrisme** identifiés dans le discours, il s'agit ici de catégories qui reflètent directement le profil social des étudiants qui intègrent ces formations de TCE. Ce sont des sujets issus d'« une classe moins favorisée économiquement » (BR_S01, 2024), suppose l'interviewé lorsqu'il est interrogé sur l'origine des étudiants. La formation de technologue finit par être une option, en ce sens, plus tangible pour ceux qui n'ont pas eu beaucoup d'opportunités, tout au long de leur parcours scolaire, d'accéder à un enseignement de qualité, ce qui entraîne donc une sorte de ségrégation du public qui aspire à obtenir un diplôme d'enseignement supérieur.

Il existe des diplômes de niveau supérieur issus de formations prestigieuses, réservés aux bons étudiants, et d'autres issus de formations moins prestigieuses sur le marché du travail, comme les TCE, réservés aux autres étudiants issus de classes sociales plus défavorisées. La solution trouvée par cet institut et les autres qui proposaient les TCE n'a pas été d'élever le niveau de la formation et les exigences d'accès, mais plutôt de changer la formation pour une formation plus prestigieuse : le génie civil. En d'autres termes, le profil des étudiants reste le même et c'est le titre du diplôme qui change à la fin du processus. Il s'agit simplement d'un nouvel habillage, apparemment plus attrayant, préparé pour le même public et par les mêmes couturiers (les enseignants et autres professionnels de l'établissement d'enseignement).

Le changement de l'offre visait à s'attaquer au problème du décrochage en se concentrant uniquement sur les demandes externes du marché. Cependant, les mêmes problèmes internes

ont persisté, parmi lesquels la contradiction constante entre les pratiques pédagogiques des enseignants (curriculum réel) et la philosophie éducative des IF prescrite dans leur loi de création, la loi n° 11.892 du 29 décembre 2008 (loi n° 11892/2008), c'est-à-dire leur curriculum officiel, qui prévoit dans son article 6, comme objectif et caractéristique des IF, « **de promouvoir l'intégration** et la verticalisation de l'enseignement de base à l'enseignement professionnel **et à l'enseignement supérieur** » (Brésil, 2008, c'est nous qui soulignons, traduction libre), ce qui n'est généralement discuté que dans le cadre de l'enseignement secondaire et, même dans ce cas, ne semble pas être totalement compris, l'intégration étant parfois confondue avec l'articulation curriculaire.

Une nouvelle catégorie émerge ici lorsque nous abordons la question de l'application de l'intégration curriculaire dans les disciplines. Il s'agit de la catégorie **isolement des enseignants**. Une catégorie qui contredit l'idée d'intégration curriculaire proposée par l'institution dans ses documents, qui précise clairement que

> [...] le processus d'**intégration de l'éducation de base** et de l'éducation professionnelle défendu par l'IF[...] s'inscrit dans la perspective de la praxis déjà explicitée dans ce document, qui exige l'unité entre la théorie et la pratique dans tous les processus de formation. Cette unité s'applique également à l'**articulation entre les disciplines** de la base commune et les disciplines techniques spécifiques à chaque domaine de formation. Il convient de souligner que **des articulations** telles que celle expliquée ci-dessus exigent la garantie d'espaces pédagogiques pour des **propositions collectives** (IF01, 2019, p. 15, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

Ainsi, l'isolement des enseignants, inséré ici dans la catégorie **contradiction**, empêche clairement la mise en œuvre d'une intégration curriculaire qui, dans le PPI de cet IF comme nous pouvons le voir, se confond avec le concept d'**articulation curriculaire**, rendant le processus d'intégration encore plus difficile, car il provoque une certaine confusion conceptuelle et, par conséquent, une incompréhension de la part des enseignants lorsqu'ils tentent de le mettre en œuvre dans le curriculum réel.

Dans la pratique, chaque enseignant se préoccupe uniquement de sa discipline, du contenu qu'il doit enseigner, en oubliant de dialoguer avec les autres enseignants, même avec ses collègues de discipline. « Nous voyons chacun enseigner sa discipline, son contenu » (BR_S01, 2024), affirme le pédagogue. Ainsi, il n'y a pas d'ouverture à la discussion, ni de mise en œuvre effective d'un curriculum intégré. Comme le souligne l'interviewé, on ne voit pas beaucoup « [...] cette intégration entre eux [les enseignants]. À certains moments, il y a **une**

articulation, lorsqu'il y a des événements » (BR_S01, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

On constate ici la **confusion conceptuelle** qui existe entre intégration et articulation curriculaire, très courante dans les discussions sur ce type de curriculum et très présente dans le discours de cet entretien, ce qui corrobore la manière dont ces concepts sont traités dans le curriculum officiel de l'établissement, ce qui met en évidence **l'absence de formation enseignante**. Nous ne pouvons manquer de souligner que, dans le PPI de l'établissement, la discussion sur l'intégration n'est visible que dans le domaine de l'éducation de base, laissant de côté le niveau de l'enseignement supérieur, même si cela est prévu par la loi n° 11892/2008.

Au cours de son expérience en tant que pédagogue au sein de l'établissement, l'interviewé observe que « [...] au quotidien, dans l'élaboration du curriculum [...] cette pratique intégratrice, ce mouvement d'intégration entre eux [les enseignants] n'est pas très présent » (BR_S01, 2024), ce qui rend évidemment difficile la mise en œuvre effective de ce type de curriculum. Notre interviewé attire également l'attention sur la catégorie de la **précarisation des enseignants**, rapportant que le nombre excessif d'heures en classe oblige, d'une certaine manière, l'enseignant à ne pas penser collectivement, au-delà du champ du curriculum traditionnel fragmenté, dans lequel il a lui-même été formé. « [...] cela surcharge un peu et compromet le temps qui pourrait être consacré à ces moments de rencontre collective » (BR_S01, 2024, traduction libre), souligne le professionnel de l'équipe pédagogique. Il rappelle également que l'absence de ce « moment commun pour pouvoir faire cette planification collective [...] est peut-être l'un des facteurs qui rend difficile la mise en œuvre de pratiques plus intégratrices » (BR_S01, 2024, traduction libre).

On constate donc, à la place de l'intégration, une véritable **désintégration** ou **fragmentation** du curriculum, causée par l'isolement du corps enseignant, qui est dû, dans de nombreux cas, comme le rappelle le pédagogue, à la manière dont s'organise l'enseignement dans l'établissement, où les professeurs, en particulier dans les *campus* des villes de l'intérieur, donnent des cours à des jours différents, ce qui rend difficile le dialogue entre eux, ce qui accentue encore davantage leur isolement. L'interviewé perçoit également **l'absence d'une formation pédagogique** adéquate, qui permettrait une meilleure mise en œuvre du curriculum prescrit par l'établissement, ce qui n'est pas très simple à mettre en œuvre compte tenu de la surcharge des activités pédagogiques déjà mentionnée.

Profitant de la question soulevée sur la formation des enseignants et ses difficultés de mise en œuvre continue dans l'établissement, nous avons abordé le concept de **formation**

humaine intégrale, afin de savoir s'il est abordé lors des formations. L'interviewé reconnaît qu'il « [...] ne perçoit pas vraiment d'ouverture à **cette formation plus humaine** » (BR_S01, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre), selon lui, ce qui existe davantage, c'est « [...] le souci [d'une] formation technique » (BR_S01, 2024). Malgré cela, il rappelle également que « au cours du semestre scolaire [...] nous avons **parfois** des réunions où nous discutons de la formation humaine » (BR_S01, 2024, c'est nous qui soulignons).

Le « parfois » mentionné se limite à quelques réunions pédagogiques en début de semestre. Cette discussion ne survient pas à chaque fois. Dans le cas de cet établissement, elle a été présentée en 2022 en raison de la refonte des projets pédagogiques des cours de premier cycle. « [...] à ce moment-là, nous avons également discuté de cette formation humaine, scientifique et technologique dans le cadre du premier cycle [...] » (BR_S01, 2024), se souvient l'interviewé qui, malgré l'interruption de ce thème dans les moments de formation, affirme qu'il s'agit « [...] d'une discussion qui est présente, qui est récurrente dans notre milieu ». Il reconnaît toutefois que

> [...] il n'y a pas encore de changement effectif [dans la pratique] par rapport à ce dont nous discutons en théorie sur ce curriculum intégral, sur les pratiques intégratives, sur l'interdisciplinarité, sur **cette formation plus humaine**. Nous constatons qu'il n'y a pas de changement effectif. Et puis nous observons les enseignants de la formation professionnelle, je ne voudrais pas dire plus résistants, mais toujours avec des pratiques plus traditionnelles, n'est-ce pas ? Et ne permettant pas autant ces idées innovantes [...] (BR_S01, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

On remarque ici la présence de plus en plus forte et séduisante des « innovations technologiques dans l'enseignement ». Selon la personne interrogée, « [...] l'utilisation des technologies dans l'enseignement a beaucoup contribué à rendre cet enseignement plus dynamique, plus flexible*, et* plus contextualisé » (BR_S01, 2024). En analysant ce point du discours, il semble y avoir un alignement plus proche de ce qui a été proposé dans les réformes de l'éducation des dix dernières années, à l'instar des nouvelles DCNEPT et de la réforme du bac de 2017 (assouplissement du curriculum), contrastant ainsi avec la formation intégrale prévue dans le projet institutionnel, qui, d'une certaine manière, ne semble pas revêtir une grande importance pour l'interviewé, compte tenu de sa distance par rapport au sujet lorsqu'il le traite par « **cette** formation [...] ». L'exposition constante au discours sur ces « nouvelles méthodologies » dans l'éducation a convaincu une grande partie des professionnels de

l'éducation, les amenant à croire, comme notre interviewé, que ce serait le moyen de remédier aux problèmes du système éducatif, parmi lesquels le décrochage scolaire.

On constate toutefois un intérêt pour davantage de formation des enseignants, qui ne se concrétise pas en raison de la **précarisation du travail enseignant**, dernière catégorie qui émerge dans le discours du professionnel de l'équipe pédagogique lorsqu'il mentionne la charge de travail excessive en classe qui empêche les enseignants de consacrer plus de temps à la « [...] lecture de ces pratiques innovantes [...] » (BR_S01, 2024). Selon notre interlocuteur, « [...] parfois, le professeur passe 15, 18, 20 heures uniquement à enseigner » (BR_S01, 2024, traduction libre). En d'autres termes, le travail des enseignants se limite à la salle de classe, ce qui, en raison de la surcharge de travail que cela entraîne, les empêche de mettre en œuvre un curriculum véritablement intégré et une formation humaine et complète, conformément à ce qui est prévu dans les documents institutionnels.

5.2.2 - Coordinateur de cours et professeur de matière technique (IF 02) : « [...] je fais des études supérieures, mais je gagne comme un technicien [de niveau moyen] ».

Le désintérêt pour la formation, démontré par cet extrait de la déclaration d'un étudiant reproduite par notre interlocuteur, ressort dans son discours qui, ayant occupé le poste de coordinateur et étant professeur de matières techniques, a démontré une connaissance plus approfondie des catégories qui comprennent la **motivation**, l'**employabilité** et l'**insertion** des techniciens en construction de bâtiments (TCE) sur le marché du travail. Il est confirmé ici, dans cette interview réalisée avec un professionnel d'un autre institut dans un autre État, que l'offre est une deuxième option pour ceux qui souhaitent accéder à l'enseignement supérieur.

