



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CARLETE NETO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Rio Branco

2022

MARIA CARLETE NETO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de mestra em Educação. Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima

Rio Branco

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- O482e Oliveira, Maria Carlete Neto de, 1978 -
Educação profissional e tecnológica: a influência das políticas educacionais
no trabalho pedagógico / Maria Carlete Neto de Oliveira; Orientador: Dr. João
Francisco Lopes de Lima. – 2022.
112 f.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-
Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2022.
Inclui referências bibliográficas.
1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Trabalho Pedagógico. 3.
Políticas Públicas de Estado e Governo. I. Lima, João Francisco Lopes de. II.
Título.

CDD: 370

Maria Carlete Neto de Oliveira

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO TRABALHO PEDAGÓGICO**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 9 de dezembro de 2021, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima
Orientador e Presidente da Banca
PPGE/UFAC

Prof^a. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno
Examinadora Interna
PPGE/UFAC

Prof^a. Dra. Liliana Soares Ferreira
Examinadora Externa
PPGE/UFMS

Rio Branco

2022

Dedico este trabalho ao eterno! E por eterno cito o amor representado por Mãe, Pai, Kácia, Márcia, Roberta, Gladson, Diego e Rodrigo. Aos que foram me dados por dádiva: Dan e Ellen, respectivamente conhecidos como Presente e Luz. Ao meu orientador, João Francisco, a quem tenho eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A jornada que empreendi ao ingressar no Mestrado em Educação levou-me a profundas descobertas. Descobri o outro no que se refere às forças externas e precisei muito delas. Descobri-me, profundamente, todas as vezes que renunciei às coisas que, para mim, até ali, eram importantes, para ceder lugar a esse novo que me tomava de súbito e por inteira.

No que se refere ao externo, agradeço a espiritualidade divina que se apresentou para mim de forma eclética, diferenciada e complacente todas as vezes em que me faltavam forças. Nos sons, nas vozes, nos abraços, nos carinhos, nas palavras incentivadoras, lá estava a mística da divindade que eu reconheço e que me energizava. Lanço esse agradecimento ao Universo de fé que me cerca!

Aos meus filhos, Dan Gabriel e Ellen, que me abraçaram constantemente, de costas para eles e de frente para o computador, fizeram massagem nos ombros, trouxeram comida, café e, principalmente, porque se orgulham da mãe que têm. A eles, externalizo meu amor incondicional, repleto de exemplo de dedicação aos estudos, para que sigam sendo parte de mim.

Agradeço ao meu ex-esposo, Sérgio, que iniciou essa jornada comigo e, partindo para dias melhores, me mostrou a importância das coisas principais, das que valorizo, das que me elevam enquanto ser humano, de lutar sempre pelos meus sonhos e jamais desistir.

Ao meu querido orientador, professor Dr. João Francisco Lopes de Lima, dedico este trabalho por inteiro. Após sua acolhida, seu apoio e suas palavras, eu acreditei ainda mais que os encontros são de almas. Diante de tamanha generosidade, da horizontalidade e respeito na troca de conhecimentos, acreditei que eu podia defender minhas ideias com segurança. Muito obrigada pela motivação diária, por entender que somos seres complexos e que precisamos de tempo e cuidado para crescer.

Aos meus colegas de mestrado, entre eles, destaco Moisés, para registrar toda a minha alegria em ter compartilhado desse aprendizado com vocês. Certamente, representam a parte risonha desse processo.

Agradeço à minha equipe de trabalho do Senac/AC por todo o suporte, por aliviarem minha carga diária, por reconhecerem o esforço e a dedicação empreendida e me apoiarem enquanto mulher, mãe e líder. Ao meu amigo, diretor Abrão Suteli, que acreditou, embarcou comigo nesse sonho e mui sabiamente amenizou minha carga, proporcionando alívio mental,

retirando alguns fardos de responsabilidade para que eu pudesse pensar, criar, pesquisar e desenvolver minha vida de trabalhadora/pesquisadora. Agradeço de coração.

Aos professores do PPGE/UFAC, que nortearam minha vida acadêmica durante esses dois anos, quero externar minha profunda admiração. Meu sonho é que seja honrada a intelectualidade brasileira e se respeite aos que se dedicam ao ensino e ao desenvolvimento humano e intelectual do meu país.

Agradeço honradamente à banca examinadora, representada, internamente, pela professora Dra. Ednacelí Abreu Damasceno, a quem tenho profunda admiração e respeito, principalmente pela forma humana com que nos sugere mudanças tão pertinentes, e à examinadora externa, professora Dra. Líliliana Soares Ferreira, que me fez brilhar os olhos, causando uma motivação interna essencial para a conclusão deste trabalho. Ambas são exemplos a serem seguidos com muita honra e contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Encerro esse agradecimento reconhecendo que o externo a que me referi aqui foi responsável por formar meu interno e torná-lo cheio de gratidão, me fazendo reconhecer, com humildade, que um percurso tão significativo para a minha existência não poderia ser uma conquista só minha, mas de tantos e de todos que seguraram a minha mão nessa jornada.

Gratidão!

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CHA	Conhecimento, Habilidade, Atitudes e Valores
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CTP	Capacitação Tecnológica da População
CVTs	Centros Vocacionais Tecnológicos
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEEP	Fundo de Extensão da Educação Profissional
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Investimento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GOT	Ginásio Orientado pelo Trabalho
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
IRPJ	Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas
JK	Juscelino Kubitscheck
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego

OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
OS	Organizações Sociais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PlanTeQs	Planos Territoriais de Qualificação
PlanSeQs	Planos Setoriais de Qualificação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação Profissional
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação
ProEsQs	Projetos Especiais de Qualificação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
SECIS	Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social
SENAC	Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TP	Trabalho Pedagógico
UFAC	Universidade Federal do Acre

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais aportes bibliográficos que subsidiam o estudo.....	20
Quadro 2 – Documentos legais que norteiam o estudo.....	23

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico comparativo dos governos que mais investiram na expansão da EPT de 1964 a 2010	27
Figura 2 – Matrículas na Educação Profissional nos governos de Lula e Dilma.....	48

RESUMO

As políticas públicas educacionais interferem no campo educacional através de diretrizes, metas, estratégias, programas e projetos. Elas, em sua maioria, se apresentam alinhadas aos dispositivos legais que, por sua vez, asseguram o direito à sua implementação. Nesse sentido, objetiva-se analisar as influências que elas exercem na construção das concepções filosóficas e pedagógicas que traduzem sentido e orientam o trabalho pedagógico realizado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Na centralidade dessa análise, encontra-se o trabalho pedagógico, considerado como o processo de produção de conhecimento permeado pelo contexto socioeconômico e político que o envolve. Considera-se que ele pode propor a produção de conhecimento ou apenas reproduzir a lógica econômica social vigente, dependendo da interpretação institucional das políticas públicas que são propostas em diferentes tempos históricos e que são operacionalizadas através do trabalho dos professores e das equipes gestoras. Através do trabalho pedagógico, coloca-se em prática as percepções políticas e filosóficas, as políticas governamentais e as concepções pedagógicas dentro das instituições de ensino profissionalizante. Todo esse amálgama de fatores contribui para a configuração da história da EPT no Brasil e define sua formação, enquanto modalidade de ensino, voltada para o trabalho. O processo metodológico pelo qual se constitui a pesquisa consiste em estudo bibliográfico e análise documental, considerando as perspectivas de Marconi e Lakatos (2003), utilizando uma abordagem qualitativa. O referencial teórico que subsidiou a discussão e a análise da categoria de trabalho pedagógico na EPT baseia-se em Ferreira (2008, 2017, 2018), Frizzo e Ribas (2013) e Saviani (2007). A partir das considerações de Ball (2004), Fávero (2019), Hofling (2001), Mainardes (2009), Menicucci, Gomes (2018) Oliveira (2011), Lôrdelo e Dazzani (2009), Rosa (2019), Silva (2010), o estudo realiza a reflexão crítica sobre o papel das políticas públicas na formação de concepções, modelos e metodologias que norteiam o trabalho pedagógico na formação dos indivíduos na EPT. Dentre as bases teóricas que fundamentam o estudo sobre política de Educação Profissional e Tecnológica estão: Caires e Oliveira (2018), Cordão e Moraes (2017), Kuenzer (2013) e Manfredi (2002). O trabalho pedagógico realizado na EPT propicia uma discussão ampla, complexa e relativamente nova, no sentido de que muitas produções que dão conta da temática foram realizadas com ênfase na formação docente, nas metodologias e nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Os aspectos conclusivos deste estudo indicam que, ao recontar a história da educação profissional, na perspectiva que os governos possuem e sua compreensão sobre qual é o papel do Estado, criam-se políticas, dispositivos legais e programas que garantem os direitos sociais ou ausentam a presença efetiva do Estado no contexto educacional. Esse processo influencia o trabalho pedagógico da EPT, dentro das suas especificidades de oferta, metodologias e modelos pedagógicos aplicados. Para além disso, o trabalho pedagógico é marcado pela temporalidade e descontinuidade característica das políticas de governo que fundamentam o ensino no Brasil.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Públicas de Estado e Governo. Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

Public educational policies interfere in the educational field through guidelines, goals, strategies, programs and projects. Most of them are aligned with legal provisions that, in turn, ensure the right to their implementation. In this sense, the objective is to analyze the influences they exert on the construction of philosophical and pedagogical concepts that translate meaning and guide the pedagogical work carried out in Vocational and Technological Education. At the center of this analysis is the pedagogical work, considered as the process of knowledge production permeated by the socioeconomic and political context that involves it. It is considered that it can propose the production of knowledge or just reproduce the current social economic logic, depending on the institutional interpretation of public policies that are proposed in different historical times and that are operationalized through the work of teachers and management teams. Through pedagogical work, political and philosophical perceptions, government policies and pedagogical concepts are put into practice within vocational education institutions. All this amalgamation of factors contributes to the configuration of the history of EPT in Brazil and defines its formation, as a teaching modality, focused on work. The methodological process by which the research is constituted consists of a bibliographic study and document analysis, considering the perspectives of Marconi and Lakatos (2003), using a qualitative approach. The theoretical framework that supported the discussion and analysis of the category of pedagogical work in EPT is based on Ferreira (2008, 2017, 2018), Frizzo and Ribas (2013) and Saviani (2007). Based on the considerations of Ball (2004), Fávero (2019), Hofling (2001), Mainardes (2009), Menicucci, Gomes (2018) Oliveira (2011), Lôrdelo e Dazzani (2009), Rosa (2019), Silva (2010), the study carries out a critical reflection on the role of public policies in the formation of conceptions, models and methodologies that guide the pedagogical work in the formation of individuals in the EPT. Among the theoretical bases that underlie the study on Vocational and Technological Education policy are: Caires and Oliveira (2018), Cordão and Moraes (2017), Kuenzer (2013) and Manfredi (2002). The pedagogical work carried out at the EPT provides a broad, complex, and relatively new discussion, in the sense that many productions that deal with the theme were carried out with an emphasis on teacher training, methodologies and practices developed in the classroom. The conclusive aspects of this study indicate that, when retelling the history of professional education, from the perspective that governments have and their understanding of the role of the State, policies, legal provisions, and programs are created that guarantee social rights or do not effective presence of the State in the educational context. This process influences the pedagogical work of the EPT, within its specific offer, methodologies and applied pedagogical models. Furthermore, the pedagogical work is marked by the temporality and discontinuity characteristic of government policies that underlie teaching in Brazil.

Keywords: Professional and Technological Education. Public Policies of State and Government. Pedagogical Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A AÇÃO DO GOVERNO NA DEFINIÇÃO DO SEU TRAJETO HISTÓRICO	26
1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL – 1500 A 1889.....	27
1.2 AS POLÍTICAS EXPANSIONISTAS QUE MARCARAM O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO IDEÁRIO REPUBLICANO – 1889 A 1985	31
1.3 AS CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM ÊNFASE NOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS A PARTIR DE 1985	44
1.4 OS NOVOS RUMOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017 E DA BNCC (2018).....	50
1.5 CENAS DOS ÚLTIMOS CAPÍTULOS DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (2019-2021).....	54
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	58
2.1 A COMPOSIÇÃO SIMBIÓTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E DE GOVERNO.....	59
2.2 O CONTEXTO TRAÇADO PELAS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS, REGULATÓRIAS E MERCADOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	64
2.3 A DESCONTINUIDADE DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, PLANOS E PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS NA EPT	68
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS INFLUÊNCIAS E ORIENTAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	76
3.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA PERSPECTIVA DOS MODELOS PEDAGÓGICOS TRADICIONAIS, ESCOLANOVISTA, TECNICISTA E PROGRESSISTA.....	80

3.2	OS MODELOS PEDAGÓGICOS DOMINANTES NA ATUALIDADE E SUAS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	86
3.3	O DESAFIO DOS AGENTES PEDAGÓGICOS NA REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) alcançou, no decorrer das últimas décadas, através das transformações nas políticas educacionais e no contexto socioeconômico, um preponderante papel no processo de consolidação e expansão da sua participação no cenário da educação brasileira. Compreendida como a modalidade de ensino que integra ciência e trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura-lhe como finalidade precípua o preparo dos cidadãos para o mundo do trabalho.

A formação profissional tem sido pauta política em vários países, por ser uma modalidade educacional que abrange conceitos desafiadores pertencentes ao desenvolvimento socioeconômico. As mudanças constantes geradas pela evolução da ciência, da cultura, da tecnologia, das transformações sociais e da organização do trabalho exigem do sistema político ações de fortalecimento do sistema de ensino profissionalizante que garantam uma força de trabalho qualificada e alinhada ao desenvolvimento tecnológico.

No Brasil, a Educação Profissional, apoiada na legislação vigente, tem a sua oferta por meio de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs), Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio, Habilitação Técnica de Nível Médio, Especialização Técnica de Nível Médio e Qualificação Profissional Tecnológica de Nível Superior ofertados pela rede pública e privada, sendo que o maior percentual ofertado é desenvolvido pela rede privada.

A ampliação do acesso à EPT, bem como seu fortalecimento enquanto política pública, pode se dar através da criação de políticas e programas alinhados às necessidades sociais de formação para o mundo do trabalho. No entanto, essa solidez e o rumo que elas dão à EPT torna-se campo de discussão, por inserir conceitos e linhas políticas dicotômicas, com o objetivo de preparar para o trabalho ou para o mercado de trabalho.

Dependendo da concepção em que são criadas, as políticas públicas educacionais podem promover a desarticulação da relação entre trabalho e educação. Elas podem promover tanto uma formação técnica crítica e humanizadora para o trabalho quanto afunilar sua finalidade às necessidades de formação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, essas duas vertentes conceituais modificam radicalmente a finalidade da qualificação e da preparação para o exercício do trabalho.

As políticas públicas educacionais e os programas apresentados no âmbito legal, que tratam especificamente de demandas da EPT, atuam como mecanismos que modificam suas concepções, princípios e objetivos da formação para o trabalho. É com base nas políticas

públicas e na observância da legislação pertinente que a EPT sistematiza os princípios que regem o Trabalho Pedagógico (TP) e orientam a sua operacionalização, cujas particularidades costumam se voltar para a empregabilidade e os requisitos e necessidades do mundo do trabalho.

Essa perspectiva de desenvolvimento do TP, que engloba tanto a ação de pensar, dirigir ou planejar, como a ação de executar o ensino na EPT, pode se configurar um desafio para a produção de uma educação emancipatória para além do trabalho. Ela elabora-se em uma linha tênue, que parte da definição do seu papel de preparar os sujeitos para o trabalho, com uma gama de conhecimentos para tal, ou preparar para o que é exigido no contexto mercadológico, afinando seu currículo apenas ao cumprimento de técnicas operacionais. Dessa forma, o processo de TP na EPT inclina-se para duas possibilidades. Na primeira, pode promover a produção do conhecimento de forma ampla; enquanto na segunda, pode apenas reproduzir a lógica já estabelecida na sociedade. Tem-se, assim, o desafio político do trabalho pedagógico da EPT.

Alguns fatores influenciam direta e/ou indiretamente essas duas vertentes. O primeiro deles diz respeito ao modelo socioeconômico vigente na sociedade. Esse fator funciona como força motriz para o direcionamento ou o redirecionamento das ações pedagógicas, pois é comum a associação do crescimento econômico à educação. Além disso, dependendo do setor econômico que precisa ser melhorado, direcionam-se os financiamentos educacionais para tal área.

Um segundo fator diz respeito aos dispositivos legais que regulamentam e orientam a oferta na modalidade de EPT. Com o intuito de implementar mudanças sociais através da educação, esses dispositivos são criados para organizar, disciplinar e controlar os comportamentos e ações dos indivíduos, de acordo com os princípios considerados basilares em um dado momento histórico.

Essas regras, advindas dos dispositivos legais, evidenciam-se através de um terceiro fator, que são as políticas públicas. Elas se desdobram em vários programas destinados às instituições de ensino de EPT, para a efetivação desses direcionamentos políticos e, assim, orientam o TP das equipes pedagógicas em suas ações concretas.

A maior parte das políticas públicas não é de políticas estatais, cuja característica é a permanência de ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado, mas políticas de governo. Políticas públicas estatais são desenvolvidas para pôr em prática direitos previstos pela legislação, tendo em vista o bem-estar da população. As políticas de Estado são

estruturantes e, normalmente, atravessam os governos. Por isso, são mais resistentes e complexas.

Os governos possuem a função de realizar a manutenção das políticas de Estado através das políticas de governo. O risco que se evidencia aqui é elas serem utilizadas pelos chefes do Poder Executivo com o objetivo de atender a situações oriundas de promessas eleitorais e que ensejam ganhos políticos. Nesse sentido, a temporalidade dessas políticas pode ser breve e promover a descontinuidade de ações positivas, prejudicando o andamento dos projetos educacionais.

Um quarto fator, que também reflete o TP, diz respeito aos modelos pedagógicos. Em evidência em diferentes momentos históricos, eles indicam se a abordagem que se adequa à produção do conhecimento será realizada com uma abordagem liberal, de caráter produtivista, na qual a educação atende às demandas do mercado de trabalho, ou numa perspectiva progressista, com o intuito de renovar a sociedade e formar sujeitos críticos para essa atuação profissional.

O último fator elencado aqui refere-se às equipes pedagógicas. Elas são responsáveis pela materialização das políticas públicas, por colocá-las em ação no contexto educacional. Sobre elas recai a responsabilidade de realizar uma análise crítica e reflexiva para, então, produzir conhecimentos inovadores ou apenas promover a reprodução dos conhecimentos já estabelecidos.

Configurando-se como um ponto estratégico na articulação e gerenciamento das políticas, elas recebem os programas advindos das políticas públicas governamentais e empreendem o processo de produção dos conhecimentos com a mobilização da comunidade escolar. Realizam articulação entre os setores, interpretam, traduzem e operacionalizam as políticas nas instituições de ensino.

Através desses fatores, pode-se inferir que o TP surge em um determinado contexto econômico, assegurado por uma legislação, estruturado por uma política pública, conduzido por modelos pedagógicos e se materializa através do trabalho dos professores e das equipes pedagógicas.

Todos esses fatores influenciam, postulam e impactam efetivamente o TP na EPT, como modalidade que busca efetivamente preparar um contingente humano para o trabalho em uma adequação constante às inovações impostas pelo mercado de trabalho. Essas particularidades convergem com políticas criadas para fortalecer e dar visibilidade aos governos temporários que, em determinados momentos, podem causar o distanciamento do sentido educacional.

A escolha do objeto de pesquisa fundamenta-se na minha história de vida profissional, dada a experiência em coordenação pedagógica da Educação Básica de 2013 a 2014; na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2015; e na função de coordenação pedagógica na EPT privada a partir de 2016. As inquietações que permeiam as bases da minha vida profissional evidenciam-se na problemática desta pesquisa e levaram esta pesquisadora-trabalhadora a se debruçar sobre o tema.

Essas experiências pedagógicas, apesar de apresentarem atividades metodológicas distintas, do ponto de vista do trabalho executado, permitiram um olhar mais amplo sobre o objeto. Na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental II, o desenvolvimento do TP se deu sempre alinhado às práticas de sala de aula, na propositura de metodologias e de atividades escolares para os alunos.

Nas atividades de coordenação pedagógica da EJA, a produção de conhecimento se deu no planejamento escolar com os professores, nas formações continuadas e no acompanhamento das práticas dos professores e alunos. Porém, foi na EPT que o objeto de estudo desta pesquisa configurou-se um problema a ser pesquisado, pois percebi que o TP, nessa modalidade, perpassa as atividades escolares, adquirindo um caráter mais amplo, sistêmico e político. É no contexto da EPT que se evidencia uma relação clara entre o TP e o mundo do trabalho e suas exigências e influências na formação dos sujeitos.

Para aclarar esse processo, este estudo investiga os fatores que influenciam direta e indiretamente o TP da EPT, analisando as influências das políticas educacionais na construção das concepções filosóficas e pedagógicas que traduzem sentido, orientam e se evidenciam através do TP realizado na EPT.

A investigação que norteia este estudo busca responder à seguinte questão: Em que medida as políticas públicas educacionais, assentadas nas concepções filosóficas peculiares de cada tempo histórico e contexto socioeconômico, influenciam e orientam o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil?

Esta investigação apoia-se nas seguintes questões de estudo:

- Que papéis a EPT assume a partir das mudanças de concepções políticas em cada período de governo ao longo de sua trajetória no Brasil?
- Quais as influências, intervenções e orientações que as políticas públicas educacionais exercem no trabalho pedagógico desenvolvido na EPT?

- Quais os elementos e os fatores políticos e pedagógicos que condicionam e caracterizam o trabalho pedagógico da EPT?

Como objetivo geral, busca-se analisar as influências que as políticas públicas educacionais exercem na construção das concepções filosóficas e pedagógicas que orientam o trabalho pedagógico realizado na Educação Profissional e Tecnológica. Com o objetivo de ancorar e/ou exemplificar as categorias de análise que sustentam a pesquisa e promover o detalhamento e o aprofundamento do objeto do trabalho, contribuindo para a delimitação do tema, tem-se como objetivos específicos:

- Evidenciar que papéis a EPT assume ao longo dos períodos históricos, por meio das políticas públicas educacionais de cada governo, em seu percurso no Brasil;
- Descrever as influências que as políticas públicas educacionais exercem sobre o trabalho pedagógico da EPT no país;
- Identificar os elementos e os fatores político-pedagógicos condicionantes que caracterizam o trabalho pedagógico da EPT.

O estudo se organiza em torno de três categorias principais, que são: a Educação Profissional e Tecnológica; as políticas públicas educacionais e o trabalho pedagógico. A primeira diz respeito ao caminho de construção da EPT desenhada pelas ações dos governos; a segunda, refere-se à criação intencional de políticas públicas educacionais voltadas para a EPT; e a terceira aponta para as influências das políticas educacionais na produção do conhecimento desenvolvido pelo trabalho pedagógico na EPT.

No que se refere aos aspectos metodológicos, a investigação caracteriza-se como de natureza qualitativa e com delineamento bibliográfico. A abordagem qualitativa alinha-se ao entendimento de Gobbi, Silva e Simão (2005, p. 14) ao afirmar que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”. Moreira (2002, p. 14) acrescenta que a pesquisa qualitativa é um processo que requer interpretação, subjetividade e flexibilidade na conduta do estudo, consideração ao contexto e à experiência. Destaca-se, ainda, que o pesquisador sofre influência da situação de pesquisa. Portanto, não é possível a neutralidade na sua conduta.

As buscas por referências perfazem um percurso metodológico baseado no estudo bibliográfico e em análise documental, com o intuito de tratar as temáticas sobre as políticas públicas e sua relação com o TP desenvolvido no contexto da EPT. A categorização mobiliza eventos históricos que relacionam à Educação Profissional com as políticas públicas de Estado e de governo e suas interferências no TP.

A exploração bibliográfica configura-se como uma opção mais assertiva, tendo em vista que a pesquisa foi realizada em meio à pandemia de covid-19, momento em que as instituições de ensino se encontravam fechadas por algum tempo e, depois, passaram a funcionar, de modo excepcional, por meio de atividades remotas.

Marconi e Lakatos (2003) afirmam que a pesquisa bibliográfica possui a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com o resultado de estudos e pesquisas sobre determinado assunto, sejam artigos, livros, trabalhos em eventos, entre outros. Dessa forma, ao realizar este estudo, obteve-se embasamento teórico sobre a temática e foi possível articular conceitos, ideias e autores sobre as categorias que orientam este trabalho investigativo.

A busca pelas referências nas bases de dados aponta que, nos últimos cinco anos, inúmeros trabalhos foram realizados no campo da EPT, porém a maioria em uma perspectiva da formação continuada para docentes da Educação Profissional; práticas docentes; implementação de políticas públicas, tais como PRONATEC, PROEJA, Ensino Médio Integral e sobre o contexto político da Educação Profissional e sua historicidade no Brasil.

Nesse sentido, divergem da interligação entre as categorias por tratá-las de forma isolada. Significa dizer que a grande maioria dos estudos trata exclusivamente da categoria de EPT, recontando sua história no Brasil; outras, da aplicação de algumas políticas em seu contexto de ensino e outras falam separadamente do TP. Constata-se, ainda, que as principais discussões tratadas por esses estudos se encontram centralizadas nas regiões Sudeste e Sul do país, regiões em que a EPT também ocupa um lugar de maior destaque.

O Quadro 1 a seguir retrata as principais bibliografias que subsidiam a pesquisa e ancoram o estudo. A partir delas forma-se o referencial teórico e a estrutura do estudo com base nas publicações consideradas mais pertinentes para o tema e para o problema de pesquisa. As bibliografias destacadas no Quadro 1 foram selecionadas, em meio a muitas outras, por terem ligação direta com o tema da pesquisa e por conterem o cabedal de conhecimentos que respaldam os resultados do estudo.