Conçu pour un public varié, dont l'**hétérogénéité du niveau scolaire** dans les salles de classe est, selon le professeur, l'un des facteurs qui rendent difficiles l'organisation didactique et l'apprentissage, le TCE dans cet institut finit par fonctionner dans cet État de la même manière que les autres étudiés : un moteur de **ségrégation de l'enseignement supérieur (verticalisation ségrégatif)** pour ceux qui recherchent une formation dans le domaine des infrastructures. Les jeunes ayant un bon niveau de formation de base, dont beaucoup sont issus de l'enseignement secondaire intégré de l'institut lui-même, ne choisissent pas le CST en construction de bâtiments, mais plutôt les cours d'ingénierie civile dans les universités les plus prestigieuses. « [...] À chaque période [...] il y avait 3 ou 4 étudiants qui venaient du bac [pro de l'IF], les autres étaient des personnes extérieures » (BR_S02, 2024, traduction libre), affirme notre

interlocuteur, qui ajoute que « [...] ceux qui venaient pour la formation technologique étaient justement ceux qui sortaient de l'IF et ne parvenaient pas à entrer en génie civil [...] » (BR_S02, 2024).

Le désintérêt pour la formation ou **la stigmatisation** des TCE sur le marché du travail n'a pas contribué à maintenir les étudiants dans l'établissement après le secondaire, ceux-ci préférant poursuivre leurs études en dehors des murs de l'institut. Ceux qui continuaient à suivre la formation TCE étaient les « défavorisés par la chance » de ne pas avoir pu intégrer la formation qu'ils avaient choisie en premier lieu, pour paraphraser le décret n° 7566/1909 qui crée les écoles d'apprentis artisans pour les « défavorisés par la fortune ». Cette **stigmatisation** et le désintérêt qui en découle pour cette formation professionnelle sont d'ailleurs l'un des thèmes récurrents dans le discours du coordinateur du cours, qui les classe parmi les facteurs expliquant les taux élevés d'abandon tout au long de la formation. « [...] Au deuxième trimestre, nous avions déjà pratiquement la moitié de la classe » (BR_S02, 2024, traduction libre), souligne-t-il.

Il n'est pas surprenant que le manque d'une bonne formation de base, associé à une faible identification à la formation, contribue au taux élevé d'abandon. « [...] Parfois, ils obtenaient une place [dans un autre établissement] et quittaient alors le cours » (BR_S02, 2024), ajoute le professeur, prouvant que le fait de ne pas intégrer la formation souhaitée en premier choix a une incidence significative sur l'abandon, même si la deuxième option était un cours de courte durée comme c'est le cas des CST, d'ailleurs, ce format a été pensé précisément pour attirer le public qui souhaitait entrer plus rapidement sur le marché du travail, ce qui, à première vue, semble être une contradiction, mais qui se justifie par la dépréciation de la profession au fil du temps, réduisant ainsi l'**employabilité** des TCE.

Le *tecnólogo* (professionnel diplômé du TCE) n'était donc rien d'autre qu'un technicien de niveau moyen titulaire d'un diplôme d'enseignement supérieur, gagnant, dans de nombreux cas, le même salaire que le technicien, selon le coordinateur du cours, qui rappelle également que « les gens ne voyaient pas la différence entre le technologue et le technicien [de niveau moyen] en bâtiment. [Les diplômés du TCE] se disputaient les mêmes postes sur le marché » (BR_S02, 2024, traduction libre).

Interrogé sur l'existence ou non de difficultés pour les étudiants du cours dans les matières de formation générale, notre interlocuteur a déclaré que « la matière dans laquelle il y avait le plus d'échecs était vraiment le calcul [...] à l'écrit, [les difficultés] pouvaient être surmontées » (BR_S02, 2024, traduction libre). Au premier abord, cette remarque concernant

les difficultés en écriture, plus faciles à surmonter que celles en calcul, a attiré notre attention. Cependant, comme il s'agit d'une observation faite par un professeur de la filière technique, il est compréhensible que les lacunes en mathématiques retiennent davantage l'attention. Ce qui ne sera pas le cas de notre prochain interlocuteur, un professeur de langue portugaise. On constate ici une certaine **contradiction** de la part des étudiants du TCE, qui choisissent une formation basée sur les mathématiques comme connaissance fondamentale, mais ne possèdent pas les « compétences » nécessaires dans cette discipline pour poursuivre leurs études. Comment expliquer alors ce choix ?

Malheureusement, nous ne trouverons pas de réponse à cette question dans les propos des professeurs ou des coordinateurs de cours, mais il y a une autre question à laquelle ils peuvent répondre, ou pourraient répondre. Interrogé sur l'existence d'un moment de formation pour les enseignants, les coordinateurs et l'équipe pédagogique afin de discuter du type de formation proposé par l'établissement, de la formation humaine intégrale et de son application dans les curricula réels des cours, notre interlocuteur n'a apparemment pas compris ou n'a pas su comment répondre. Il a choisi de parler de la façon dont les étudiants sont accueillis pendant la première semaine de cours. Selon lui,

> [...] la première semaine était justement celle où nous donnions toutes les informations. Nous accueillons [les étudiants] avec des conférences... Il y a toujours... L'institut invite toujours le directeur général, tout l'institut, les coordinateurs... Et nous faisons la présentation de l'institut, nous présentons le règlement de l'institut, puis le coordinateur discutait, se réunissait avec les étudiants pour discuter, pour présenter, pour montrer le programme, pour parler du déroulement du cours, des questions d'interruption et tout le reste [...] (BR_S02, 2024, traduction libre).

La question de la **formation des enseignants** ne semblait pas avoir beaucoup d'importance au moment de l'entretien avec le professeur, mais la participation du **système productif** au sein de l'établissement a pris plus d'importance dans le discours du coordinateur du cours. Il se souvient que les enseignants organisaient des réunions avec le Syndicat de l'Industrie de la Construction civile (SINDUSCON) dans le but d'améliorer l'insertion des diplômés de l'IF sur le marché du travail : « Nous nous réunissions avec le SINDUSCON pour trouver des stages pour les étudiants » (BR_S02, 2024, traduction libre), affirme l'interviewé, qui ajoute que ce syndicat contribuait également à l'organisation de conférences pour les étudiants, lesquelles étaient comptabilisées comme activités complémentaires dans le curriculum du cours. Profitant de l'entrée dans le discours sur le thème du curriculum, nous

avons posé des questions sur l'application du curriculum intégré, sur le fonctionnement ou non de l'intégration entre les disciplines, ainsi que sur les pratiques d'intégration.

À ce stade du discours, comme dans l'entretien précédent, émerge la catégorie de la confusion conceptuelle, placée par nous dans la catégorie **(absence de) formation pédagogique**, concernant le **curriculum intégré**. L'interviewé, cherchant à mieux comprendre la question, demande : « Vous parlez maintenant de l'intégré, de l'enseignement technique intégré ? » (BR_S02, 2024, traduction libre). Il apparaît alors clairement qu'il existe une confusion quant à ce qu'est réellement un curriculum intégré et que celui-ci ne s'applique qu'à l'enseignement secondaire (éducation de base), très probablement parce qu'il est constitué de matières propédeutiques (formation générale) et techniques. Dans ce cas, l'idée d'intégration se confond avec celle de concomitance ou même d'articulation entre les composantes du curriculum. En d'autres termes, le concept de curriculum intégré est inconnu dans son intégralité, du moins par une partie du corps enseignant de l'établissement.

La méconnaissance de cette catégorie, le curriculum intégré, s'explique peut-être par l'absence d'informations officielles sur ce thème dans les documents institutionnels de l'établissement auquel appartient la personne interrogée. Bien qu'il soit largement cité dans les PPC des cours de cet institut, le PPI n'a pas été trouvé dans les canaux publics de l'IF02. Dans le PPC du CST en construction de bâtiments, ce document est mentionné comme étant le lieu où « les politiques pédagogiques institutionnelles de l'IF [...] sont définies [le PPI] faisant partie intégrante du Plan de développement institutionnel (PDI) » (IF02, 2018, p. 27). Nous n'avons toutefois pas trouvé d'informations sur le PPI dans le PDI de l'IF02, mais ce document contient encore certains concepts qui font référence au curriculum intégré.

> L'intégration curriculaire vise à **réduire l'isolement entre les différentes disciplines**, dans un contexte plus large. Dans les Instituts fédéraux d'éducation, de science et de technologie, on assiste continuellement à des expériences de mise en œuvre de l'enseignement intégré, associées à l'**interdisciplinarité, avec un accent sur les projets en tant que composantes curriculaires, intégratrices** et scientifiques de la recherche et de l'extension, toujours dans la perspective d'une émancipation des jeunes, en les intégrant dans des expériences démocratiques d'apprentissage (IF02, 2020, p. 120, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

Comme nous pouvons le constater, même dans le curriculum formel, représenté ici par le PDI de l'établissement en l'absence d'un PPI, le concept de curriculum intégré reste vague, se concentrant uniquement sur les « projets intégrateurs » comme outil d'intégration du curriculum

et de réduction conséquente de « l'isolement entre les différentes disciplines ». On crée alors une nouvelle discipline dont la mission n'est pas d'intégrer, mais d'articuler les connaissances abordées dans les autres disciplines (principalement techniques) qui restent isolées les unes des autres, étant donné que les enseignants eux-mêmes s'isolent les uns des autres. Il est également curieux de noter que, dans ce PDI (2020), les textes qui abordent précisément la question de l'intégration curriculaire, comme celui de Ciavatta (2010), « La formation intégrée : l'école et le travail comme lieux de mémoire et d'identité », figurent dans la liste des références, mais ne sont pas cités dans le corps du document institutionnel.

À la suite de l'entretien, nous avons insisté sur le fait que la question abordée concernait l'intégration curriculaire au sein des CST, c'est-à-dire entre les composantes curriculaires du cours et entre les enseignants. S'écartant du thème de la question, l'interviewé, bien qu'il ait dit comprendre la question, a commencé à parler de la difficulté de participation des étudiants en TCE aux activités de recherche et d'extension, motivée par le fait qu'il s'agit d'un cours du soir. « Cela posait une difficulté à certains étudiants pour participer. Le public que nous avions pour vraiment aborder la question de la recherche était une petite partie » (BR_S02, 2024, traduction libre), affirme le coordinateur, qui ajoute que les étudiants qui participaient à la recherche et à des activités externes à l'académie étaient en général ceux qui n'avaient pas encore trouvé de place sur le marché du travail pour faire un stage dans le domaine du cours.