Quadro 1 - Principais aportes bibliográficos que subsidiam o estudo.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA		
AUTOR	TÍTULO	ANO
ANDRIGHETTO, M. J.	Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico	2019
CABRAL, D.	Colégio das fábricas	2011
CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M.	Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024	2018
CASTIONI, R.	Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC	2013
COSTA, A. M.; COUTINHO, E. H. L.	Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017	2018
CORDÃO, F. A.; MORAES, F.	Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas	2017
CUNHA, L. A.	O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização	2005
	O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. Revista Brasileira de Educação.	2000
GARCIA, S. R. O.	O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil	2000
MANFREDI, S. M.	Educação profissional no Brasil	2002
MOLL, J.	Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades	2010
PEDROSA, F. G.	Política de educação profissional e tecnológica: análise da modalidade Pronatec Brasil Maior na perspectiva de seus implementadores	2016
PEIXOTO, E. M.	Políticas de educação profissional e tecnológicas: a influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do CEFET-MG	2009
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E DE GOVERNO		
AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M.	As políticas públicas para a educação profissional tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?	2012
BALL, S. J.	Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar	2004
BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.).	Políticas Educacionais: questões e dilemas	2011
BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.	Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias	2016
BRANCO, E. P. <i>et al.</i>	A Implantação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais	2018
HÖFLING, E. M.	Estado e políticas (públicas) sociais.	2001.
KRAWCZYK, N.; MARTINS, E. M.	Estratégias e incidência empresarial na política educacional brasileira	2018
MENICUCCI GOMES S. T.	Políticas sociais: conceitos, trajetórias e a experiência brasileira	2018

OLIVEIRA, D. A.	Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes	2005
	Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira	2011
RAMOS, M. N.	A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais	2002
	História e política da educação nacional	2014
ROSA, S.	Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves à democracia na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular	2019
TRABALHO PEDAGÓGICO		
BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A.	Organização do trabalho pedagógico na educação infantil	2010
FÁVERO, A. A. <i>et al.</i>	O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional	2020
FERREIRA, L. S.	Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?	2018
	Trabalho Pedagógico na Escola: sujeitos, tempo e conhecimentos	2017
FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. A.	A relação trabalho-educação na organização do Trabalho Pedagógico da escola capitalista	2013
SILVA, J. E. P.	Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de História no Ensino Médio	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os autores selecionados possibilitam a compreensão da amplitude do tema, pois a história da EPT perpassa vários períodos, integrando, em um movimento dialético, as perspectivas governamentais, os períodos de êxito e de crise econômica, adaptando-as às mudanças sociais. No reconto dessa trajetória, fundamenta-se essa categoria, expondo como ela engloba e enfrenta os desafios e tensões políticas que influenciam o contexto educacional.

Para a categoria de políticas públicas para a EPT, foram selecionados autores que expõem em suas obras o papel do Estado e dos governos ao definirem e criarem políticas para a sociedade. Através dos textos, este estudo faz um caminho crítico, expondo as reformas e todas as questões e dilemas que as permeiam. Assim como traz à luz o grande desafio que é a implantação dessas políticas no contexto da EPT.

As políticas públicas se encontram dentro do composto bibliográfico sistematizadas e divididas em subcategorias por serem muito amplas. Assim, o estudo pode diferenciar suas ramificações, elencando-as como de Estado, de governo, sociais, educacionais, regulatórias, descontinuadas e quando elas sofrem interferências das estratégias empresariais e as consequências para os alunos e equipes pedagógicas.

O TP como trabalho, tanto das equipes gestoras como dos professores, se destaca nos temas que tratam da organização, da gestão, na relação dos sujeitos e em todos os contextos educacionais desde quando o TP é pensado e realizado na instituição de ensino de EPT. Desse modo, considerando o processo histórico e a relação entre as categorias, evidenciam-se as influências que sofre o TP à medida que a EPT incorpora as políticas públicas, sejam elas de Estado ou de governo.

A análise documental é utilizada para averiguar as dimensões das bases legais que ancoram a pesquisa por estar vinculada aos objetos de investigação concernentes aos dispositivos e às políticas que orientam o TP na EPT. Com essa ferramenta, realiza-se uma investigação em torno das políticas públicas de Estado e de governo para a educação, dos documentos legais que os definem e da legislação que recupera a historicidade da EPT.

A análise documental considera a perspectiva de André (2010, p. 128) quando afirma que “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”. André e Ludke (1986) consideram que os documentos são “uma fonte estável e rica que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre ele”.

Dessa forma, ao levantar-se o acervo documental referente ao tema, considera-se a natureza, a confiabilidade e o amparo legal que os documentos trazem ao estudo. Nesse sentido, Pádua (1997, p. 62) assegura que a

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever, comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências; elaborada por institutos especializados e considerados confiáveis para realização da pesquisa.

O contexto legal subsidia a reconstituição histórica da EPT. Através dela, torna-se possível visualizar como o TP foi sendo pensado e posto diante das equipes pedagógicas. A análise documental complementa o estudo bibliográfico e sustenta informações sobre as produções que retratam o papel das políticas para o desenvolvimento do TP, a partir da legislação produzida pelos governos.

Quadro 2 – Documentos legais que norteiam o estudo.

LEIS	ANO
Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil	1937
Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	1988
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996.	1996
BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.	2008
BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	2008
BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.	2011
BRASIL. Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação.	2014
BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	2017
DECRETOS	ANO
Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004.	2004
PARECER	ANO
Parecer CNE/CP nº 7/2020, aprovado em 19 de maio de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (LDB).	2020
OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS	ANO
Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001.	2001
Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.	2015
Operacionalização das primeiras transferências Fundo a Fundo no FAT.	2020
Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil – levantamento dos organismos financiadores da Educação Profissional.	2003
Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.	2004

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme o Quadro 2, a análise documental que subsidia este estudo centra-se nos textos da legislação presentes na Constituição Federal, nas leis educacionais e normativas e produções bibliográficas do Ministério da Educação (MEC) relativas às categorias da EPT, das políticas públicas para EPT e do TP. A partir da exploração dos documentos legais e da categorização, foi possível organizar o aparato contextual legal que fundamenta as categorias, subsidiar a diferenciação das políticas educacionais de Estado e de Governo e estabelecer a relação entre estas e o TP no contexto específico da EPT.

Desse modo, a estrutura deste estudo está organizada da seguinte forma:

Introdução – configura-se na contextualização da temática, das categorias de análise e seu entrelaçamento ao longo da pesquisa. Destaca o problema da pesquisa, bem como os objetivos a serem alcançados, assim como o percurso metodológico da pesquisa, que se baseia

em estudo bibliográfico e análise documental, apoiado nas contribuições de Marconi e Lakatos (2003), Ludke e André (1986).

Capítulo 1 – contextualiza o percurso histórico da EPT no Brasil e as políticas de governo que influenciam a sua trajetória, evidenciando como elas sofrem alterações, avanços e recuos a partir das influências governamentais. Dentre as bases teóricas que fundamentam as análises realizadas com relação ao processo histórico da EPT, tem-se: Caires e Oliveira (2018), Cordão e Moraes (2017) e Kuenzer (2013).

Capítulo 2 - apresenta os conceitos estruturantes da pesquisa, os quais tratam da trajetória das políticas públicas que orientam a implementação de programas de governo e influenciam diretamente no TP da EPT. Remonta à constituição histórica das políticas públicas, sociais e educacionais, contextualizadas à luz da política pública da EPT no Brasil. Também enfatiza os pressupostos e fundamentos legais que traçam o percurso e as influências governamentais sobre essa política, implicando na construção do TP, que é afetado pelas políticas governamentais. Fundamenta-se nos estudos de Ball (2004); Cunha (2000); Hofling (2001); Lordêlo e Dazzani (2009); Mainardes (2009); Oliveira (2011); Lôrdelo e Dazzani 009) e Shiroma (2012).

Capítulo 3 – elenca os fatores que interferem no TP da EPT. Caracteriza-se o TP e as influências dos aspectos econômico e político sobre ele. Destacam-se os tipos de TP, a partir dos modelos pedagógicos, que emergem em cada contexto histórico e econômico, com ênfase nos modelos pedagógicos contemporâneos.

Essa seção fundamenta-se em Ball, Maguire e Braun (2016), Fávero (2019), Laval (2004), Menicucci, Gomes (2018), Rosa (2019), Aranha (1996), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Ferreira (2008, 2017, 2018), Frizzo, Ribas e Ferreira (2013), Libâneo (1990); Krawczyk e Martins (2018), Moran (2015), Ramos (2008) e Saviani (2007).

Nas considerações finais, procede-se a retomada das questões investigativas e apresenta-se o trabalho de análise que resulta do processo investigativo. Os resultados alcançados apontam para a evidência dos efeitos das políticas públicas na EPT e o desempenho do papel do Estado e dos governos ao propô-las para a sociedade.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A AÇÃO DO GOVERNO NA DEFINIÇÃO DO SEU TRAJETO HISTÓRICO

A EPT no Brasil possui interligações com as políticas econômicas e sociais ao longo de toda a sua história. Apresentando-se como política pública relacionada às políticas de ensino, sofre alterações, avanços e recuos a partir das influências e contradições das políticas de governo e vai sendo constituída como uma política dúbia, que ora é entendida como educacional, ora como econômica e social.

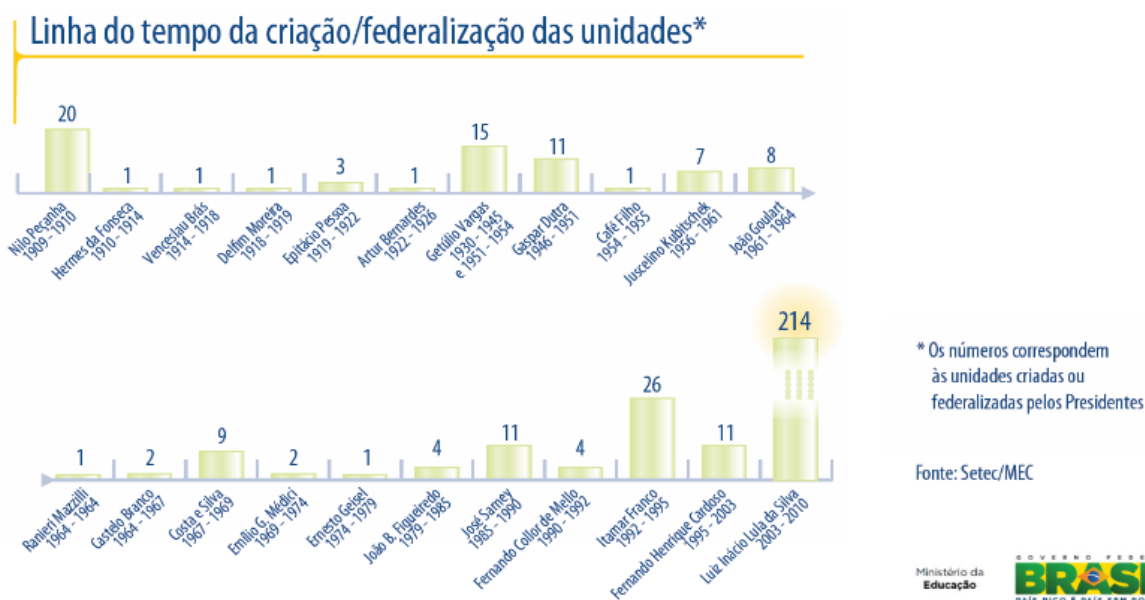
Esses dois olhares sobre o processo de educação para formação na EPT dependem dos Governos e de como eles entendem o papel do Estado na construção das políticas públicas. Se um Governo entende que o ensino profissionalizante deve ter uma base educacional de formação plena, as políticas irão atender a esse ensejo. No entanto, se um Governo entende que a EPT deve formar para atender à empregabilidade e ao mercado, as políticas atenderão a esse viés.

Alguns governos brasileiros entenderam que deveriam empreender esforços na EPT e ampliar o acesso; outros, não. Dessa forma, cada governante, em sua temporalidade histórica, é responsável por interpretar as necessidades sociais e transpô-las ao campo das políticas, através de ações efetivas. Este capítulo pretende mostrar o traçado político dos governos na EPT, evidenciando suas contribuições para a construção histórica dessa modalidade de ensino.

Na Figura 1 a seguir, é possível ter um vislumbre de como as perspectivas governamentais influenciam nos investimentos e nas políticas de ampliação da educação profissional no Brasil. Com o intuito de estabelecer esse comparativo, elenca-se aqui o ano de 2010 como marco por ter recebido um investimento historicamente mais volumoso. A partir daí, os dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) informam que os investimentos para a qualificação profissional começam a despencar a partir de 2011, chegando a receber 0% de investimento nos anos de 2015 e 2016 (BRASIL, 2020). Os investimentos posteriores não são significativos, e até o presente momento, ainda se encontram estagnados.

Figura 1 - Gráfico comparativo dos governos que mais investiram na expansão da EPT de 1964 a 2010.

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Setec/MEC (2010).

Uma análise desde o surgimento da EPT, do ponto de vista dos investimentos financeiros, criação de dispositivos legais e políticas públicas que cada Governo se dispõe a implementar, embasa a história da política de EPT no Brasil e constrói o movimento crescente/ascendente e descontinuado/estagnado que vai dando forma a essa modalidade de ensino.