Cette information met en évidence une catégorie curieuse et intéressante dans les TCE. La relation entre le niveau scolaire et le titre. Autrement dit, l'importance que les étudiants du cours accordaient au diplôme de l'enseignement supérieur au détriment du titre de *tecnólogo*. Bien qu'ils aient choisi cette formation, probablement motivés par une insertion rapide sur le marché du travail, celle-ci ne s'est pas avérée favorable pour les technologues en construction de bâtiments. Ainsi, les étudiants qui ont réussi à s'intégrer dans les activités de recherche y ont vu une porte d'entrée vers un autre type de marché : celui de l'éducation. C'est ce que confirme la personne interrogée : « [...] nous avons beaucoup d'étudiants [du TCE] qui ont fini par s'orienter vers ce domaine académique [...], tant comme enseignants que comme fonctionnaires [dans le IF] » (BR_S02, 2024, traduction libre).

Pour cela, il fallait que les étudiants aient un profil de chercheur s'ils voulaient travailler dans le domaine universitaire. Ainsi, peu de diplômés du CST se sont orientés vers ce domaine professionnel, car l'**illettrisme** et l'adaptation à un type d'**éducation plus instrumentale,** où l'aspect pratique prime sur l'aspect théorique, ressortent chez les étudiants qui choisissent le TCE. « [...] Dans les matières techniques, ils obtenaient de meilleurs résultats que dans les

matières de formation générale » (BR_S02, 2024, traduction libre), se souvient le coordinateur du cursus.

Cela n'a toutefois pas empêché l'institut de remplacer cette formation de courte durée par une autre de longue durée et d'un niveau d'exigence intellectuel plus élevé. Motivé soit par le système productif, soit par le marché croissant de l'éducation, qui a émergé ces dernières années avec la création de plusieurs cours d'ingénierie civile, cet IF, à l'instar de plusieurs autres dans le pays, n'a pas hésité à ouvrir également l'offre de cette formation, mettant ainsi fin à l'offre du CST du bâtiment, le TCE. « [...] Aujourd'hui, nous avons des cours d'ingénierie civile dans la capitale et dans trois autres villes [de l'État] » (BR_S02, 2024, traduction libre), affirme l'interviewé.

L'établissement semble donc mettre l'accent sur l'**employabilité**, ainsi que sur l'acceptabilité du type de professionnel formé, tant par le marché que par la société qui, d'une certaine manière, ne reconnaissait pas très bien la valeur des technologues en construction de bâtiments, les comparant, comme déjà mentionné, à de simples techniciens de niveau supérieur. Une **contradiction** apparaît cependant après le remplissage des places dans les premières classes de la nouvelle offre en génie civil créée dans cet institut : le décrochage persiste, comme le montre la déclaration de l'interviewé lorsqu'il affirme que dans la nouvelle offre d'ingénierie civil « [...] nous avons déjà un décrochage dès le premier semestre » (BR_S02, 2024, traduction). Le changement d'offre au profit d'un cursus plus reconnu ne semble pas avoir résolu le problème de l'abandon et de la désertion des classes. L'une des raisons peut résider dans le profil des étudiants entrant d'ingénierie de l'institut. Il est resté le même et présente donc les mêmes lacunes issues de l'enseignement de base (jusqu'au bac).

L'étudiant qui autrefois s'inscrivait au TCE comme deuxième choix pour accéder à l'enseignement supérieur a désormais la possibilité de s'inscrire au cours qui était son premier choix, mais il se heurte à un autre niveau de difficulté qu'il ne peut pas gérer en raison de ses lacunes antérieures, ce qui l'amène à abandonner également ce cursus, qui est plus exigeant que le TCE, comme l'explique le professeur :

> Au début, avant la pandémie, nous arrivions à pourvoir toutes les places dans le cursus d'ingénierie. [...] Aujourd'hui, nous ne parvenons plus à [remplir] toutes les places dès le premier semestre (BR_S02, 2024, traduction libre).

L'une des raisons qui peut également être considérée comme une justification de la désertion des classes après les premières années de création du cours réside dans le nombre

d'offres proposées par d'autres établissements, publics et privés. « Il y a même des cours à distance maintenant, n'est-ce pas ? En ingénierie civil » (BR_S02, 2024, traduction libre), observe le professeur en abordant la question du nombre d'offres sur le marché de l'éducation de l'enseignement supérieur. Des offres apparemment supérieures à la demande pour ce professionnel d'ingénierie.

5.2.3 - Le professeur de langue portugaise (IF 03) : « [...] « professeur, je n'ai jamais écrit de texte. C'est la première fois que je vais écrire » [...] ».

Comment garantir une formation humaine intégrale, c'est-à-dire ça continuité dans les études supérieures pour les personnes qui n'ont pas eu accès à ce type de formation pendant leur parcours scolaire ? Tout comme dans l'entretien réalisé avec le professeur de français du lycée français, dans cet entretien avec le professeur de portugais de cet IF, la catégorie de l'**illettrisme** ressort dans son discours. Une catégorie qui n'était pas aussi évidente dans le discours des professeurs de matières techniques, mais qui est ici mise en avant dans le discours du professeur qui, en plus d'avoir donné des cours de portugais dans des classes de CST, a également eu pour public des étudiants d'ingénierie civil juste après le remplacement de l'offre des CST du bâtiment par l'ingénierie.

Selon la personne interrogée, entre les étudiants en CST et ceux en ingénierie, « [...] la première différence est que dans le CST, vous n'aviez pas d'étudiants d'ici » (BR_S03, 2024), en référence ici aux étudiants qui avaient également terminé leurs études secondaires à l'Institut fédéral. Fort d'une formation plus solide en termes de connaissances générales ajoutées aux connaissances techniques acquises dans le cadre de la formation professionnelle qui, dans le curriculum du bac, maintient une plus grande rigueur sur l'intégration curriculaire proposée par les projets pédagogiques, les diplômés de ces cours choisissent de s'inscrire à des formations universitaires (bac + 5), laissant les CST (bac +3) de l'institut comme option pour les étudiants qui ont des lacunes plus importantes dans leur formation de base.

Une fois de plus, la catégorie de la **ségrégation scolaire** est mise en évidence dans le discours du professeur. Le niveau de qualité de l'éducation de base déterminait l'avenir des jeunes dans l'enseignement supérieur. Les élèves qui avaient suivi l'enseignement secondaire en dehors de l'IF étaient généralement ceux qui correspondaient au profil des CST. Avec le changement de l'offre vers l'ingénierie civile, la situation a changé. Le nombre d'étudiants diplômés de l'IF qui choisissaient de poursuivre leurs études supérieures au sein de

l'établissement a augmenté, mais le profil en termes de formation générale, plus précisément en ce qui concerne la capacité de lecture/écriture, qui correspond au domaine d'activité de notre interlocuteur, n'a pas beaucoup changé avec le changement d'offre.

Dans le CST en construction de bâtiments (TCE), les étudiants, selon le professeur de langue portugaise, avaient en général « [...] des difficultés en écriture et surtout dans ce que l'on appelle l'écriture académique [...]. Ils disaient eux-mêmes [qu'ils] avaient des difficultés à écrire quoi que ce soit, ils n'avaient pas cette pratique au lycée » (BR_S03, 2024, traduction libre). Apparemment, le type de formation possible pour le profil qui entre dans les CST est plus proche d'une éducation instrumentale, qui vise uniquement les compétences linguistiques nécessaires à la simple interprétation de codes. Ce n'est pas un hasard si, dans ce programme, les étudiants du TCE ne travaillent que deux semestres avec la langue portugaise, le second étant davantage axé sur la production de textes académiques.

Cependant, en connaissant le curriculum officiel (le PPC) de ces cours, nous pouvons observer une certaine **contradiction** lorsque nous le comparons au curriculum réel à partir du discours du professeur interrogé, surtout en connaissant le profil des étudiants qui intègrent le TCE. Il semble que le PPC du TCE, qui établit la maîtrise de la langue portugaise comme « objectif pédagogique indispensable » (IF03, PPC, 2012, p. 14, traduction libre), n'a pas été élaboré en pensant à un profil d'étudiant présentant des lacunes dans cette discipline, mais à ceux qui ont suivi un enseignement secondaire dans l'IF et qui ont donc eu accès à une meilleure formation dans cette discipline (portugais), allant même jusqu'à avoir un contact avec l'écriture académique avant d'entrer dans l'enseignement supérieur, comme le fait remarquer le professeur interviewé. À ce stade de l'entretien, outre la **contradiction,** catégorie de la méthode marxiste, toujours présente, deux autres catégories de contenu émergent du discours : la **précarisation du travail enseignant** et l'**éducation instrumentale**, cette dernière faisant partie intégrante des catégories établies *a priori* avant l'analyse.

Le nombre d'heures consacré aux disciplines de langue portugaise (60 heures) et de lecture et production de textes académiques (30 heures) est incohérent tant avec le type de formation prévu dans le PPC du TCE qu'avec celui établi dans le PPP de l'institution elle-même, qui prévoit une « formation intégrale (humaine, technique, technologique et professionnelle) des sujets » (IF03, PPP, 2013, traduction libre), mais apparemment seulement s'ils restent dans l'enseignement supérieur dispensé par l'IF lui-même. Pour les jeunes qui viennent d'un enseignement secondaire suivi en dehors de l'établissement, cette charge horaire n'est pas suffisante, ce qui rend le travail des enseignants épuisant, et donc **précaire**, compte tenu du peu

de temps dont ils disposent pour surmonter les nombreux obstacles inhérents au niveau scolaire antérieur des élèves.

Selon l'interrogé, les élèves du TCE avaient des cours de portugais au premier semestre, puis, au second semestre, des cours de rédaction académique, « [...] ce qui représente une charge horaire très faible. [...] Je n'ai jamais voulu enseigner cette [deuxième] matière, car il n'y avait que deux heures de cours [par semaine] » (BR_S03, 2024, traduction libre). Selon le professeur, il n'accepterait d'enseigner la deuxième discipline que si le nombre d'heures était porté à 4 heures par semaine. Ainsi, dans l'impossibilité de combler toutes les lacunes des élèves issus du bac, le type de formation possible pour eux ne pouvait être que celui axé uniquement sur l'apprentissage de la technique, c'est-à-dire une **formation instrumentale**.

L'**instrumentalisation du savoir** ne se limite pas au domaine technique. Elle s'étend également au domaine de l'écriture et de l'apprentissage de la langue portugaise, comme l'explique notre interlocuteur en décrivant la manière dont cette matière est généralement enseignée dans le bac.

> Dans la plupart des cas, on écrit très peu. Et quand on écrit, c'est un écrit comme celui, par exemple, de la dissertation de l'ENEM [Examen National de l'Enseignement Moyen][67]. Écrire pour l'ENEM. Il n'y a pas de pratique de l'écriture, car l'écriture est fondamentale. Pour interagir socialement, l'écriture est fondamentale. Ils n'avaient donc pas cette pratique, ils avaient des difficultés. Ils disaient : « J'ai cette difficulté ». Pour les rassurer, je leur disais : « Vous n'êtes vraiment pas responsables de cette difficulté ». C'est tout un processus, car apprendre est un processus. Ils avaient donc brûlé des étapes du processus [...]. Certains disaient : « **Professeur, je n'ai jamais écrit de texte. C'est la première fois que je vais écrire** ». Ils disaient : « Au lycée, personne n'écrivait [...] » (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

En analysant le discours du professeur de portugais lorsqu'il critique l'orientation unique de l'enseignement de cette discipline dans le seul but d'obtenir une note à l'épreuve d'expression écrite de l'Examen National de l'Enseignement Moyen (ENEM), on constate un certain **conformisme** quant à cette réalité de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture. L'objectif n'est plus de former des individus capables de s'exprimer par l'écrit, mais de les former à un certain type d'écriture à réaliser dans un examen spécifique à la fin du lycée (en terminale). Ce conformisme fait également apparaître une autre catégorie : **la coercition**. Face à cette exigence d'une note déterminée à l'examen qui donne accès à l'enseignement supérieur,

[67] Examen passé à la fin du bac pour obtenir l'accès à une formation universitaire dans des universités publiques ou privées.

les lycées et, par conséquent, les enseignants, finissent par se sentir contraints de suivre ce modèle.

Le problème soulevé dans le discours de notre interlocuteur ne se limite pas à l'écriture. Il s'étend également à la lecture. Selon le professeur, ses élèves « [...] lisent peu et écrivent peu ou pas du tout » (BR_S03, 2024), ce qui met en évidence la catégorie de l'**illettrisme**, très présente dans les propos analysés jusqu'ici, et ouvre une fois de plus la voie à la catégorie de la contradiction puisque, selon le professeur, « [...] l'objectif principal de cette discipline, lorsque nous élaborons le programme, est précisément **d'amener l'élève à s'insérer dans le domaine de l'écriture académique** » (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

Or, si les jeunes qui intègrent ces formations de niveau supérieur n'ont même pas eu la possibilité de s'adapter au processus d'écriture, ni à la lecture de textes non académiques, comment pourraient-ils alors réussir dans l'écriture académique ? La réponse à cette question dépasse le cadre de cette recherche, mais elle pourrait peut-être expliquer la qualité des travaux universitaires présentés par ce public qui, tout en n'étant pas familiarisé avec la lecture et l'écriture de textes non universitaires, n'a pas encore acquis les connaissances techniques suffisantes dans le domaine de formation choisi pour rédiger des textes techniques universitaires. Cela empêche, d'une certaine manière, une meilleure exploitation en termes de production académique au cours de la première année du cursus, précisément lorsque la discipline de langue portugaise est proposée.

Selon l'interrogé, au premier semestre, « l'étudiant vient d'arriver ici. Il vient d'entrer dans le cursus. Il ne sait même pas dans quel cours il est, n'est-ce pas ? Il est entré, mais il ne sait pas très bien pourquoi il est [dans la formation] » (BR_S03, 2024, traduction libre). En d'autres termes, l'étudiant arrive « perdu » et se voit immédiatement, d'une certaine manière, obligé de développer des compétences qui exigent des connaissances préalables qu'il ne maîtrise pas encore, simplement parce qu'il n'y a pas eu accès. Pourtant, selon le professeur de portugais, d'autres enseignants, principalement dans les domaines techniques, s'interrogent sur les textes qui doivent être étudiés dans les cours de leur discipline : « [...] « mais pourquoi ne prenez-vous pas [un texte académique] ? ». Eh bien, ce n'est pas possible. **L'étudiant ne sait encore rien** » (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

Pour le professeur, en réponse à ceux qui critiquent ses choix de textes pour travailler la lecture en classe

> [...] en fait, dans cette discipline, ce sont des stratégies de lecture qui sont [fournies]. Et, en réalité, ce sont des stratégies de lecture que vous apprenez dans n'importe quel texte, qu'il s'agisse d'un texte technique ou non. [...] Parce qu'il faut être très prudent dans cette discipline. Je le répète sans cesse lors des réunions [pédagogiques]. Parfois, je discute de ces choses. Parce que **la langue portugaise ne peut pas être une discipline instrumentale**. Il n'existe pas de langue portugaise pour l'ingénierie. Certaines personnes pensent ainsi. Il n'existe pas de langue portugaise pour... Non ! Il existe une langue portugaise. (BR, SF03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

Nous voyons ici le **consensus** sur le type de formation qui convient à un professionnel du secteur de la construction civile. Une **éducation instrumentale** dans laquelle la connaissance des mathématiques prend le pas sur la connaissance de la langue elle-même, renforçant le stéréotype selon lequel ces professionnels ne sont pas doués pour l'écriture ou ne savent lire que des textes techniques dans leurs domaines respectifs. Un diplômé du CST en construction de bâtiments ou un ingénieur civil illettré semble donc moins grave tant que ses travaux ne s'effondrent pas.

En ce qui concerne le profil des étudiants de chaque formation, ceux qui suivaient les TCE semblaient plus « détendus » par rapport à l'intérêt pour ce que notre interlocuteur proposait comme contenu d'étude de la langue portugaise. Contrairement aux TCE les étudiants de l'ingénierie civile n'admettaient pas la difficulté qu'ils avaient avec cette discipline. « Je ne sais pas si c'était la première ou la deuxième classe d'ingénierie civile. J'ai eu un conflit très fort avec eux parce qu'ils avaient beaucoup de difficultés. C'était une classe d'ingénieurs et ils ne voulaient pas admettre cette difficulté » (BR_S03, 2024, traduction libre), se souvient le professeur, ajoutant que « [...] c'était la confusion dans cette classe ! Ils disaient que je voulais juste être le détenteur de la vérité. [...] **Ils voulaient que j'accepte n'importe quoi** » (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

En comparant le profil de chaque formation décrite dans ce point du discours par notre interlocuteur, nous pouvons distinguer deux catégories importantes pour comprendre l'éducation professionnelle dans une société capitaliste : la **subordination** et la **hiérarchisation** des postes de travail. Apparemment, en analysant le discours du professeur de portugais, il existe une certaine tendance chez les TCE (*tecnólogos*) à occuper des postes de subordination, tandis que dans les classes d'ingénierie, le comportement commun aux postes de direction ressort, reproduisant ainsi la position de chaque professionnel (*tecnólogo* et ingénieur) sur le marché du travail brésilien dans le secteur du bâtiment. Ce n'est pas un hasard si les jeunes qui entrent dans l'enseignement supérieur choisissent les cours de TCE comme deuxième option

lorsqu'ils ne parviennent pas à entrer dans les cours de génie civil. Cela les conduit peut-être inconsciemment à accepter qu'ils doivent également rester subalternes dans les bancs de l'école.

Paradoxalement, dans le cas des cours de portugais, ce comportement peut être plus bénéfique que nuisible à la vie académique des jeunes *tecnólogos*, car ceux-ci sont conscients de leurs lacunes dans cette matière et s'appliquent donc davantage à leurs études, du moins en classe. Ce n'est pas un hasard si beaucoup d'entre eux, après avoir obtenu leur diplôme en CST, poursuivent leurs études en master et en doctorat et finissent souvent par intégrer le corps enseignant des IF eux-mêmes.

Les **stéréotypes professionnels** semblent plus forts chez les futurs ingénieurs en ce qui concerne les connaissances qui leur seront ou non essentielles dans leur carrière. Et selon la personne interrogée, cela est encore plus vrai dans les classes d'ingénierie civile, qui ont remplacé celles de TCE.

> [...] **vous devez faire un discours convaincant**. Alors ils me disaient, ils me disaient vraiment en face : « **Ah, professeur, on étudie ça, pour quelle raison ?** » C'était comme ça, ils le disaient vraiment, ceux qui faisaient de l'ingénierie, ils le disaient. Bon, **c'était de l'ingénierie civile**. Intéressant ! J'enseigne [maintenant] dans une classe d'ingénierie environnementale, j'ai déjà enseigné à plusieurs classes, elles n'ont pas [le même] profil. Le profil est complètement différent. [...] C'est une discussion plus ouverte, plus humaine, mais en génie civil... Des trois filières d'ingénierie dans lesquelles j'ai enseigné, l'ingénierie civil, même dans la classe que j'ai eue, ils étaient très réticents à la discipline, [au point] de **penser qu'il n'était pas nécessaire de discuter de ces choses, qu'ils faisaient de l'ingénierie et que leur travail consistait à faire des calculs** (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

La nécessité de « convaincre » la classe de l'importance de la discipline enseignée peut être considérée comme essentielle pour stimuler l'intérêt des élèves, mais dans le cas du professeur de portugais, le manque d'intérêt de la classe trouvait son origine dans la vision même de ce qu'est un ingénieur civil ou un professionnel du bâtiment. Une vision stéréotypée qui découle du **consensus** créé dans la société sur le rôle de ce professionnel au sein de celle-ci. Un consensus qui semble se propager parmi les enseignants des domaines techniques eux-mêmes, comme l'affirme le professeur de portugais en commentant que les étudiants « [...] absorbent cela peut-être même des enseignants, du discours des enseignants, du discours des écoles. [...] Cela nuit à l'apprentissage car ils créent un rejet de la discipline [de langue portugaise] » (BR_S03, 2024, traduction libre).

Un autre **consensus** s'est formé parmi les étudiants et sur le marché du travail dans le secteur du bâtiment et travaux publics, qui apparaît également dans les propos de cet interviewé (nous l'avons déjà vu dans les propos des autres interviewés), concernant la place du TCE dans le monde du travail. « [...] il y a cette chose avec le *tecnólogo*, qui n'est pas ingénieur. Le *tecnólogo* n'est pas ingénieur, la formation dure moins longtemps... Il y a toute cette histoire. C'est pourquoi le profil change complètement » (BR_S03, 2024, traduction libre), affirme le professeur, ajoutant que, même s'il s'agit de profils différents (les étudiants en TCE et en génie civil)

> [...] en termes de qualité, du moins d'après ce que je constate dans les classes où j'ai enseigné, il n'y a pas beaucoup de différence. En termes de connaissances, de connaissances déjà acquises, **en termes d'écriture, de lecture, il n'y a pas beaucoup de différences** (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

Le profil socio-économique des étudiants change, leur profil comportemental (subordonné, dirigeant) change, mais leur profil intellectuel ne change pas, en ce qui concerne les jeunes qui choisissent une formation de niveau supérieur (TCE ou génie civil) au sein même de l'IF. La situation est peut-être différente pour ceux qui obtiennent des places dans les universités publiques dans des cursus plus traditionnels et donc plus compétitifs, mais dans le cas de ceux qui optent pour des places à l'IF, ce profil reste le même, car l'accès est moins concurrentiel et exige donc une base de formation moins solide, notamment en termes d'écriture et de lecture (le poids le plus important dans les examens nationaux d'accès à l'enseignement supérieur, l'ENEM, se trouve dans la rédaction), même s'il s'agit d'élèves issus d'établissements d'enseignement privés.

L'origine scolaire est d'ailleurs l'un des changements que notre interlocuteur souligne dans son discours et qui, selon lui, était très perceptible lors du passage des classes de TCE à celles d'ingénierie civile. La faiblesse en écriture et en lecture est restée la même, mais l'origine scolaire n'était plus la même. « Ce que vous aviez, et c'était visible, n'est-ce pas, en regardant, c'était le niveau, la condition socio-économique des étudiants. L'ingénierie a commencé à accueillir de nombreux étudiants issus d'écoles privées » (BR_S03, 2024, traduction libre), observe l'interviewé. En effet, au cours des dix dernières années, selon les données des

recensements de l'enseignement supérieur réalisés par l'INEP/MEC[68], entre 2010 et 2024, le nombre d'étudiants entrant dans l'enseignement supérieur issus d'écoles privées est toujours resté supérieur à celui des étudiants issus d'écoles publiques (réseaux des écoles sous la gestion des États, des municipalités ou du gouvernement fédéral). En 2024, les diplômés du réseau privé entrant dans l'enseignement supérieur brésilien représentaient 88,52 % du total des nouveaux inscrits. En 2010, ce chiffre représentait 78,33 % du total.