1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL – 1500 A 1889

A partir de 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, instala-se um modelo sistematizado de ensino humanístico em uma perspectiva religiosa na qual o trabalho, o ensino e a fé se coadunam para a formação dos indivíduos. Marcado pela transmissão de saberes práticos e trabalhos manuais aliados à catequização, missão principal dos missionários, o ensino profissional esboça-se na imposição de práticas religiosas à população indígena e aos filhos dos colonos, configurando-se na subjugação da força de trabalho.

A transmissão dos saberes práticos, nas diversas culturas e tribos no Brasil, antecede a formalização, pois as formas de trabalho já eram ensinadas de geração em geração. No entanto, mesmo que de forma imposta, os jesuítas assumiram por longo período a formação do

trabalhador no Brasil, nos moldes de transmissão de conhecimento sistematizado. Esse esboço remoto surge com o ensino de ofícios na colonização para os primeiros aprendizes, índios e escravos. Cunha (2000) considera esses os primeiros arremedos de ensino que marcam a gênese da EPT, configurando sua concepção assistencialista voltada para os menos favorecidos.

No início do período colonial no Brasil, a educação sistematizada não aparece como prioridade, pois o tempo é de conquista das terras e dos nativos. A transmissão dos saberes, no entanto, em um período de dominação e de tomada do território brasileiro dos indígenas, é entendida pela Coroa Portuguesa como uma ferramenta importante. Para Cunha (2000), é com a presença dos jesuítas que se dá o pontapé inicial para a criação das primeiras escolas elementares e secundárias e dos seminários. A constituição do sistema educacional jesuítico tem como foco a disseminação da religião católica. A formação humana está aliada à salvação da alma dos povos considerados desligados de Deus.

Na perspectiva de Azevedo, Shiroma e Coan (2012), é inegável a contribuição dos jesuítas, pois eles são os responsáveis pela criação da primeira escola no país, em 1554, e pela fundação do primeiro seminário episcopal, em Belém do Pará, em 1749. O ensino implantado pelos jesuítas recebe várias críticas por não proporcionar um conhecimento voltado para o desenvolvimento científico.

Durante esse período, pode-se retratar os primeiros traços de uma educação para o trabalho com a construção de espaços de transmissão de conhecimentos manuais, como as Casas de Fundição e de Moeda (1603). O objetivo é preparar mão de obra em decorrência da descoberta e exploração do ouro em Minas Gerais, segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012).

Essas casas são consideradas escolas. Garcia (2000) relata que essas instituições são exclusivas para os homens brancos, filhos dos empregados da casa grande e possuem traços de ensino sistematizado. O aprendiz, ao final do curso, é submetido a um exame comprobatório para evidenciar as habilidades adquiridas e receber uma certificação de aprovação. Os Centros de Aprendizes de Ofício remontam a esse período.

Esses centros são criados nos arsenais da Marinha, com o objetivo de promover ajuda social aos moradores de rua e a presos com boas condições físicas, que eram resgatados pela Marinha. Enfatiza-se, no entanto, que a prioridade desses centros não é o ensino em si, e sim, o assistencialismo. O ensino de um ofício era um complemento das ações assistenciais (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

A Companhia de Aprendizes Artífices e a Companhia de Aprendizes da Marinha, segundo Castro (2007, p. 63), objetiva “recolher meninos pobres e desvalidos para formar

sistematicamente mão de obra, na perspectiva de livrá-los da ociosidade, da mendicância e da criminalidade”. É nesse viés que se pode considerar a gênese da EPT no Brasil, cujas bases são construídas no assistencialismo, para atender às classes menos favorecidas e com a natureza de ensino baseado na prática de transmissão dos conhecimentos dos ofícios. Percebe-se que

[...] desde aquela época construíram-se as bases para o preconceito contra o trabalho manual, principalmente aqueles realizados em ambientes de precárias condições de infraestrutura e higiene, delineando, portanto, um ensino de ofícios àqueles cidadãos que não tinham qualquer possibilidade de escolha (CUNHA, 2000, p. 91).

Essa apropriação da força de trabalho dos “desvalidos”, em nome da fé e junto a uma aprendizagem sistematizada de ofícios realizada pelos jesuítas, rendeu-lhes um acúmulo de riquezas em propriedades e terras que incomodou a Coroa de Portugal. Santos (2008, p. 173) relata que, “no Brasil, os primeiros jesuítas contavam apenas com as esmolas dadas pelos colonos e as pensões régias para comida e vestimenta”. Porém, como o apoio régio era para a dotação de seus principais colégios de modo indireto, os jesuítas recebiam apoio financeiro em “demandas judiciais, concessões de privilégios e aprovações de leis favoráveis aos interesses da ordem, além da isenção de dízimos e taxas” (SANTOS, 2008, p. 173). Logo, a ajuda de particulares e as propriedades superam de longe a assistência direta da Coroa portuguesa.

A economia na era imperial do Brasil (1822-1889) é predominantemente agrária, com práticas econômicas e sociais relacionadas ao setor primário, com atividades agrícolas, pecuárias e extrativistas. Nesse tipo de sociedade, a educação não se configura como de extrema relevância, pois o ensino se pauta na transmissão de conhecimentos manuais. No entanto, o Brasil possui a particularidade de ser uma colônia de Portugal, cujos nativos precisavam ser dominados por seus exploradores.

Saviani (2007) considera que esse tipo de ensino imposto pelos jesuítas, no entanto, não se coaduna com a visão de crescimento e modernização advindas da era do Iluminismo. O ensino, nessa perspectiva, deve atender aos conhecimentos científicos, das artes e da racionalidade, significando que para o advento social se faz necessário nova abordagem, nova forma de ensinar, um avanço no sentido de educação.

Nesse sentido, a educação precisa se adequar a essa nova realidade econômica e social que não dialoga mais com a visão implantada pelos jesuítas. Desse modo, no ano de 1759, ocorre a expulsão dos jesuítas, sendo sumariamente proibido qualquer tipo de comunicação com eles. No entanto, essa interrupção do modelo de ensino implantada pelos jesuítas causa a

desintegração (descontinuidade) da instrução pública no Brasil. O período pós-jesuítico deixa uma lacuna no processo educacional brasileiro. Cordão e Moraes (2000) salientam que nesse período

O vazio demorou a ser preenchido, uma vez que umas poucas aulas régias foram autorizadas durante todo o período pós-jesuítico. Assim, as aulas das primeiras letras ficaram a cargo de abnegados professores improvisados. Nesse mesmo período, a fiscalização dos resultados de aprendizagem e o aproveitamento de estudo eram quase inexistentes (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 37).

A expulsão dos jesuítas do Brasil se dá por pressão de um movimento europeu conhecido como despotismo esclarecido¹, que se baseia em ideias iluministas. Essas ideias se chocavam com o sistema educacional jesuítico, marcado pelo modelo de dominação da força de trabalho através da catequização que, segundo Saviani (2013, p. 80), mostra-se como “um modelo avesso aos métodos modernos de se fazer ciência”.

A descoberta de ouro no Brasil, ao longo do Século XVIII, requer atividades comerciais mais fortalecidas, mais organizadas e que gerem mais lucros. Para tanto, o Marquês de Pombal, influente ministro da Coroa de Portugal, com suas ideias advindas do despotismo esclarecido, se torna o principal nome para realizar reformas administrativas, econômicas e sociais na colônia.

Após a expulsão dos jesuítas, tem início o Período Pombalino (1750-1777). D. José, o rei de Portugal, nomeia o Marquês de Pombal como primeiro-ministro para governar Portugal e suas colônias. Trata-se de um governante que insere o conceito dos déspotas esclarecidos nas ideias pedagógicas no Brasil, devido à forte influência iluminista na Europa, durante o Século XVIII.

A partir de então, desenvolve-se uma pedagogia leiga, dissociada das propostas educacionais dos jesuítas e com características do ecletismo, liberalismo e positivismo. Essas novas concepções educacionais ficaram conhecidas como “Ideias Pedagógicas do Despotismo Esclarecido”. Segundo Saviani (2013), esses idealizadores

Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa: mas voltaram-se especialmente para a

¹ O despotismo esclarecido é uma forma reformista de governar, característica da Europa, era apoiado por princípios iluministas. Desenvolveu-se no leste europeu, onde a economia ainda era atrasada e a burguesia era muito fraca ou inexistente. O despotismo esclarecido visava a acelerar o processo de modernização de alguns países e assim aumentar seu poder e prestígio, a fim de enfraquecer a oposição ao seu governo. Ele argumenta que governa em nome da felicidade dos povos. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/despotismo-esclarecido.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico [...] (SAVIANI, 2013, p. 80).

Outro marco histórico importante trata-se da vinda da corte portuguesa e da família real ao Brasil, em 1808, o que traz importantes mudanças para o ensino profissionalizante brasileiro. A abertura dos portos para países amigos do Brasil, principalmente a Inglaterra, abre caminho para a implantação de fábricas e manufaturas de forma livre e, conseqüentemente, o ensino adquire novo formato para atender a esse tipo de trabalho.

Com esse avanço econômico e social, é inaugurado o Colégio das Fábricas, em 1808, regulamentado através do decreto de 23 de março de 1809 e consolidado por meio do decreto de 31 de outubro de 1811. Segundo Cabral (2011), o objetivo de sua criação é dar subsistência e educação a alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal para que, posteriormente, se empreguem nos trabalhos das fábricas.

As Casas de Educandos Artífices, criadas no período monárquico, continuam a reproduzir o mesmo ideário de ações educativas do Brasil colônia, com o predomínio do caráter assistencialista e utilitário. Em 1816, D. João VI cria a Escola de Belas Artes, que, tem um caráter de ensino profissional prático e utilitário, com o objetivo de retirar os moradores de rua e promover o assistencialismo.

Segundo Andrighetto (2019), a manutenção e a criação dos estabelecimentos de ensino prático voltados para o trabalho servem para atender à pressão das elites e focar esforços políticos e financeiros na criação de escolas de ensino superior, priorizando o bacharelado e disponibilizando um ensino diferenciado para as elites.

Assim, durante o Brasil colonial, pode-se dizer que a educação profissional se caracteriza pela transmissão de conhecimentos destinados à preparação de trabalhadores para as atividades primárias. Para o autor supracitado, as casas “escolas” são sistemas de instrução criados para profissionalizar para as atividades manuais. O ensino superior profissionalizante compreende um cunho elitista, apenas de atendimento às necessidades da Coroa portuguesa instalada no Brasil.

Em 25 de março de 1824, é outorgada, pelo imperador D. Pedro I, a Constituição Política do Império do Brasil. Segundo Cordão e Moraes (2017), uma das garantias dadas pela Constituição para a educação está presente no artigo 179: a oferta da instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

A principal característica do ensino profissional no período imperial continua a ser, portanto, o caráter assistencialista, cuja intenção é a retirada das crianças das ruas, a diminuição

da vadiagem e proporcionar um ofício aos necessitados. Cordão e Moraes (2017) destacam que, em 10 de abril de 1830, o imperador Dom Pedro I aprova a instalação de escolas nas quais eram ministrados cursos especiais para os trabalhadores da indústria, da lavoura e do comércio. A partir dessas escolas foram criados os Liceus de Artes e Ofícios.

As políticas que embasam a criação dos Liceus de Artes e Ofícios objetivam agregar a educação elementar à formação técnica, profissional e artística, no intuito de tornar a educação para os ofícios mais ampla e emancipadora. Nesse sentido, oferecem uma educação intermediária que possibilite para a classe operária a obtenção de uma profissão, mas também evidencie as habilidades e os talentos dos alunos.

Em sua trajetória, de 1856 a 1906, o Liceu de Artes e Ofícios destacou-se por ser conhecido como “Escola do povo”, uma vez que possibilitou o acesso ao estudo a todos que tivessem vontade de aprender algo, sem distinção de raça ou condição social. Destacou-se, também, em meio a críticas e polêmicas, ao possibilitar curso profissional para as mulheres, sendo esse ideário defendido pelos intelectuais da época (ANDRIGHETTO, 2019, p. 48).

Considera-se que outra importante política voltada para a EPT é implementada através da Reforma Couto Ferraz, que cria o Asilo dos Meninos Desvalidos, instituído pelo Decreto nº 5.532, de 24 de janeiro de 1874. Esse aparato contempla dez escolas públicas de instrução primária do primeiro grau no município da corte. Uma dessas escolas serve de asilo para recolher os menores de 12 anos de idade pobres encontrados vagando ou mendigando.

Destaca-se que o Colégio das Fábricas, os Liceus de Artes e Ofícios e o Asilo dos Meninos Desvalidos continuam a apresentar um tipo de ensino com objetivo de assistência aos pobres. Kuenzer (2000) afirma que as Escolas de Artes e Ofício dão início à EPT no Brasil. Porém, ele enfatiza o caráter assistencial, uma vez que essas escolas são voltadas para a retirada da rua e da marginalidade os menos favorecidos e, em segundo plano, para oferecer um ofício.

1.2 AS POLÍTICAS EXPANSIONISTAS QUE MARCARAM O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO IDEÁRIO REPUBLICANO – 1889 A 1985

Com a Proclamação da República no Brasil, em 1889, pelo marechal Deodoro da Fonseca, instala-se uma forma de governo que busca a homogeneização social em prol do ideário republicano e a introdução de novos símbolos que garantam a perpetuação desse sistema governamental. Os republicanos visualizam a escola como a transmissora efetiva de valores que eles consideram fundamentais, tais como: ordem, disciplina, civilidade, nacionalidade e a

possibilidade de modernização social e cultural. Para esse fim, eles investem na modernização da estrutura física das escolas.

Souza (1998) esclarece que as maiores modificações e inovações se dão no ensino primário. Os republicanos entendem que essa modalidade ajudaria a produzir uma nova cultura na sociedade e seria mais fácil inculcar nas crianças os sentidos simbólicos da consagração da República. Cria-se, então, os grupos escolares com ensino simultâneo, um modelo de escola que vai potencializar o ideal da República através da educação popular.

No contexto da EPT, mudanças políticas vieram em 1890, com Benjamin Constant, 1º ministro da Guerra do período republicano e um dos articuladores da República. Cunha (2005) ressalta que ele promoveu a reforma do ensino brasileiro, que propõe, através do Decreto nº 1.073, de 22 de novembro de 1890, a aprovação do Estatuto das Escolas Politécnicas, inspiradas na Escola Politécnica de Lisboa e na Academia Politécnica do Porto, cujos estabelecimentos de ensino superior não universitário vocacionados estavam direcionados para a formação nos domínios da ciência e da tecnologia. No entanto para o autor supracitado, a EPT continua sendo utilizada como uma prática educacional tanto preventiva quanto corretiva, propiciando a disciplina e a qualificação como meio de evitar a inserção das crianças na criminalidade, nos vícios, nos pecados e na subversão político-ideológica.

De 1906 a 1909, através dos presidentes da República Afonso Pena e Nilo Peçanha, a EPT encontra lugar de destaque, passando a ser de atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 41), “isso consolidou uma política nacional de incentivo ao desenvolvimento do ensino profissional agrícola, industrial e comercial”.

Ainda em 1906 foi apresentada ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido em regime de colaboração entre os governos da União e dos Estados. Esse projeto previa a criação de campos e oficinas escolares em que os alunos dos ginásios poderiam ser habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 41).

Com a morte de Afonso Pena, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil, em julho de 1909, e realiza importantes feitos para a EPT. Através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria 19 Escolas de Aprendizes de Artífices (EAAs). São escolas primárias e gratuitas destinadas ao ensino profissional, as quais são instaladas em diferentes unidades federativas e voltam-se para o ensino industrial e agrícola. É a partir das políticas governamentais de Nilo Peçanha que se oficializa a estrutura escolar das classes proletarizadas, pois

[...] deu origem à construção de uma dualidade educacional no Brasil, devidamente oficializada por norma legal, em 1909, com vistas a disponibilizar uma estrutura escolar que possibilitasse aos pertencentes das classes proletárias, entendidos como “desfavorecidos da fortuna”, meios para vencer as dificuldades da vida, mediante o preparo técnico para o trabalho [...] (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 28).

O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, torna a EPT sistematizada e passa a ofertar nas EAAs um itinerário formativo mais consolidado para formar trabalhadores, especificamente para atender às fábricas que se instalaram no Brasil. Manfredi (2016, p. 63) salienta que as ações do presidente Nilo Peçanha dão início à “rede federal, que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets”. No entanto, as concepções políticas e governamentais sobre a EPT continuaram a consolidar a carga histórica da criação de escolas para ensinar ofícios a mendigos moradores de rua, órfãos, pessoas com necessidades especiais, presos com boas condições físicas, buscando mantê-los ocupados e longe da criminalidade.

Costa e Coutinho (2018) destacam que, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, cujo objetivo é a oferta de ensino profissional primário e gratuito, são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) nas capitais dos Estados da República. A criação dessas escolas estimula a formação de trabalhadores para a indústria. Na perspectiva de Cunha (2005, p. 94), a partir de então, o ensino profissional passa a ser visto como “poderoso instrumento para a solução da ‘questão social’”. O autor supracitado ainda elenca a criação das EAAs como o marco inicial do ensino das especialidades para a indústria e destaca que

a formação de operários e contramestres, mediante o ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (CUNHA, 2005, p. 63).

A Reforma Antônio Cândido (1909) dá origem à Rede Federal para o Ensino Profissional e introduz um ensino que medeia o assistencialismo fortemente propagado na educação profissional e o seu novo itinerário de atendimento ao mundo do trabalho. Porém, quanto à natureza da EPT, afirma que, mesmo nas primeiras décadas do Século XX, a educação profissional ainda possui um caráter utilitarista, não humanista dedicada às classes mais baixas.

Uma nova regulamentação para as EAAs se deu através da Reforma Pedro de Toledo (1911), representante da pasta do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Regulamentada pelo Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, formulada no governo do presidente Hermes da Fonseca (1910-1914), ela busca realizar a manutenção da política voltada

para seu sistema educacional. Na perspectiva de Peixoto (2009, p. 49), o decreto que instituiu a reforma dá continuidade

à reprodução dos princípios e redação original do decreto de criação das EAAs, à exceção de três novidades: a) a alteração da faixa etária dos destinatários dos cursos que passa a ser dos 12 aos 16 anos⁴⁶; b) a criação de bolsas de permanência, sob a denominação de diárias⁴⁷; c) a Caixa de Mutualidade⁴⁸ e d) a delegação ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio da incumbência pela nomeação do diretor escolar.

Para o autor supracitado, o diferencial dessa reforma é que a organização do ensino representa mecanismos de valorização da permanência dos estudantes nos estabelecimentos educacionais. Uma política de incentivo à permanência necessária, pois com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914 -1918), os países sofrem quedas na produção agrícola. Para Peixoto (2009), isso possibilita ao Brasil avançar no processo de industrialização e promover a nacionalização da economia.

Segundo Cordão e Moraes (2017), no governo de Venceslau Brás (1914-1918), as políticas para a EPT repercutem mudanças ao determinar que o ensino profissional se volte também para o comércio. A base dessa política consolida a ideia de que a EPT terá um itinerário formativo de qualificação do trabalho manual.

Esse primeiro bojo de reformas é essencial para a consolidação do crescimento econômico em que o Brasil se encontra, pois ao fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Brasil enfrenta profundas mudanças econômicas e sociais, e o fortalecimento nacional se faz necessário para o processo de industrialização, o que influencia diretamente no campo educacional.

Mais uma reforma é empreendida com características expansionistas. Trata-se da Reforma João Gonçalves (1918), que segundo Peixoto (2009), é caracterizada pela expansão das EAAs. Porém, o ensino permanece fragmentado e em uma estrutura do sistema educacional dualista. Essa nova regulamentação das EAAs ocorre no fim do governo do presidente Wenceslau Braz. O então ministro interino João Gonçalves Pereira Lima, responsável pela pasta do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, propõe uma nova reforma através do Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918. As principais alterações dessa reforma são:

a) a criação de entradas semestrais b) a redução da idade mínima para frequências aos cursos diurnos de doze para dez anos; c) a implantação de cursos noturnos de aperfeiçoamento, destinados a operários maiores de 16 anos de idade e d) o estabelecimento de concurso de documentos de idoneidade moral e técnica para o

provimento ao cargo de diretor das EAA's, junto à Diretoria Geral de Indústria e Comércio, como forma de subsidiá-la na elaboração de lista tríplice para encaminhamento ao Ministro (PEIXOTO, 2009, p. 42).

Essas reformas pertinentes ao avanço industrial no Brasil indicam mudanças no campo da EPT, pois são os indícios de que seu ensino passa a atender às demandas do mercado, iniciando novos rumos e percepções em torno dessa modalidade de ensino que vai nortear todo o seu percurso pedagógico e metodológico.

O cerne da política governamental nas décadas de 1920 e 1930 é a busca pela erradicação do analfabetismo, imbuída pela visão política de garantir a participação de um maior número da população na aquisição dos direitos políticos. Assim, a importância da escolarização é derivada da necessidade política e ganha prestígio à medida que busca ampliar a cultura cívica e política da população, garantindo-lhes a participação política através do voto.

Nesse período, é de responsabilidade da União a legislação do Ensino Superior, enquanto aos Estados cabe a responsabilidade de legislar sobre o ensino primário, secundário e profissional. No entanto, ocorrem retrocessos das políticas educacionais, pois reivindicações já conquistadas no império, como a obrigatoriedade do ensino primário a todos, tiveram que ser novamente reivindicadas.

No campo educacional, o ensino do período republicano nasce sob a perda dos direitos conquistados pelo cidadão no Império. Ao mesmo tempo, mantém a jurisdição do ensino primário aos estados federados, reforçando o distanciamento da possibilidade de organizar nacionalmente a instrução popular (PEIXOTO, 2009, p. 36).

Em 1927, no Governo do presidente Washington Luís (1926-1930), é estabelecida a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias, através do Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Segundo Cordão e Moraes (2017), esse decreto amplia o contexto de atuação da EPT, pois ela passa a atender os requerimentos do mundo do trabalho, deixando de ser vista como promissora de um ensino assistencialista, passando para a produção de um ensino voltado para o desenvolvimento econômico e social.

Para Cunha (2005), até 1930, o ensino primário é articulado com o ensino profissional e destinado aos pobres; enquanto o ensino secundário, fase preparatória, encaminha a elite para o Ensino Superior. No fim da década de 1920, é notória a ausência de políticas educacionais voltadas para um sistema educação único. Está a cargo dos Estados a criação e a implementação de políticas que se adequem às necessidades locais. Porém, as reformas que se sucedem nesse período dão origem a adequações no funcionamento da EPT.

Cordão e Moraes (2017) destacam que essas mudanças proporcionam uma mediação entre o assistencialismo e o atendimento ao trabalho, mesmo que o ensino ainda permaneça fragmentado, marcado por uma herança discriminatória e apresente um forte dualismo estrutural. Surgem novos mecanismos de valorização da permanência do educando na escola, e a organização e expansão do sistema regular de ensino é perceptível.

As mudanças nas políticas educacionais mais visíveis para a EPT se dão na primeira fase do governo do presidente Getúlio Dornelles Vargas (1930-1934), que governa o Brasil de 1930 até 1945. Essas mudanças são necessárias para o momento econômico em que o Brasil rompe com o modelo agrário, implantando um modelo mais industrializado, já adotado na Europa. Esse processo desencadeia a necessidade de políticas públicas que incrementem as atividades industriais. Diante da demanda por trabalhadores para a indústria, o ensino profissional adquire um novo caráter de qualificação. Esse processo pode ser considerado um marco da saída da EPT do papel de assistencialista para ser vista como instrumento de profissionalização. Nesse sentido, a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade em relação ao modelo de desenvolvimento econômico do país.

Na era Vargas (de 1930 a 1945) ocorrem vários movimentos ligados à educação que englobam novas reformas educacionais como importantes marcos para a manutenção das políticas já existentes. Segundo Cordão e Moraes (2017), a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, através do Decreto nº 19. 402, de 14 de novembro de 1930, é uma delas. Para tanto, Francisco Luís da Silva Campos assume a pasta para dar início ao que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos (1930-1932), que incorpora as Escolas de Aprendizes Artífices às políticas educacionais e dá novo rumo ao ensino profissionalizante. Peixoto (2009, p. 38) reforça que

Durante esse período, sete reformas educacionais foram implementadas, entre as quais, as estabelecidas em alguns artigos da Constituição Federal de 1934 que materializaram as ideias dos educadores reunidas no “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, aprovado na V Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

Outros dispositivos legais vão se anexando ao projeto de governo do presidente Getúlio Vargas. Entre esses, encontra-se o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação como órgão consultivo do Ministério da Educação e da Saúde Pública para assuntos relativos ao ensino. Para a EPT, pode ser citado o Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que reestrutura o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador.

Sobre esse último, Cordão e Moraes (2017, p. 42) afirmam que “a importância desse decreto reside no fato de ser o primeiro instrumento normativo brasileiro a prever a estruturação de educação profissional já incluindo a ideia dos itinerários formativos facilitadores da construção de itinerários de profissionalização dos trabalhadores”.

Peixoto (2009, p. 43) ressalta que, para a EPT, a reforma teve sua maior “concentração dos níveis secundário, profissional e superior, além da incorporação das Escolas de Aprendizagem Artífices a uma mesma pasta ministerial, constitui-se no primeiro passo em direção à organização da educação brasileira [...]”. Quanto à efetividade da reforma para a EPT,

O Governo deu, pois, uma falsa impressão de preocupação com o ensino profissional. Ao desconsiderar o ensino industrial (o momento era de plena ascensão da indústria brasileira) e o ensino agrícola (num país onde a economia era enraizada pelo cultivo da terra), a legislação revelou um descuido ou até mesmo um descaso com o ensino profissional brasileiro (PEIXOTO, 2009, p. 44).

Um grande destaque no contexto educacional da década de 1930 é o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Como produto da IV Conferência Nacional de Educação, o manifesto propõe a reorganização do contexto educacional. Para Saviani (2010, p. 295), o documento “posiciona-se em defesa de uma escola pública inspirada nos ideais democráticos, que ministre uma educação liberal e democrática voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico [...] como base da sociedade industrial”.