Le changement d'offre semble avoir amplifié la **ségrégation scolaire**, excluant encore davantage les jeunes ayant terminé leur éducation de base dans le réseau public, en particulier ceux issus des lycées sous la gestion des États et des municipalités. Quoi qu'il en soit, en termes de performance scolaire, les IF ont continué à accueillir, après le changement d'offre du TCE vers l'ingénierie civile, les individus les moins performants dans la formation générale. « [...] Je n'ai pas constaté de différence en termes de performances. **Ils avaient pratiquement les mêmes difficultés** » (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre), affirme le professeur en comparant les deux publics selon son expérience dans les deux formations.

Vers la fin de l'entretien, les questions ont porté sur la catégorie du **curriculum intégré**. Lorsqu'on lui a demandé si le fait de travailler l'intégration curriculaire au niveau du bac permettait d'une manière ou d'une autre aux élèves de mieux comprendre l'importance de la maîtrise de la langue portugaise dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les cours de la filière industrielle tels que le TCE ou les ingénieries, notre interlocuteur a répondu

> [...] je pense que si cela était travaillé, cette intégration des connaissances au niveau du bac, je pense que cela faciliterait l'enseignement supérieur. S'il y avait cette intégration des disciplines, s'il [l'élève] voyait, par exemple, dès le secondaire, s'il voyait que la langue portugaise, qui a tout à voir avec le fait qu'il ait une meilleure aisance en mathématiques, qu'il comprenne des textes d'histoire... Mais **nous savons que c'est très difficile** (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

La difficulté d'application de la proposition du curriculum intégré émerge à ce point du discours, mettant ainsi en évidence la catégorie de la **contradiction**, car cette difficulté implique que le **curriculum réel** de l'établissement ne reflète pas totalement ce qui est prescrit dans le **curriculum officiel** de l'établissement (le PPP), même au lycée, qui est caractérisé comme étant « intégré ». Selon le professeur de portugais, pour que ce type de curriculum puisse réellement

[68] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Superior. Données historiques. Disponible sur : https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Accès le : 26 jan. 2026.

se concrétiser dans la pratique, « [...] il faut tout un **changement de mentalité** de la part des enseignants eux-mêmes [...] » (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

Le « changement de mentalité » mentionné par notre interlocuteur renvoie clairement à une autre catégorie de contenu émergeant dans le discours, **la formation des enseignants**. Contrairement aux deux autres instituts brésiliens étudiés, dans ce troisième IF, le curriculum officiel, c'est-à-dire le Projet Politique Pédagogique (PPP, 2013), énonce clairement le concept de curriculum intégré que l'établissement vise à mettre en œuvre, consacrant même une section spécifique pour traiter des fondements et des principes du curriculum intégré, dont l'extrait sera présenté ci-dessous en masquant le nom de l'IF afin de préserver l'identité de notre interlocuteur.

> Dans ce PPP, l'IF 03 considère le **curriculum comme un ensemble intégré et articulé d'activités intentionnelles**, conçues pédagogiquement à partir d'une vision critique de l'être humain, du monde, de la société, du travail, de la culture et de l'éducation, organisées pour promouvoir la construction, la reconstruction, la socialisation et la diffusion des connaissances. [...] **La conception du curriculum intégré renvoie à celle de complétude**, à la compréhension des parties par rapport à l'ensemble ou à l'unité dans la diversité (IF03, PPP, 2013, p. 49, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

Sans préciser à quel niveau de formation l'établissement doit appliquer cette conception du curriculum (le lycée ou le supérieur), le PPP de cet institut avance vers le concept de **formation intégrale**, s'inspirant d'auteurs du champ d'études sur l'éducation professionnelle tels que Ciavatta et Ramos (2005) qui, bien qu'ils abordent dans leur texte original les contradictions et les conceptions du bac professionnel intégré, dans le texte du PPP, ce concept est présenté de manière encore plus intégrale, sans se limiter à l'éducation de base (au lycée), soulignant que « [...] la formation générale fait partie intégrante de la formation au travail **dans tous les processus éducatifs** et productifs » (PPP, IF03, 2013, p. 50, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

Curieusement, malgré toute cette base théorique présente dans le curriculum officiel de l'établissement, ces concepts ne semblent pas être aussi clairs pour ceux qui sont en première ligne du processus d'enseignement-apprentissage, comme le rappelle notre interlocuteur : « [...] je pense, j'en ai d'ailleurs parlé un peu dans ma thèse, qu'il faut être très clair, **nous, les enseignants, devons avoir une idée très claire de ce qu'est l'intégration [curriculaire]**. Qu'est-ce que l'intégration ? » (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre). Dans son discours, le professeur, qui est sur le point de prendre sa retraite, se range parmi ceux qui

ont besoin de plus de clarté sur le concept d'intégration, mais il ne semble pas être celui qui a le plus besoin d'une formation continue dans ce domaine.

Il affirme lui-même avoir déjà rédigé un projet, avec un autre professeur de portugais, pour travailler l'intégration curriculaire entre les professeurs du TCE qui enseignaient également au premier semestre du cours. L'objectif, selon l'interviewé, était

> [...] d'essayer de discuter avec eux d'une intégration, par exemple, qui est un autre problème qui se pose souvent dans l'enseignement supérieur, où les professeurs du premier semestre demandent aux étudiants de lire des textes qu'ils ne connaissent pas encore. Il y a des professeurs qui demandent des articles au premier semestre, je trouve cela absurde. [...] Mais là, les premières réunions [du projet] ont été un échec, en termes de participation. Presque personne ne venait, **les professeurs des matières techniques ne venaient pas**. Alors nous avons abandonné et nous n'avons plus rien fait (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre) !

La difficulté d'étendre l'intégration curriculaire à l'enseignement supérieur est évidente, en particulier dans un cursus comme le TCE qui, comme le rappelle le professeur interviewé, ne propose des cours de portugais qu'au début de la formation, « [...] ensuite, ils n'auront plus aucune discussion, aucune réflexion sur la langue jusqu'à la fin du cursus » (BR_S03, 2024, traduction libre), déplore-t-il, soulignant l'impact que cela a sur la formation humaine, ou l'absence de celle-ci, dans la formation des nouveaux professionnels, futurs *tecnólogos*.

> [...] **je pense qu'il faut humaniser les technologies**. Les technologies doivent être humanisées. Parce que, je me dis, aujourd'hui, l'intelligence artificielle prend le dessus. On n'aura plus besoin de gens pour faire beaucoup de choses que nous faisions. Je pense donc qu'on aura de plus en plus besoin de gens qui réfléchissent, qui analysent. [...] Travailler avec un texte, par exemple, suppose une interaction. Donc, vous écrivez à quelqu'un, vous parlez à quelqu'un, et nous savons qu'**à l'ère de la technologie, l'interaction est en train de se perdre** [...] (BR_S03, 2024, c'est nous qui soulignons, traduction libre).

Quand il parle ici d'« humaniser les technologies », il fait bien sûr référence au domaine académique des sciences technologiques (les ingénieries par exemple). L'entretien se termine ainsi par l'émergence de ce qui est la catégorie centrale de cette recherche, **la formation humaine intégrale**, nous montrant clairement qu'il ne suffit pas d'avoir une myriade de concepts, très bien élaborés et référencés, en faveur d'un modèle d'éducation émancipatrice prescrit dans le curriculum officiel (les PPP) si, même après 13 ans de mise en œuvre (dans le cas de cet IF), ces concepts sont encore méconnus et peu pratiqués dans le quotidien de

l'enseignement, c'est-à-dire dans la sphère du curriculum réel (en salle de classe), ce qui révèle une grande contradiction dans le processus.

En analysant les résultats de cette dernière série d'entretiens (au Brésil), nous pouvons observer que cette catégorie de **la contradiction** apparaît comme la catégorie la plus fréquente dans les discours des professionnels de l'éducation des instituts fédéraux brésiliens étudiés, comme l'indique le tableau 7.

Tableau 7 – Catégories de contenu et leur occurrence dans le discours brésilien.

(continue)

Id	Catégories de contenu	Type	Occurrences par sujet (S) interviewé – IF Brésil				Citations (traduction libre)
			Total	S01	S02	S03	
1	**Contradiction**	émergente	**23**	10	2	11	« [...] il n'y a toujours pas de changement effectif, par rapport à ce que nous discutons sur ce curriculum intégré, [...] de cette formation plus humaine [...] »(BR_S01, 2024).
2	**Formation des professeurs (absence de)**	émergente	**11**	7	2	2	« [...] nous observons les enseignants des matières techniques, je ne voulais pas dire plus résistants, mais toujours avec des pratiques plus traditionnelles, n'est-ce pas ?! » (BR_S01, 2024).
3	**Ségrégation/ Verticalisation ségrégative**	émergente	**9**	2	4	3	« [...] parfois, la grande difficulté à obtenir l'engagement et les résultats en classe était généralement due à la fatigue. À la routine quotidienne, le retour du travail » (BR_S02, 2024).
4	**Processus productifs (marché du travail)**	*a priori*	**7**	3	4	-	« Le marché semble accepter plus facilement les ingénieurs » (BR_S01, 2024).
5	**Curriculum intégré**	*a priori*	**7**	2	1	4	« [...] ça n'a pas [...], ce n'est pas facile à faire, ce n'est pas facile. Cela exige un changement de mentalité complet [...] » (BR_S03, 2024).
6	**Illettrisme**	émergente	**7**	1	2	4	« Le profil de ces étudiants du *tecnólogo* [...] présente certaines difficultés avec les compétences linguistiques de base en portugais [...] » (BR_S01, 2024).
7	**Stigma / stéréotype**	émergente	**7**	1	2	4	« Les gens ne faisaient pas la différence entre un *tecnólogo* et un bac pro du bâtiment. » (BR_S02, 2024).

Id	Catégories de contenu	Type	Occurrences par sujet (S) interviewé – IF Brésil				Citations (traduction libre)
			Total	S01	S02	S03	
8	**Travail enseignant précaire**	émergente	**5**	4	-	1	« Ici, en journée, on passe de la classe du bac pro à la licence le soir . [...] C'est un peu déroutant et cela compromet le temps qui pourrait être consacré [...] à ce planning collectif. » (BR_S01, 2024).
9	**Éducation instrumentale**	*a priori*	**4**	1	1	2	« Leurs résultats étaient meilleurs dans les matières techniques que dans les matières de formation générales. » (BR_S02, 2024).
10	**Motivation scolaire / Exclusion**	émergente	**4**	2	2	-	« Le TCE n'était pas leur premier choix [...] » (BR_S01, 2024).
11	**Employabilité / insertion**	*a priori*	**4**	1	3	-	« Grâce à cette nouvelle formation [en ingénierie], nous pourrons mieux remplir notre mission sociale. » (BR_S01, 2024).
12	**Consensus / coercition**	*a priori*	**2**	-	-	2	« [...] ils étaient très réfractaires à la discipline, pensant qu'il n'était pas nécessaire de discuter de ces choses-là, qu'ils faisaient de l'ingénierie et que leur domaine était le calcul » (BR_S03, 2024).
13	**Formation Humaine Intégrale**	*a priori*	**1**	-	-	1	« Je leur ai même dit que la principale différence dans n'importe quel domaine réside dans la maîtrise de la langue en général [...] » (BR_S03, 2024).
14	**Subordination / Hiérarchie sociale**	émergente	**1**	-	-	1	"[...] quand on a passé à l'ingénierie civile, j'ai eu quelques conflits, car ils voulaient que j'accepte n'importe quoi [...]" (BR_S03, 2024).
15	**Conformisme**	émergente	**1**	-	-	1	« Et quand on écrit, c'est en écrivant comme ça, en pensant, par exemple, à la rédaction pour l'ENEM » (BR_S03, 2024).

Source : Élaboration de l'auteur à partir des retranscriptions des entretiens (2024).

Les catégories de « ségrégation/verticalisation ségrégative » (troisième place) et l'« illettrisme » (sixième place) convergent vers le résultat de l'analyse observée dans le contexte français. Cependant, le « conformisme », prédominant en France, n'apparaît que marginalement dans le cas brésilien, liée au manque d'intérêt des établissements scolaires pour le développement de compétences rédactionnelles, exclusivement destinées à satisfaire aux

exigences de l'ENEM (examen national de fin d'études secondaires). Nous pensons donc qu'il existe à la fois des convergences et des divergences entre les deux contextes : le brésilien et le français.

Dans le cas brésilien, avec 23 occurrences dans les discours analysés, la contradiction arrive en tête des catégories de contenu identifiées tout au long de l'analyse. Cela s'explique en grande partie par le décalage entre le discours (curriculum réel) et le document (curriculum prescrit ou formel). Nous avons observé un certain décalage entre le type de formation prescrit dans les documents institutionnels (PPP ou PPI) et le curriculum réel, comme en témoignent les déclarations des interrogées[69], ce qui souligne à son tour la nécessité d'une formation des enseignants plus solide. Ce n'est pas un hasard si la catégorie « formation des enseignants (absence de) » apparaît en deuxième position sur la liste, ce qui nous donne un indice sur les causes possibles du rôle protagoniste de la catégorie contradiction dans l'enseignement supérieur professionnel brésilien et montre clairement que, entre ce qui est prescrit et la réalité, compte tenu des conditions concrètes existantes, seul ce qui est possible se manifeste dans la matérialité.

[69]Nous comprenons qu'une appréhension complète du curriculum réel dépasse le discours de ceux qui l'appliquent en classe (les enseignants) et que, pour se rapprocher de sa totalité, il serait nécessaire d'observer avec les élèves comment ce curriculum est assimilé, c'est-à-dire d'analyser ce que nous appelons **le curriculum vécu**, celui expérimenté par les élèves. Cependant, les discours des enseignants et autres professionnels de l'éducation peuvent nous donner des pistes sur le chemin qui suit le curriculum réel et, ainsi, nous positionner vers sa totalité.

6 CONCLUSIONS

[...]
Sede mata
Sede clama
Sede rompe
Ser de rama
Cede o jogo
Se derrama...

Cede à sede de querer

Kleiton Cassemiro[70]

Souvent, nous nous abandonnons au jeu social et acceptons ce qui nous semble constituer la réalité, en suivant simplement les règles, la "normalité" intériorisée dans notre inconscient. Cependant, la soif de vouloir davantage, d'aller plus loin, peut nous conduire à rompre avec ces règles du jeu rarement remises en question. Nous cédons alors à la « soif de vouloir ». Soif d'en savoir davantage et de mieux comprendre le fonctionnement du système social dans lequel nous sommes insérés. Mûs par ce désir, nous nous sommes lancés dans cette recherche qui vous est proposée ici. Cette soif de savoir qui réclame, parfois plus pour certains que pour d'autres, un plus grand nombre de connaissances afin de parvenir à se libérer du jeu capitaliste aux cartes truquées auquel nous nous soumettons sans nous en rendre compte.

La société capitaliste se mesure en chiffres, en quantités, en nombres qui déterminent le degré de réussite atteint par son système de production. Ces résultats masquent les incohérences, contradictions et consensus présents dans de nombreux aspects et sphères sociales, y compris dans l'éducation. Le système éducatif est jugé, ou plutôt, sa qualité est mesurée essentiellement à partir de données quantitatives. Il peut sembler en effet incohérent voire contradictoire d'attribuer un degré de qualité à partir de quantités, pourtant c'est ainsi que fonctionne l'évaluation du système scolaire, y compris avec l'aval (tacite) des agents qui travaillent directement dans le domaine de l'éducation (enseignants, chercheurs, pédagogues, personnels administratifs, *etc.*), comme nous l'avons constaté lors de l'analyse des entretiens réalisés auprès de certains de ces agents. C'est ainsi que nous sommes parfois amenés à croire que certains systèmes éducatifs ont un indice de qualité élevé au détriment d'autres.

En ce sens, nous nous sommes lancés dans cette quête vers le savoir (et vers la connaissance de notre propre pratique) guidés par la question suivante : le développement d'un

[70] [...] La soif tue / La soif crie /La soif brise / Être de racine / S'abandonner au jeu / Déborder…
Succomber à la soif de vouloir (Cassemiro, 2022, traduction de l'auteur)

esprit critique et d'une approche réflexive, favorisés par une formation humaine intégrale, sont-elles permis par le contenu des curricula d'enseignement professionnel supérieur proposés au Brésil dans les *Cursos Superiores de Tecnologia* (CST) et en France dans les Sections de Technicien Supérieur (STS), particulièrement dans la filière industrielle de l'enseignement professionnel ?

Afin d'éclaircir cette question, nous avons considéré comme objet d'étude et thème central de la recherche la formation proposée dans les cours de la filière du bâtiment et travaux publics de l'enseignement professionnel supérieur au Brésil et en France, analysée à partir de leurs curricula officiels (référentiels de formation / certification, législation, projets pédagogiques) et réels (entretiens avec des enseignants, des pédagogues et des coordinateurs de cours).

À partir de la détermination de notre objet de recherche, nous avons énuméré les principaux objectifs suivants : 1. comprendre la place et l'importance d'une formation humaine intégrale (FHI) dans l'enseignement professionnel (EP) public supérieur au Brésil et en France ; 2. analyser, à travers le prisme de la théorie sociocritique du curriculum, les documents qui guident les cours d'enseignement professionnel au Brésil et en France ; 3. analyser les Projets Politiques Pédagogiques (PPP) des trois établissements brésiliens sélectionnés et le curriculum réel des CST dans la filière construction de bâtiments proposés dans chacun d'entre eux à l'aide d'entretiens semi-directifs ; 4. analyser le curriculum réel proposé dans les BTS liés à la filière industrielle à partir d'entretiens semi-directifs menés dans des établissements publics d'enseignement professionnel français ; 5. comparer et établir des relations entre le curriculum réel français et le contexte de l'enseignement professionnel supérieur au Brésil.

Après avoir atteint notre premier objectif, qui consistait à comprendre la situation de l'enseignement professionnel supérieur dans deux pays qui jouent des rôles très différents sur la scène du capitalisme mondial (l'un central et l'autre périphérique), nous avons observé que la contradiction est plus forte dans le système de l'enseignement professionnel brésilien par rapport au système français. En d'autres termes, en analysant les objectifs deux et trois, dans lesquels nous comparons le curriculum formel / prescrit, représenté ici par les PPP ou PPI des IF, avec le curriculum réel appliqué dans les salles de classe des cours de TCE et analysé à partir des entretiens, la différence est très claire entre ce qui est préconisé comme fonction sociale de l'institution (offrir une formation intégrale aux individus) et ce qui est livré à la société en termes de professionnels de niveau supérieur, c'est-à-dire de *tecnólogos*.

Dans le cas français, en ce qui concerne l'enseignement professionnel supérieur public, la place d'une formation humaine intégrale dans la perspective que nous comprenons comme émancipatrice semble bien marquée, tant dans les documents (référentiels de certification professionnelle, projets de réformes gouvernementaux) que dans les discours de ceux qui mettent en œuvre le curriculum officiel. Dans les deux curricula, formel et réel, la place de la formation humaine intégrale dans l'enseignement professionnel est clairement marginale. Cela devient plus évident à mesure que nous avançons dans le quatrième objectif de cette recherche, qui consiste à analyser le curriculum réel des BTS à partir des entretiens réalisés dans les deux lycées professionnels publics de la région parisienne choisis pour l'étude.

En ce sens, nous pouvons affirmer que, dans l'enseignement professionnel français, il n'y a pas de contradictions notables entre le discours et la réalité. Il existe au contraire une certaine concordance entre les deux. Nous observons que cela est dû en grande partie au fort consensus entre les acteurs directement impliqués dans le processus éducatif : enseignants, directeurs, pédagogues. Le consensus repose sur le fait que cette filière d'éducation, dans le cas des BTS, n'est pas destinée aux « bons élèves », mais à ceux qui n'ont pas eu un très bon parcours scolaire en termes de résultats académiques. Nous identifions ainsi une ségrégation scolaire évidente qui, dans le contexte français, semble être, très probablement de manière inconsciente, plus conformiste que dans le contexte brésilien. Les personnes interrogées dans le contexte français démontrent une compréhension claire de la place des étudiants qui choisissent la voie professionnelle, comme c'est le cas dans la déclaration de FR_S01 lorsqu'il affirme qu'« un élève qui est bon en bac, il ne va pas faire un BTS ».

Cette ségrégation existe également dans le cas de l'EP de niveau supérieur brésilien, mais elle est entourée d'une grande contradiction qui, d'une certaine manière, rend difficile sa constatation directe, peut-être même de manière intentionnelle. Cela apparaît plus clairement lorsque nous abordons le troisième objectif de la recherche, qui analyse le curriculum formel / prescrit (le PPP/PPI et le PPC des IF) et le curriculum réel (les entretiens). Dans le premier, la place de la formation humaine est centrale, en particulier dans le PPP du troisième IF étudié, qui démontre, à la lumière d'un référentiel théorique marxiste, le concept de formation intégrale, ainsi que celui de curriculum intégré, considéré comme un élément clé pour la mise en œuvre de ce type de formation pour la classe ouvrière. Cependant, lorsque nous passons à l'analyse du curriculum réel, à partir du discours de nos interlocuteurs brésiliens, nous constatons que ce type de formation joue un rôle plus secondaire au profit d'un enseignement plus instrumental en salle de classe. En approfondissant les discours des sujets interviewés, nous nous rendons

compte que l'un des facteurs qui contribue le plus à cette divergence entre le curriculum formel et le réel réside précisément dans l'absence de discussion au-delà de ce qui est prescrit.