Quanto à relevância desse manifesto para a EPT, Peixoto (2009) destaca que há uma tentativa de quebra do dualismo das classes sociais existentes até então no sistema educacional, pois o documento destaca

[...] a proposição de um ensino secundário unificado, composto de uma sólida base comum de cultura geral ministrada em três anos. Depois disso, para os jovens de 15 a 18 anos de idade, o curso secundário se bifurcaria: a) numa seção de preponderância intelectual (com os três ciclos das humanidades modernas; das ciências físicas e matemáticas; e das ciências químicas e biológicas); e b) numa seção de preponderância manual, ramificada, por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação para as atividades profissionais decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca), da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio) (PEIXOTO, 2009, p. 46).

Para o autor, o Manifesto dos Pioneiros é um valioso instrumento norteador para a educação brasileira, pois através da influência de seu conteúdo é promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 16 de julho de 1934, apresentando, pela primeira

vez, um capítulo tratando especificamente da educação e da cultura. Saviani (2004, p. 33) considera que o manifesto se propõe a realizar “a reconstrução social pela reconstrução educacional [...], esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino”.

As características mais marcantes do Manifesto dos Pioneiros encontram-se na defesa da reformulação da política educacional e na renovação das bases pedagógicas. Para tanto, o documento propunha uma escola pública obrigatória, laica e gratuita para todas as classes sociais. A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934, mostra pela primeira vez na História das constituições brasileiras, um capítulo específico que trata da educação e da cultura e proclama a educação pública como direito de todos os cidadãos e dever do Estado.

Ela absorve parte do conteúdo do Manifesto dos Pioneiros e define a função do Conselho Nacional de Educação, além de contribuir para a elaboração do Plano Nacional de Educação. No entanto, um dos aspectos mais importantes, a gratuidade, grande bandeira defendida pelo manifesto, não é considerada em sua totalidade, tendo em vista que só o ensino primário ganha destaque e garantias de gratuidade.

Essa lacuna abre os primeiros espaços para a inserção de instituições de ensino privado. Mais ainda, estabelece financiamento público para ser administrado pelo setor privado na área educacional, o que será fortalecido pela Constituição de 1937, a qual contém uma forte tendência privatista, apesar de manter a educação primária como obrigatória e gratuita.

Com relação à EPT, a Constituição de 1937 trata da educação profissional e industrial em seu artigo 129, consolidando importantes orientações, ao outorgar que

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

No mesmo artigo, fica regulamentado o dever das indústrias e dos sindicatos econômicos de criarem escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. Estabelece-se, ainda, o dever do Estado de prestar auxílios, facilidades e subsídios, concedidos pelo Poder Público, para as escolas.

A lei enfatiza o dever do Estado para com a efetivação do ensino profissional e define para as indústrias e os sindicatos econômicos a obrigatoriedade de criar escolas de aprendizes, voltadas para sua área de trabalho e especialidade. Com referência às EAAs, a Lei nº 378, de

13 de janeiro de 1937, as transformou em liceus industriais e instituiu novos liceus, escolas mantidas pela União.

O Governo Getúlio Vargas cria os Liceus Profissionais, a partir da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, para irradiar no país o ensino profissional em todos os ramos e graus. França (2016, p. 43) esclarece que, na era Vargas, “a gestão das políticas públicas do ensino profissional foi dividida entre duas instâncias do governo: o Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável pelo ensino técnico-industrial; o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, responsável pelo ensino agrícola”.

O Governo Vargas também normatiza o ensino comercial através do decreto federal nº 20.158/31, 30 de junho de 1931, que estabelece sua organização em nível médio. França (2016, p. 43) ressalta “que não havia articulação entre o ensino comercial e o ensino secundário, assim como não era possível acesso ao ensino superior de outras áreas por meio do ensino comercial”.

A promulgação da Carta Magna de 1937 é de fundamental importância para o ensino profissionalizante, já que, como destaca França (2016, p. 43), “tornou-se a primeira constituinte a contemplar de forma específica o ensino técnico, profissional e industrial, explicitados no artigo 129 como primeiro dever do Estado e voltado às classes menos favorecidas”, além de destacar como obrigação das indústrias e dos sindicatos a criação de escolas de aprendizagem relacionadas à sua área de trabalho voltadas para o seu quadro de funcionários e os filhos.

De 1942 a 1946, o então ministro Gustavo Capanema, responsável pela pasta do Ministério da Educação e Saúde, dá início ao conjunto de Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro. Essas leis são provenientes de decretos-lei que apresentarão significativas transformações para a EPT. Através destes, o ensino profissional será organizado e sistematizado pela primeira vez no Brasil, estruturando o Ensino Industrial, o Ensino Comercial e o Ensino Agrícola e efetivando-os como ensino técnico profissional.

O Ensino Industrial é organizado através do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial. A organização do ensino industrial define que ele será ministrado em dois ciclos: o primeiro voltado para o ensino industrial básico, o ensino de mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo, voltado para o ensino técnico e o ensino pedagógico:

O Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, determinou que os ensinos de ofícios existentes no Brasil passariam a ser ministrados por instituições federais, municipais ou particulares, e que deveriam se adaptar às determinações do conjunto de Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 43).

As bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial são definidas pelo Decreto-Lei nº 4.127/42, de 25 de fevereiro de 1942. Sua regulamentação estabelece a constituição de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Também extingue os Liceus, transformando-os em escolas industriais e técnicas, nas quais os dois ciclos de formação profissional do ensino industrial são ofertados.

Para a efetivação e ampliação dos serviços de aprendizagem industrial, nesse mesmo bojo, o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, efetiva a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

A estruturação dos estabelecimentos de ensino agrícola federais se dá através do Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Nesse mesmo caminho, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), através do Decreto nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e regulamenta a aprendizagem dos comerciários pelo Decreto nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946.

As Leis Orgânicas da Indústria, do Comércio e Agrícola apresentam um sistema de financiamento de seus serviços bastante peculiar. Os decretos estabelecem que seus encargos de financiamento serão mantidos através dos estabelecimentos industriais, comerciais e agrícolas, enquadrados nas federações e dos sindicatos coordenados por suas Confederações Nacionais. Seus associados devem contribuir com 1% ao mês sobre o montante da remuneração que é pago aos seus empregados.

Essa contribuição compulsória tem o papel de garantir a sustentabilidade financeira dos serviços. Toda a arrecadação é feita simultaneamente às contribuições para a previdência social, por meio da Receita Federal. Embora seja um tributo de natureza compulsória, essa contribuição não se caracteriza como um imposto, taxa ou contribuição de melhoria (SENAC, 2017).

Cordão e Moraes (2017) destacam que o governo torna isentos de todo imposto federal, estadual e municipal os serviços de caráter educacional organizados e dirigidos pelo Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial e Comercial. A verba destinada é aplicada no financiamento das ações das instituições em todo o país, bem como na manutenção da estrutura de atendimento à população que envolve unidades fixas e móveis distribuídas pelo território brasileiro.

Em 1946, é promulgada uma nova Constituição Federal. Porém, ela não apresenta grandes mudanças para as questões educacionais, pois manteve praticamente o texto original da Constituição Democrática de 1934. Com relação à EPT, a Constituição de 1946 estabelece,

no inciso IV, do artigo 168, a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais de ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer.

Em 1950, através da Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, os concluintes de cursos de EPT, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, são autorizados a continuar seus estudos no Ensino Superior. Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 45), “para tanto, deveriam realizar exames nas disciplinas não estudadas e demonstrar o nível de conhecimento exigido para o curso pretendido”.

A partir de 1954, passa a vigorar a Lei de Equivalência nº 1.821, de 12 de março de 1953, regulamentada pelo Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953. Ela dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Essa lei define as regras para aplicar equivalência entre os diversos cursos secundários e profissionalizantes no nível médio, consolidando o percurso formativo dos egressos da EPT.

Posteriormente, a Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – apresenta um texto permitindo que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, continuem seus estudos no Ensino Superior. Isso significa que

Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional técnico ao ensino acadêmico, quanto à equivalência e às possibilidades de continuidade de estudos, desde que seus componentes curriculares contassem com valor formativo similar. Essa orientação sepultou de vez, ao menos do ponto de vista formal, a histórica dualidade entre o ensino destinado às elites e o ensino destinado aos pobres (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 45).

Segundo os autores, a Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, estimula “diversos experimentos educacionais orientados diretamente para a profissionalização dos jovens [...] implantados por esse Brasil afora. Alguns exemplos: o Ginásio Orientado pelo Trabalho (GOT) e o conhecido Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN)” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 45).

Para Kuenzer (2000), a importância da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, para a EPT se dá por ser ela a primeira legislação educacional que reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, através da equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos.

No entanto, mesmo com a equivalência, a dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e profissional permanece, evidenciada pela oferta e pela diferença do perfil dos

alunos. Os menos favorecidos materialmente, e que precisam trabalhar para seu sustento, estudam o ensino profissionalizante. O ensino propedêutico, cursado pelos alunos mais favorecidos, não têm pretensão imediata de inserção no mundo do trabalho.

Em 1964, o Brasil sofre o golpe militar e entra no processo de autoritarismo e repressão conhecido como Ditadura Militar, que dura até 1985. Segundo Cordão e Moraes (2017), a partir de 1968, com a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, é dada a permissão para a oferta de cursos superiores destinados à formação de tecnólogos. Essa mudança é impulsionada pelo advento industrial conhecido como “milagre econômico”, marca do período de 1969 a 1973, de extraordinário crescimento econômico, com baixas taxas de inflação.

Nesse período, estabelece-se um alinhamento entre a relação trabalho e educação, pois o desenvolvimento econômico advindo do crescimento industrial requer trabalhadores mais qualificados. A necessidade de empregabilidade requer uma aceleração na formação profissional, principalmente o nível técnico, dada a emergência do momento.

A Constituição democrática de 1946, de orientação descentralizadora, é substituída por uma nova Constituição, promulgada em 24 de janeiro de 1967, criada pelo governo militar. Essa primeira versão da Constituição de 1967 recebe uma nova redação ditada pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, reforçando a centralização das decisões no país.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 29), nesse período a formação técnica assume um importante papel na mediação de práticas educativas, pois o Brasil precisa emergir como potência econômica e a entende como auxiliadora nesse processo. É nesse contexto que a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, estipula a profissionalização compulsória, delineando a quebra da dualidade do ensino, estipulando que todo o ensino de Segundo Grau (atual Ensino Médio) deveria conduzir o aluno à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico.

O artigo 1º da LDB nº 5.692/71, esboça como a lei orienta a qualificação do aluno para o trabalho ao citar que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral [...] proporcionar ao educando qualificação para o trabalho”. Nesse contexto, verifica-se que

Com a promulgação da lei nº 5.692/71[...], a formação específica (técnica) passou a ser o cerne da base da formação do ensino de 2º grau (atualmente denominado de Ensino Médio). Foi a denominada Lei da profissionalização compulsória, pois, todos os cursos ofertados são nível de 2º grau, obrigatoriamente, destinavam-se a uma habilitação profissional plena ou parcial (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1636).

Na década de 1970, é notório o incentivo legal para a ampliação do ensino profissionalizante no Brasil. Em 1975, a Lei Federal nº 6.297/75, de 15 de dezembro de 1975,

define incentivos fiscais no Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas. Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Em 1982, os governantes percebem que a profissionalização do ensino secundário não logrou grandes êxitos e, através da Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1942, alteram alguns dispositivos da Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. O principal deles é a extinção da obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de Segundo Grau, causando, finalmente, a separação entre a formação geral e a profissional (COSTA; COUTINHO, 2018).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 11) consideram que, após essa lei, o dualismo irá se apresentar de maneira diferenciada, pois, enquanto a Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971, determinava que a carga horária mínima prevista para o ensino técnico de Segundo Grau mantivesse uma parte destinada à formação geral, a Lei nº 7044/82, de 18 de outubro de 1942, extingue a profissionalização compulsória e permite que os cursos propedêuticos tenham carga horária exclusivamente destinada para a formação geral, oferecendo aos alunos, com isso, melhores condições de acesso ao ensino superior.

O tipo de ensino profissionalizante oferecido aos estudantes, a partir da Lei nº 5.692/71, nas escolas de Segundo Grau também serve para o seu enfraquecimento. Apresenta-se um modelo de formação técnica que prioriza a organização, a hierarquização e a sistematização do trabalho sem levar em consideração o lado humanista do ensino e da aprendizagem. Como destaca Kuenzer (2000, p.31), “o aprendizado privilegiou as formas de fazer típicas de cada ocupação definida para atender às demandas de um processo produtivo parcelado com tecnologia rígida e pouco dinâmica”.

Esse formato de ensino tecnicista, dissociado de uma formação geral e preparatória para o nível superior, voltada estritamente para o trabalho, acaba enfraquecendo os objetivos da LDB nº 5.692/71 e abrindo espaço para a Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1942. O que determina a finalização da profissionalização compulsória, já que ela veio extinguir a profissionalização obrigatória do Ensino Médio.