En réalisant notre cinquième et dernier objectif, qui consiste à comparer les deux contextes, français et brésilien, nous concluons qu'il existe autant de divergences que de convergences en matière d'enseignement professionnel supérieur (post-bac) de courte durée, représenté ici par les BTS (en France) et les CST (au Brésil). Les catégories qui divergent le plus sont donc la contradiction et le consensus. Alors qu'au Brésil, il existe plus de contradictions que de consensus en ce qui concerne la place de l'enseignement professionnel dans les curricula formel et réel, notamment dans l'enseignement supérieur, c'est exactement l'inverse qui se produit en France, où le consensus l'emporte sur les contradictions lorsque nous discutons de ce type d'éducation, dans le sens qu'il n'existe pas de contradictions suffisamment significatives, en comparaison au contexte brésilien, entre curriculum prescrit et réel.

En ce qui concerne les convergences, en analysant toutes les catégories identifiées au cours de la recherche sur les curricula dans les deux pays, nous pouvons observer qu'elles sont bien plus grandes que les divergences. Parmi les catégories qui convergent le plus dans les deux contextes, on trouve : l'illettrisme, la ségrégation dans l'enseignement supérieur et l'éducation/formation instrumentale. D'autres catégories, telles que l'approche par compétences et l'intégration curriculaire, sont davantage présentes dans un contexte que dans l'autre. Alors que la première semble fortement ancrée dans le contexte français, la seconde est presque exclusive au contexte brésilien. Il est intéressant de noter que ces catégories s'opposent dans le sens où elles sont antagonistes, compte tenu de leurs bases conceptuelles et de leurs objectifs distincts.

À partir de ces catégories élaborées dans l'analyses nous concluons que la dualité structurelle présente dans les deux pays expose et met en évidence les cours de niveau supérieur comme étant de classe : aux bons élèves (ayant une meilleure base scolaire) sont réservés les cours de niveau supérieur socialement reconnus ; pour les autres, il reste les cours qui, même s'ils sont classés comme de niveau supérieur, maintiennent les individus dans des conditions subalternes. Au Brésil, les classes les plus défavorisées socialement ont encore la possibilité de sortir de cette condition subalterne en accédant à des formations qui leur permettent d'atteindre le niveau des dirigeants (les ingénieries, le droit, etc.).

Une fois nos objectifs atteints, nous pouvons alors apporter une réponse à notre question de départ, qui vise à identifier s'il existe ou non une approche critique et réflexive dans les curricula d'enseignement professionnel post-bac français et brésilien. A partir de l'analyse

réalisée au cours de cette recherche nous avons apporté une réponse à cette interrogation. La réponse est, d'une certaine manière, ambivalente, car il n'existe pas seulement le curriculum formel, mais aussi le curriculum réel et, entre les deux, un curriculum caché, que nous n'avons pas évalué ici dans cette recherche, mais qui n'en reste pas moins important pour la construction du savoir et la formation des individus.

Ainsi, concernant le curriculum formel, dans le cas brésilien, la réponse est partiellement positive quant à la présence de cette approche critique et réflexive dans la formation professionnelle. Partiellement parce que les documents officiels eux-mêmes divergent entre eux sur les concepts et les objectifs de l'enseignement professionnel, laissant dans le flou la signification réelle de ce qu'est une formation humaine intégrale, ce qui rend difficile sa présence plus affirmée dans le curriculum réel.

Dans le cas français, nous pouvons affirmer que la réponse est partiellement négative, car après l'analyse du discours du professeur de langue française, même s'il n'est pas explicitement présent dans les références de certification professionnelle, ce modèle de formation reste implicitement présent. On peut même affirmer qu'il est encore plus présent si l'on considère le curriculum caché auquel sont exposés les étudiants français (surtout les parisiens), en raison de la relative facilité d'accès aux connaissances historiquement produites par l'humanité, qui, en revanche, peut être entravée par le fléau de l'illettrisme identifié et très présent chez le public cible de ces formations.

En évaluant maintenant les hypothèses formulées au début de toute cette odyssée scientifique que nous avons appelée thèse de doctorat, il est possible de constater que, dans le cas de la première hypothèse formulée, il n'existe pas directement une proposition de formation humaine telle que nous la comprenons comme nécessaire pour la classe ouvrière, mais, néanmoins, en observant la manière dont sont traités les contenus en langue française et le nombre d'heures consacrées à cette discipline du curriculum, nous pouvons dire qu'il existe effectivement une certaine appropriation qui, cependant, ne parvient pas à progresser précisément en raison de la catégorie de l'illettrisme, fortement présente tant dans le contexte français que brésilien.

Cela dit, nous confirmons également la deuxième hypothèse, qui affirme que ce type de formation n'est pas effectif dans le curriculum français réel. La troisième et la quatrième et dernière hypothèse sont également confirmées, car, comme déjà exposé dans ces conclusions, bien que les PPP des IF présentent des propositions solides vers un type de formation émancipatrice, celles-ci ne se concrétisent pas dans le curriculum réel des CST analysés.

La confirmation de ces hypothèses est due en grande partie, comme nous l'avons identifié tout au long de cette recherche, à la place centrale accordée à l'approche par compétences, aujourd'hui très répandue tant dans le domaine de l'enseignement professionnel français que, plus récemment, dans celui du Brésil, ce qui tend à marginaliser les connaissances générales présentes dans les curricula prescrits et à réduire l'enseignement professionnel à une logique d'adaptation fonctionnelle ainsi qu'aux exigences immédiates du marché du travail, mettant ainsi en péril la formation humaine intégrale, tant désirée par ceux qui promeuvent l'émancipation de la classe ouvrière.

Sur la base des résultats présentés ici, nous soutenons alors notre thèse en affirmant que, **en ce qui concerne l'éducation professionnelle publique post-bac dans la filière de l'industrie au Brésil et en France, là où l'on discutait davantage sur la Formation Humaine Intégrale, c'est-à-dire dans les documents des IF brésiliens, les contradictions entre le curriculum formel et le réel étaient plus grandes et là où cette discussion progresse moins (les curricula des BTS), plus le consensus concernant la place de la classe ouvrière dans la société est fort.**

Il convient de préciser que toutes ces conclusions reposent sur l'analyse des matériaux recueillis tout au long de la recherche et que, s'agissant des données de terrain obtenues, nous nous sommes limités aux échanges avec des professionnels de l'enseignement professionnel (les professeurs, directeurs, pédagogues, etc). Nous reconnaissons que, pour mieux comprendre le curriculum réel, un volume de donnés plus important, incluant celles provenant du public cible du système éducatif, à savoir les étudiants, offrirait une vision plus large de la réalité elle-même en salle de classe. Cependant, nous savons que, quels que soient les efforts déployés pour approfondir ce sujet de recherche, il peut s'avérer impossible de saisir le réel dans sa totalité, étant donné qu'il, le réel, est mutable, fluide, dynamique et, en même temps, intégral. Ce qu'on prétend, au terme de cette recherche, est donc de fournir des pistes sur le vrai chemin que suit l'éducation professionnelle. Un chemin qui, jusqu'à présent, au regard des indices que nous venons de mettre au jour, ne nous conduit pas vers une formation intégrale et émancipatrice.

Malgré cela, nous soulignons que la porte qui nous permettra d'accéder à ce type de formation émancipatrice reste ouverte, même si elle est étroite, car nous avons encore présent dans les curricula des formations étudiées ici un élément qui, grâce à son pouvoir d'immersion dans l'imaginaire et à son fort potentiel expressif et réflexif, peut révéler aux jeunes étudiants, même de manière allégorique, tout le tissu social qui les entoure et les maintient dans la stagnation de leur condition matérielle. Je fais ici référence à l'enseignement des langues qui,

davantage dans le contexte français que brésilien, reste présente et résistante. Et elle doit le rester, surtout dans un contexte où l'interaction entre les individus semble se perdre au milieu des algorithmes, camouflée par les réseaux numériques dits « sociaux ».

C'est donc en nous appuyant sur cette perspective et sur ce pouvoir de réflexion qui émane de l'apprentissage des langues et de la littérature que nous avons choisi d'habiller toute cette recherche d'un costume littéraire, dans lequel chaque section s'ouvre sur une réflexion à partir d'œuvres classiques de la littérature occidentale. C'est d'ailleurs par là que j'ai acquis un regard critique sur le monde dans lequel nous vivons. Et c'est par cette porte que j'invite tous les lecteurs de cet ouvrage à réfléchir à notre place, ainsi qu'à celle de ceux qui construisent la société, afin de ne pas céder aux pressions imposées par le mode de production actuel et, ainsi, de toujours garder constante la soif de savoir, la soif de vivre collectivement de manière humaine et intégrale.

BIBLIOGRAPHIE

ALIGHIERI, D. Inferno, canto 1, v. 1-3. *In*.: **A Divina Comédia**. Tradução: Ítalo Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 1998.

ALVES, N. B. **A formação humana integral nos cursos superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais**: uma proposta para construção e revisão de projetos pedagógicos. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Escola de Administração, 2019.

ALVES, R. Gaiolas ou Asas. *In*: **A arte do vôo ou a busca da alegria de aprender**. Porto: Editora. Asas. 2004

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARAUJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando publicações, 2019.

APPLE, M. W. **Ideology and curriculum**. 3rd ed. New York: Routledge Falmer, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Portugal. 2010.

BARRETO, L. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997.

BARRETO, L. **Souvenirs d'un gratte-papier**. Paris. ed. Harmattan, 1989.

BERNARD, P. ; TROGER, V. La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? **Éducation et Sociétés**. n. 30, ed. De boeck supérieur. 2012, p. 131-143.

BERNSTEIN, B. **Langage et classes sociales :** Les codes socio-linguistique et contrôle social. [s.l.] Les éditions de minuit, 1975.

BOURDIEU, P. **La noblesse d'État**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989a.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad.: Fernando Tomaz. RJ: Editora Bertrand Brasil, 1989b.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. cria nas capitais dos estados da República as escolas de aprendizes artífices. Câmara dos Deputados, 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: 28 jan. 2026.

BRASIL. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Revogada pela Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 14 março 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 14 março 2021.

BRASIL. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 14 março 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 março 2021.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 14 março 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º 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. Revogado pelo Decreto n° 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 14 março 2021.

BRASIL. Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 março 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) **Censo da Educação Superior 2020:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n° 7, de 19 de maio de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. MEC, Brasília. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 agosto 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 14 março 2021.

BRUCY, G. - Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880/1965). Paris. 1998.

CAMUS, A. **O estrangeiro**. Tradução: Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro - São Paulo. Editora Record, 1995.

CASSEMIRO, K.; HENRIQUE, A. L. S. Para onde apontam as atuais Diretrizes Curriculares? Um olhar sobre as DCNs de engenharia. **Revista Currículo sem fronteiras**. v. 20, n. 3, p. 656-683, set/dez. 2020. DOI: 10.35786. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/cassemiro-henrique.html. Acesso em: 02 ago. 2023.

CASSEMIRO, K. A seda do viver. *In*. **Esquecimento e outros poemas**. Natal: EDUFRN; Natal: Editora IFRN, 2022. p. 32-33.