1.3 AS CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM ÊNFASE NOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS A PARTIR DE 1985

A partir de 1985, a EPT incorporou uma legislação mais robusta que possibilitou importantes transformações no sentido de consolidar e organização a formação e qualificação profissional. A reintegração do ensino técnico ao Ensino Médio, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o incentivo à expansão das redes estaduais de educação profissional são exemplos dessas ações. No entanto, as mudanças políticas mais visíveis no âmbito da EPT se dão na grande amplitude e implementação de ações e novos programas de governo, perfazendo o conjunto de iniciativas que modelam a oferta de ensino profissionalizante no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 pode ser considerada o marco legal importante para a expansão e implementação de novas políticas e novos programas para a expansão da EPT. Considerada mais democrática, descentralizadora e reconhecida como a “Constituição cidadã”, ela expõe, em seu artigo 205, o direito à educação e ao trabalho quando elenca que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O inciso IV do seu artigo 114 e o artigo 227 referenciam a qualificação e a formação para o trabalho como direito à profissionalização, que deve ser garantido com absoluta prioridade. Como políticas de governo, foram instituídas, em 1991, através da Lei nº 8.315/91, de 23 de dezembro de 1991, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), cujo formato institucional é semelhante ao do Senai, do Senac e do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, através da Lei nº 8.948/94, de 8 de dezembro de 1994.

Partindo dos pressupostos da Constituição Federal de 1988, em 20 de dezembro de 1996 tem-se a promulgação da segunda LDBEN, conhecida como LDB nº 9.394/96. Através dela, evidencia-se a importância da EPT como modalidade de ensino que atua na formação para o trabalho, a ciência e a tecnologia. O artigo 39 afirma que: “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). O Capítulo III traz o título VI dedicado à Educação Profissional, cuja denominação é modificada pela Lei nº 11.741/2008, de 16 de julho de 2008, passando a ser descrito como “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

Assim, a LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, ratifica a Educação Profissional como modalidade de ensino com ativa participação no itinerário formativo dos trabalhadores brasileiros, tendo como público-alvo principal os jovens, sobretudo aqueles que

buscam se inserir no mundo de trabalho. No entanto, não é possível excluir a dualidade histórica entre a formação geral e a profissional, que ainda permanece após a LDB de 1996.

Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), são implementadas políticas para a EPT, através da promulgação do Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997, que torna o currículo do ensino profissional parte diversa do Ensino Médio, podendo ser ofertado na modalidade subsequente ou concomitante, se consolidando através de um discurso de formação ampla e integral para os estudantes.

Sobre o Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997, Costa e Coutinho (2018, p. 1637) destacam que “regulamentava a LDB, tornando a oferta dos cursos técnicos com currículo próprio de modo independente do ensino médio, podendo ser realizada somente nas modalidades concomitante ou subsequente. Isso significou o fim da perspectiva de uma educação profissional politécnica”.

A partir do Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997 cria-se o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que contribui para a permanência da separação e da diferenciação entre a formação propedêutica e a profissional ao retirar a obrigatoriedade da União de criar e manter escolas técnicas.

A criação e manutenção dessas escolas se daria por meio de parcerias com Estados e municípios, setor produtivo ou organizações não governamentais. Para Costa e Coutinho (2018, p. 1638), esse programa tem “[...] uma lógica curricular produtivista e privatista para atender aos acordos neoliberais com os organismos internacionais”.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), a EPT ganha notoriedade nas políticas educacionais brasileiras. São implementados novos programas de expansão e disseminação dessa modalidade de ensino. A partir da quantidade de programas implementados, a EPT é fortalecida e recebe nova definição das políticas que a relacionam com o Ensino Médio.

Em 2004, no segundo ano do Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, novas políticas são asseguradas com a criação do Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004, que traz nova regulamentação para a articulação entre a EPT e o Ensino Médio, ao propor a retomada da integração de ambos e evidenciando a possibilidade de oferta da formação profissional atrelada a todos os níveis da educação, como denota-se no Artigo 1º do decreto:

A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de

trabalhadores²; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 52), “o novo decreto acrescentou e estimulou a oferta da habilitação profissional técnica integrada com o ensino médio em matrícula única, como primeiro item das possibilidades listadas”. O decreto se constitui como um possível meio de ascensão da educação profissional, pois no governo Lula, os investimentos para esse segmento são mais significativos do que nos governos anteriores. Pacheco (2010, p. 28) declara que,

Além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

O ano de 2005 mostra-se um ano muito marcante, pois várias políticas e dispositivos legais desenham novos rumos para a EPT. A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, trata da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a EPT.

Na sequência, o Decreto nº 5.622/05, de 19 de dezembro de 2005, insere a Educação à Distância (EaD) como modalidade de ensino integrada à EPT e, posteriormente, é aprovada as diretrizes e os procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado através da Lei nº 11.129/05, de 30 de junho de 2005.

Todas as políticas consolidadas por esses dispositivos legais influenciam na ampliação e expansão da EPT, tanto na rede pública quanto na privada. Essas influências são perceptíveis na elevação do número de matrículas que se sucedem durante o governo de Lula e de Dilma, conforme a Figura 2 a seguir:

² O item I foi substituído no Decreto nº 8.268, de 2014, passando a ser “qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores”.

Figura 2 - Matrículas na Educação Profissional nos governos de Lula e Dilma.



Fonte: Inep/MEC (2010).

Em uma adequação da LDB nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, introduz uma importante alteração para a EPT ao incluir o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no Ensino Médio. O artigo 1º afirma que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 2007). Além disso, orienta,

[...] a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2007).

Em 24 de abril de 2007, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o presidente Lula efetiva a integração do Ensino Médio à EPT, e o PDE apresenta as orientações que promoveriam essa integração através da concomitância do Ensino Médio com o ensino profissionalizante.

No ano seguinte, é criada a Lei nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de institucionalizar os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores.

Uma das exigências impostas pela Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, é que os institutos de EPT realizem e estimulem a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. Todas essas políticas implementam investimentos na reestruturação da Rede Federal de Ensino Técnico, fomentando a ampliação e melhoria de infraestrutura e a qualificação de recursos pedagógicos das redes de educação profissional (BRASIL, 2008).

Como política de ampliação da EPT, o Governo Lula estabelece, ainda, acordos de gratuidade como Sistema S, amplia o Ensino Técnico na modalidade a distância, através do programa E-Tec, eleva a escolaridade de jovens e adultos, oportunizando a articulação com o ensino profissionalizante e amplia o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

Através desses marcos, destaca-se que de 2003 a 2010 há um significativo fortalecimento das políticas públicas para EPT que permitem o crescimento do ensino técnico e profissionalizante no Brasil. A esse respeito Ferreti (2018, p. 264-265) considera que

A proposta de formação profissional construída durante o governo Lula buscou superar tudo o que havia sido produzido antes em matéria de educação profissional, pois não só retomou a oferta conjunta de formação geral e específica existente nas escolas técnicas públicas estaduais e federais como o fez sob perspectivas teórico-epistemológicas e filosóficas que conferiram outro sentido à formação profissional, integrando-a à formação geral, tendo em vista a constituição de sujeitos sociais não apenas em condições de desempenhar tecnicamente uma profissão, mas de ter sobre ela, sobre o trabalho e sobre a organização deste sob o capital uma visão de totalidade.

Costa e Coutinho (2018) ressaltam que os movimentos de luta em prol de uma formação profissional integrada, iniciados em 2003, são fundamentais para a EPT, principalmente com a promulgação da Lei nº 11.741/2008, de 16 de julho de 2008, e a publicação do Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, que alterou os dispositivos da LDB de 1996. Para Costa e Coutinho (2018, p. 1640), esses dispositivos são fundamentais para “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”.

A partir de 2011, outro dispositivo legal responsável por modificar radicalmente as políticas para a EPT se dá através da Lei nº 12. 513/11, de 26 de outubro de 2011. Ela institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tem como principal objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos da EPT, além de oferecer o financiamento e assistência técnica às instituições de todas as redes de EPT.

Segundo Pedrosa (2016), o Pronatec se fortalece e se instala no país através de outros subprogramas, como: Bolsa Formação; Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Fundo de Investimento Estudantil (FIES) técnico e empresa; Acordo Sistema S e Rede Federal de EPTC, no caso dos cursos técnicos; Bolsa Formação e Acordo Sistema S para os cursos Fic. Todos esses programas fazem parte de um conjunto de ações e estratégias para expandir a EPT em todo o país.

Em uma análise do quadro de matrículas do MEC, destaca-se que nesse quesito o Pronatec alcançou seu objetivo, pois em 2011 o total de matriculados na EPT era de 966.972, saltando, em 2014, para 6.016.594. No entanto, Pedrosa (2016) destaca que aumentar o número de matrículas não significou, necessariamente, oportunizar mais acesso à qualificação profissional e à empregabilidade, tendo em vista que a maior expansão do número de matrículas desse programa concentrou-se em cursos Fic para trabalhadores e não de formação técnica.

De 2011 a 2014, novas perspectivas políticas para a EPT são implantadas através do Mais Pronatec. No bojo desse programa, surgem ações de fortalecimento do ensino profissional. Entre elas, Pedrosa (2016) destaca o Bolsa-Formação, que propõe Formação Estudante, Concomitância, Certificação intermediária e Apoio pedagógico, e o Bolsa-Formação Trabalhador. Além desses, a criação do Fies Técnico, que propõe financiamento para estudante, e do Fies Empresa.

Em 25 de junho de 2014, é sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento legal prevê

oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. [E prevê] “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

Em resumo, pode-se dizer que o governo Lula e o governo Dilma são marcados por políticas que puseram a EPT em evidência no Brasil. Os esforços empreendidos implementam políticas de ampliação da rede de escolas técnicas federais e estaduais de Educação Profissional, promovem a integração da Educação Profissional com a Educação Básica através do Programa

de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a elevação da escolaridade de jovens através do ProJovem e conseguem integrar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) à qualificação profissional.

1.4 OS NOVOS RUMOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017 E DA BNCC (2018)

Após o conturbado processo político que resultou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff (2016), assume a presidência o então vice-presidente Michel Temer (2017). Um dos primeiros atos de seu governo é a homologação da medida provisória nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016, que altera artigos da LDB e incorpora a Lei nº 13.415/2017³, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a Lei de Reforma do Ensino Médio.

O artigo 36 da LDB nº 9394/96 é totalmente modificado pela Lei nº 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017. Essa nova redação refere-se não somente à composição do currículo do Ensino Médio pela BNCC, mas também por propor arranjos curriculares e pela admissão do exercício da docência na educação profissional de profissionais com reconhecimento de notório saber em áreas afins à formação e à complementação pedagógica, conforme disposto pelo CNE.

Essas modificações implicam diretamente nas políticas para a EPT, com a proposição de que o currículo do Ensino Médio seja composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017).

Através da BNCC, a relação da EPT com o Ensino Médio apresenta estratégias políticas, que “[...] possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de

³ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (BRASIL, 2018, p. 477).

Essa lei correlaciona as políticas para o Ensino Médio e para a EPT no sentido de orientar a extensão do currículo do Ensino Médio para ofertar o quinto Itinerário Formativo, que trata da Formação Técnica e Profissional, de caráter optativo e de acordo com as possibilidades e critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. Sobre o entendimento dessa lei, Ferreti (2018, p. 265) considera que

além de confusa, contribui também para o aligeiramento da educação profissional a ser disponibilizada pelo ensino médio, o qual é anunciado, em primeiro lugar, pela redução da carga horária desta, na condição de itinerário formativo e, posteriormente, conforme estatuído pelo §11º do artigo 4º, pela oferta e reconhecimento de formação profissional realizada por meio de “convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”, comprovada, tal formação, por atividades de caráter prático não escolar (incisos I, II, III), bem como por cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais (inciso IV), por estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras (inciso V) e por cursos presenciais ou a distância (inciso VI).

Além disso, essa orientação legal apresenta uma dicotomia na natureza da oferta do Ensino Médio que irá oscilar entre ser profissionalizante, com uma concepção técnica de preparar os trabalhadores para o trabalho, e/ou ser propedêutico, com uma concepção humanística, de formar para a continuação dos cursos de nível superior.

O Ensino Médio não possui a obrigatoriedade legal de habilitar para o trabalho, porém os textos e acordos legais, como a meta 3 e 11 do PNE (2014-2024), destacam a necessidade de “fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional [...], triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014).

Essas orientações do PNE enfatizam a indefinição em torno da Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, principalmente no que diz respeito ao dualismo curricular que foi aprofundado após a homologação da BNCC, em 14 de dezembro de 2018, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, com as propostas de mudanças para o Ensino Médio. Essa lei recebe duras críticas da classe educacional, e sua implementação requer debates, discussões e fomentos para a melhoria da estrutura física e humana no Ensino Médio. A respeito disso, Ferreti (2018, p. 262) considera que

o processo de implementação da reforma, em sentido amplo, e do currículo, em sentido estrito, configura-se como nova arena de disputa política, assim como espaço

de pesquisa, em particular, para os membros da academia, assim como para professores e gestores.