CASSEMIRO, K.; HENRIQUE, A. L. S. Formación Humana Integral en las pesquisas sobre la formación tecnológica de los Institutos Federales. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, n. 3, p. 316-339, sep., 2022a. Disponível em: http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1272. Acesso em: 02 ago. 2023

CASSEMIRO, K.; HENRIQUE, A. L. S. Une pierre au milieu du chemin de la formation humaine: six ans d'attaques contre l'éducation publique brésilienne. **Carnets rouges,** France, n. 26, oct., 2022b. Disponível em: https://carnetsrouges.fr/une-pierre-au-milieu-du-chemin-de-la-formation-humaine-six-ans-dattaques-contre-leducation-publique-bresilienne/. Acesso em: 02 ago. 2023.

CASSEMIRO, K.; HENRIQUE, A. L. S. O princípio pedagógico da entrevista semiestruturada na produção do conhecimento em educação profissional: uma aproximação necessária. **Anais** do VII Colóquio Nacional e IV Internacional A produção do conhecimento em Educação Profissional: Políticas, História e Formação docente. PPGEP/IFRN. 2023.

CAVALCANTE, I. F.; CAVALCANTI, N. C. S. B. Escrevivendo: experiências de docentes da educação básica, técnica e tecnológica representadas em memoriais de promoção para a carreira de titular. **humanidades & inovação**, v. 8, p. 88-102, 2021.

CIAVATTA, M. A historicidade da formação de tecnólogos. *In*: MOURA, D. H. (Ed.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013. p. 271–306.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRUZ e SOUSA, J. da . **Poesias completas de Cruz e Sousa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: Contribuição à Teoria Histórico-crítica do Currículo. 1. ed. [s.l.] Autores Associados, 2016.

DISTANTE, C. Prefácio. *In*: DANTE, A. **A Divina Comédia** – Inferno. São Paulo. Ed. 34, 1998. p. 7-17.

FERNANDES, J. C. da C. **Educação tecnológica e empregabilidade**: revelação de egressos. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

FIGUEIREDO, S. G. A **Educação Profissional e Tecnológica nas políticas públicas de educação**: Análise crítica de seus princípios, finalidades e objetivos. Dissertação (mestrado profissional em políticas públicas e gestão da educação superior) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. Edições Loyola, 2014.

FRANCE. Présentation de la réforme du lycée professionnel. **Élysée**. 2023. Disponível em: https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2023/05/04/presentation-de-la-reforme-du-lycee-professionnel. Acesso em: 28 jan. 2026.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. **Référentiel du Brevet de Technicien Supérieur (BTS) Bâtiment – 2025**. Paris, 2025. Disponível em: https://sti.eduscol.education.fr/textes/referentiel-bts-batiment-2025. Acesso em: 29 jan. 2026.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. p. 129, 1987.

FRESU, G. **Antônio Gramsci, o homem filósofo**: uma biografia intelectual. São Paulo. Ed. Boitempo, 2020.

GOMES, S. S. da S. **Políticas educacionais para a educação tecnológica**: a proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAP e o histórico dualismo da educação Brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém: Universidade Federal do Pará, 2009.

GOODY, J. **La raison graphique**: la domestication de la pensée sauvage. trad. Jean Bazin et Alban Bensa. Le sens commun: Les Éditions de Minuit, 1979.

GRAMSCI, A. Homens ou máquinas. *Avanti!***,** ed. Piemontesa, ano XX, n. 351, 1916. *In*: **Gramsci** - Homens ou máquinas? Escritos de 1916 a 1920. tradução: Carlos Nelson Coutinho, Rita Coutinho. ed. 1. SP: Boitempo, 2021.

GRAMSCI, A. Caderno do cárcere 10. *In*: COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022a.

GRAMSCI, A. Caderno do cárcere 7. *In*: COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022b.

GRAMSCI, A. Caderno do cárcere 11. *In*: COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022c.

GRELET, Y.; ROMANI, C.; TIMOTEO, J. Les étudiants des STS et des IUT - Comparaison des conditions d'orientation, des parcours de formation et d'insertion. p. 103, 2010. (tradução livre)

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/institucional/documentos-institucionais/. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios**. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/742/PPC__Tecnologia_em_Constru%C3%A7%C3%A3o_de_Edif%C3%ADcios_2012.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Projeto Pedagógico Institucional – PPI: 2019–2023**. São Luís: IFMA, 2019. Disponível em: https://portal.ifma.edu.br/documentos-institucionais/. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios**. João Pessoa: IFPB, 2018. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/cursos/superior/tecnologia-em-construcao-de-edificios/documentos. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020–2024**. João Pessoa: IFPB, 2021. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, , 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 24 jan. 2021

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES - INSEE. Évolution de l'emploi 2023. Insee Première, n. 1978. Paris: INSEE, 2023. Disponível em: https://www.insee.fr/fr/statistiques/7767041. Acesso em: 28 jan. 2026.

JOYCE, J. **Um retrato do artista quando jovem**. Tradução: Caetano W. Galindo. 1.ed. [s.l.] Penguin, 2016.

KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. XI, n. 2, p. 5-22, Dezembro 2011. ISSN 1645-1384.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 877–910, out. 2006.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, 2002.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (org.). Petrópolis, RJ. Vozes, 1998. p. 55-75.

KUENZER, A. Z. Trabalho como princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, p. 21–28, 1989.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, abr. 2002.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Tradução: William Lagos. Porto Alegre, RS. Ed. L & PM, 2010.

LIMA, P. J. S. **Prática argumentativa no ensino de matemática**: contribuições para o processo de resolução de problemas verbais. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

LIGUORI, G.; VOZZA, P. (org.). **Dicionário gramsciano**. ed. Boitempo, 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo:** debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACENHAN, C. **Desenvolvimento da profissionalidade docente**: representações de professores dos anos iniciais da educação básica. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

MACHADO, L. O profissional tecnólogo e sua formação. **Revista da RET** - Rede de Estudos do Trabalho. Ano II, n.3, p. 1-28, 2008.

MACHADO, L. R. DE S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: MACHADO, L. R. DE S. (org.) **Trabalho e Educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 9–23.

MAILLARD, D.; VANEAU, P. Comment l'offre de formation influence l'insertion: Le cas du BTS informatique de gestion. **Céreq Bref**, n. 269, p. 4, 2009.

MAILLARD, F. Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? **Carrefours de l'éducation**, n°34, 2012, p. 29-42.

MAILLARD, F. **La fabrique des diplômés**. Lormont: Le Bord de l'eau, 2015.

MAILLARD, F. Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. **Revue française de pédagogie**, Paris, n. 145, p. 63-76, oct./nov./déc. 2003.

MAILLARD, F. Les (trop) grandes ambitions des référentiels de certification des diplômes professionnels. *In*: JORRO, A.; DROYER, N. (dir.). L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation. CAIRN, 2019. cap. 4.

MAILLARD, F. L'emploi et l'insertion dans la réforme de la voie professionnelle. *In*: **Former, certifier, insérer**. Rennes: PUR, 2012.

MAILLARD, F. La réforme de la voie professionnelle: une politique scolaire? **Carrefours de l'éducation**, n. 41, 2016.

MAILLARD, F. Une nouvelle ère de réformes pour l'enseignement professionnel français. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica - RBEPT**, v. 1, n. 24, 2024.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MARX, K. **Grundrisse - manuscritos econômicos de 1857-1858:** esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas - 1845-1846. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MEDEIROS NETA, O. M. DE; LIMA NETO, A. A. DE; THOMAS, J. Educação Profissional e Técnica na França e no Brasil: histórias cruzadas. **História Revista**, v. 25, n. 2, p. 7–30, 20 out. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008

MICHELAT, G. Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. **Revue française de sociologie**, 16(2), 1975. p. 229-247. (tradução livre).

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128. 2006

MORIN, E. **Science avec conscience**. Paris: Fayard, 1990. (tradução livre)

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, dez. 2015.

MUSANTE, F. Expansão urbana em perspectiva: notas teóricas sobre formas, processos e modos de pensar a urbanização contemporânea. **Geousp**, v. 8, n. 2, 2024. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/geo/a/MwHBg48g58DcNsjfFtLzQCq/?lang=pt#. Acesso em: 15 jan. 2026.

NASCIMENTO, A. R. O. **Criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: implicações no campo da educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

NASCIMENTO, L. de L. A. **Formação superior e inserção no mundo do trabalho**: da brevidade de sonhar em tempos de precarização estrutural do trabalho. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

NOSELLA, P. Gramsci *Excubitor* (1916-1918). **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n. 5, p. 21-34, 2019.

NOSELLA, P. O princípio educativo do trabalho na formação humana: una spaccatura storica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, p. 17–38, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: ONU, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em: 28 jan. 2026.

ORANGE, S. Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. **Revue française de pédagogie**, n. 167, p. 37–45, 1 jun. 2009.

ORANGE, S. Le choix du BTS: Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 183, n. 3, p. 32, 2010.

ORANGE, S. **L'autre enseignement supérieur** : les BTS et la gestion des aspirations scolaires. Paris : Presses Universitaires de France, 2013.

PALHETA, U. La domination scolaire: Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public. 1er édition ed. [s.l.] **Presses Universitaires de France**, 2012.

PEDRO, J. G. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial**: uma análise da formação superior tecnológica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Presidente Prudente - SP: Universidade do Oeste Paulista, 2010.

PEREIRA, F. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos**. Dissertação (mestrado em educação) - Departamento de Educação: Universidade Católica de Goiás, 2008.

PEREIRA, M. R. S. **O estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em pedagogia como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRADO, L. A. D.; ALENCASTRO, M. S. C.; ALMEIDA, S. D. C. D. D. Currículo: Instrumento de poder e de transformação cultural. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII, 2017, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Educere, 2017. p. 17496-17508. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23790_12178.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

RAMOS, M. Ciência e tecnologia na institucionalidade CEFET: questões sobre um projeto de Universidade Tecnológica. *In***:** MOLL, J.; SAVEGNANI, P. (org..). **Universidade e mundo do trabalho**. Educação superior em debate. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 3, p. 135–154.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002, p. 401-422

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3.ed. São Paulo: Cortez., 2006.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso do francês. *In*: ROPÉ, F.; TANGUY, L. orgs. **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 69-101.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.) **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução: Patrícia Chitoni Ramos. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SANTOS, D. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação, 2009.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131–152, mar. 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano**: Novas Aproximações. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 11. Ed. revista ed. Campinas. Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. campinas: Autores Associados, 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMERARO, G. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci.1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2021.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade** - Uma Introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. *In*: ROPÉ, F.; TANGUY, L. org. **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 25-67.

TANGUY, L. Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990, **Revue française de pédagogie:** Recherches en éducation, 183, avril/mai/juin, Openedition Journals, 2013. Disponível em: https://journals.openedition.org/rfp/4153?lang=fr. Acesso em: 26 mar. 2026.

TANGUY, L. **Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école:** Le tournant politique des années 1980-2000 en France. Paris: La Dispute, 2016. (tradução livre)

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n.13, pp.05-24. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?%20pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em 9 jan. 2026.