Como requisitos para implantação da lei supracitada, o autor evidencia a necessidade de uma preparação, considerando que ela seja permeada por discussões políticas e sociais. Ao declarar sobre sua implementação, Ferreti (2018, p. 262), diz que ela

[...] será, certamente, precedida daquelas regulamentações antes referidas, assim como, provavelmente, no caso dos sistemas públicos de ensino, da preparação de materiais e da realização de processos de formação de professores, do “convencimento” destes, dos gestores e de jovens e seus familiares a respeito das benesses do novo currículo, além da definição das instituições e organizações parceiras, que também oferecerão educação profissional técnica de nível médio, subsidiadas com recursos públicos.

A BNCC apresenta um conjunto de orientações que norteiam os currículos das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Com isso, novas políticas serão implementadas para assegurar a consolidação da lei. A indefinição do currículo do Ensino Médio o coloca em uma linha tênue em que ora os debates o consideram propedêutico, ora ele recebe fomentos e incentivos para sua integração à EPT.

As bases legais que fundamentam a BNCC também se encontram na Medida Provisória nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, inclui uma opção profissionalizante, flexibiliza e aumenta a carga horária anual e substitui o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível.

Costa e Coutinho (2018) destacam alguns impactos da Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, e das orientações da BNCC na EPT. A relação dos itinerários formativos com a EPT; as incógnitas em torno da sua integração com a Educação Básica; a certificação dos saberes do labor como versa o 6º parágrafo do artigo 4º da lei supracitada, que inclui vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação; a formação de professores e o notório saber. Esses impactos apresentam indícios de que há indecisões a serem decifradas, e as políticas para a EPT poderão ser voltadas para essa integração.

Em suma, as principais mudanças para a EPT giram em torno da BNCC, principalmente no que tange à flexibilização do currículo e à responsabilidade de definir 60% do currículo dos três anos do Ensino Médio, enquanto os outros 40% serão ofertados com base nos cinco itinerários formativos, no qual o quinto itinerário refere-se à área de Formação Técnica e Profissional, assuntos que carecem de maior debate e esclarecimentos atualmente.

1.5 CENAS DOS ÚLTIMOS CAPÍTULOS DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (2019-2021)

A partir de 1º de janeiro de 2019, dá-se início ao governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. Esse Governo herda ações implementadas pelos governos anteriores para dar continuidade a elas ou gerar descontinuidade, de acordo com sua forma de governo.

Como herança na modalidade de EPT, recebe a implementação polêmica da Lei nº 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017, que deve ser desenvolvida a partir 2019, e uma gama de programas já implementados que podem receber novos investimentos, como Pronatec; EJA vinculada à EPT; Brasil Profissionalizado e programas já consolidados pelo FAT.

A respeito da continuidade, identifica-se que nos últimos dois anos há um silenciamento das pautas sobre EPT. No governo de Jair Bolsonaro, é visível uma estagnação no que tange à implementação de novas políticas ou continuidade das políticas consistentes que proporcionem avanços para essa modalidade de ensino.

O termo “silenciamento” é o indicativo de políticas públicas, de fomentos, de investimentos, de debates a respeito dos rumos educacionais da EPT no atual Governo Federal. Muito embora o mundo tenha enfrentado uma crise social e sanitária com a pandemia de covid-19, vale lembrar que a estratégia governamental, até então, era utilizar-se da educação e da educação profissional para alavancar a economia.

Assim, a falta de propostas de políticas públicas demonstra esse silenciamento diante da crise econômica, causando incertezas e evidenciando dificuldades na gestão pública, com agravante permissivo para entrada massiva do setor privado na oferta educacional dos trabalhadores. Constatou-se que o momento é de descaso e descomprometimento com a formação do trabalhador que, em meio à crise financeira, ainda precisa arcar com custos extras para se manter apto para o trabalho.

Essa constatação coaduna com o primeiro projeto político para EPT no governo presidente Jair Bolsonaro. Em 17 de julho de 2019, o MEC lança o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se), apelidado de Fundo Soberano de Conhecimento. O programa sugere o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e de institutos federais. Essas ações serão desenvolvidas por meio de parcerias com organizações sociais.

A primeira versão do programa estrutura-se sobre três eixos: gestão e governança; empreendedorismo, pesquisa e inovação; e internacionalização. A segunda versão exclui

governança e gestão e mantém os eixos pesquisa, desenvolvimento tecnológico; inovação; empreendedorismo; e internacionalização.

Seus objetivos fundamentais são:

- promover a sustentabilidade financeira, ao estabelecer limite de gasto com pessoal nas universidades e institutos — hoje, em média, 85% do orçamento das instituições é destinados para isso; estabelecer requisitos de transparência, auditoria externa e *compliance*;
- criar ranking das instituições com prêmio para as mais eficientes nos gastos;
- gestão imobiliária: estimular o uso de imóveis da União e arrecadar por meio de contratos de cessão de uso, concessão, fundo de investimento e parcerias público-privadas (PPPs);
- propiciar os meios para que departamentos de universidades/institutos arrecadem recursos próprios, estimulando o compartilhamento de conhecimento e experiências entre eles;
- autorizar *naming rights* (ter o nome de empresas/patrocinadores e patronos na instituição) nos campi e em edifícios, o que possibilitaria a manutenção e modernização dos equipamentos com apoio do setor privado (BRASIL, 2019).

Além desses objetivos, o Governo pretende aproximar as Instituições Federais (IFES) das empresas a fim de facilitar o acesso a recursos privados e firmar parcerias com instituições privadas. Martins e Vitti (2021, p. 15) destacam que “as mudanças produzem alterações significativas na autonomia das IFES em decorrência das novas formas de gestão e de financiamento”. As autoras ainda salientam que

As mudanças no âmbito da gestão fortalecem a dimensão mercantil, com a introdução de práticas e parcerias empreendedoras e a inserção do setor privado interessados em investir e promover intercâmbio com as IFES, tendo estratégico aporte público por detrás das IFES (MARTINS; VITTI, 2021, p. 15).

As autoras supracitadas revelam que a maioria dos intelectuais brasileiros que se posiciona sobre a implantação do programa observa os aspectos negativos principalmente no que dizem respeito à

[...] racionalidade mercantil internacional para se aproveitar dos aportes público-estatal, na produção de conhecimento acadêmico ligado ao cenário econômico em que a ciência e a tecnologia tornam-se instrumentos primordiais no desenvolvimento das forças produtivas e de aumento da lucratividade das empresas multinacionais, por meio da transferência da produção científica pública para a esfera da propriedade privada (MARTINS; VITTI, 2021, p. 15).

O Future-se, apesar de ser um programa de adesão não obrigatória, é apresentado aos IFES pelo Governo Federal com a finalidade de fortalecer a sua autonomia administrativa e financeira. Esse fortalecimento, no entanto, é proposto por meio de parcerias com as fundações de apoio e as Organizações Sociais (OS).

A primeira versão do programa Future-se foi recusada por mais de 30 universidades federais do país. Das 63 universidades federais, algumas não se manifestaram publicamente, embora os integrantes dessas mesmas comunidades tenham recorrentemente manifestado insatisfação em relação à proposta. A apresentação da segunda versão do programa Future-se provocou certa desconfiança da comunidade universitária em relação as intenções do MEC (PALMEIRA SOBRINHO, 2019, p. 52).

O Future-se é um exemplo de que nesse momento, no país, um programa lançado pelo Governo Federal encontra-se obscurecido diante da falta de clareza quanto à sua implementação. O programa está estagnado, tendo em vista as parcerias que parecem não ser promissoras em um país que enfrenta uma crise financeira tão profunda.

Outro indicativo quanto aos rumos da EPT encontra-se em um dispositivo que pode ser um possível vetor de orientações políticas para a EPT. Trata-se do Parecer CNE/CP nº 7/2020, aprovado em 19 de maio de 2020, apresentando Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT. Esse parecer traz em seu bojo aspectos relevantes sobre o objetivo de sua criação quando diz que:

[...] indica a necessidade de orientar a organização da Educação Profissional e Tecnológica como um todo, de modo a possibilitar aos sistemas e às instituições de ensino públicas e privadas, organizar suas ofertas com maior liberdade, estruturando os seus cursos e programas na perspectiva da efetiva construção de itinerários formativos (BRASIL, 2020, p. 3).

O foco desse parecer está na articulação do setor privado com o público, através da efetivação de parcerias. Encontram-se nesse documento vários indicativos de que, para a realização plena do Novo Ensino Médio, ele se pautará nas parcerias:

[...] em relação ao novo Ensino Médio, este poderá se valer de parcerias com as instituições especializadas em Educação Profissional e Tecnológica, em especial, para complementar a estrutura e o parque tecnológico necessário ao desenvolvimento desses cursos (BRASIL, 2020, p. 16).

O parecer apresenta, ainda, como se dará a organização dos cursos com relação à articulação do Ensino Médio e a EPT, orientando a efetivação de ações pedagógicas.

[...] também, poderá se dar, de modo especial, entre o Ensino Médio e o quinto itinerário formativo, contemplando arranjos curriculares dedicados à formação técnica e profissional [...] as possibilidades são muitas, cabendo aos sistemas e instituições de ensino públicas e privadas incentivar e promover essas composições, devidamente amparadas em seus projetos pedagógicos, no âmbito de cada sistema de ensino (BRASIL, 2020, p. 16).

O que é possível destacar no governo atual é que as políticas giram em torno da articulação entre a EPT e o setor privado. Esse caminho se dá tendo em vista que os programas apresentados tendem ao cooperativismo e ao estabelecimento de parcerias para dar continuidade à oferta dessa modalidade de ensino.

Os programas apresentados até o momento pelo Governo Jair Bolsonaro dão indicativos de que o rumo da EPT está ligado à captação de recursos do mercado, por meio de parcerias com as fundações e OS. Para tanto, o Governo propõe fortalecer a autonomia administrativa e financeira dessas instituições consideradas parceiras como incentivo para a continuidade dos acordos.

Esse indicativo remonta à perspectiva de governo neoliberal de saída do Estado como financiador da educação e abertura desse espaço para o financiamento da educação pelo setor privado, o que é fortemente debatido pela ala educacional que defende que a educação deve ser pública e gratuita.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A história da EPT na Educação Brasileira é marcada por sucessivas reformas, constituição e adequação de políticas públicas que vão compondo o arcabouço político e ideológico da formação geral e da profissionalização. Aliado a isso, a legislação educacional atua para consolidar esse processo, que por vezes é dicotômico e alienado das necessidades da sociedade.

Damasceno e Santos (2011) consideram que a incorporação de políticas públicas no contexto educacional possui um caráter híbrido, com uma mesclagem de orientações políticas distintas. Para as autoras, analisar as mudanças no contexto educacional a partir da categoria de hibridismo “pode ajudar a compreender como as políticas educativas são criadas e implementadas no sentido de promover as mudanças desejadas em determinadas realidades sociais” (DAMASCENO; SANTOS, 2011, p. 170).

O termo hibridismo utilizado pelas autoras remonta à ideia de que as políticas são compostas de orientações filosóficas distintas e amalgamadas no processo prático, reunindo numa mesma proposta, por exemplo, ideias de orientação liberal adotadas por um governo de cunho progressista. Vemos essas marcas de hibridismo nas políticas na história da EPT, como assistencialismo e profissionalização combinados, ou formação para o trabalho e, ao mesmo tempo, um discurso de promoção social pelo trabalho.

Gouveia, Souza e Tavares (2016) destacam que o conceito de políticas é polissêmico e plural e acrescentam que no Brasil as políticas são criadas de forma colaborativa e, muitas vezes, para concorrer com políticas já estabelecidas. Nesse sentido, para os autores, o que confere sentido à política é o que se entende em cada momento histórico como direito à educação e dever do Estado na oferta da educação.

Em uma análise histórica da EPT, pode-se identificar o fortalecimento ou o retrocesso dessa modalidade de ensino a partir das políticas voltadas para ela. Verifica-se que ela recebe orientações políticas diversas, assim como concepções educacionais múltiplas, ora alinhada a uma educação emancipatória para o trabalho, ora alinhada ao mercado de trabalho.

De todo modo, as políticas públicas e dispositivos legais que são dispostos pelos governos para a EPT traçam seu caminho, alicerçam sua história e constroem sua identidade fundamentando-a no discurso de preparar o sujeito para o trabalho. Esse discurso mescla as

necessidades socioeconômicas ao ensino e cria a lógica educativa de produtividade presente na EPT.

A criação de políticas ajustadas às demandas do capitalismo contemporâneo pode contribuir para o distanciamento da EPT como garantia de educação dos trabalhadores, passando a promover uma oferta apenas para suprir as necessidades de mercado. Nesse sentido, Ball (2004, p. 1109) afirma que

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade.

O contexto socioeconômico e político tende a levar a EPT ao esvaziamento do sentido de educação como formação humana defendido pela Constituição Federal de 1988 em favor de uma formação integral “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Todo esse contexto implica diretamente na produção do conhecimento organizado pelo TP na EPT, uma vez que as orientações contidas nos dispositivos legais, nos programas e projetos para a EPT, em sua maioria, propõem uma formação para o processo produtivo e para as atividades laborais entrelaçando a escola e o mundo do trabalho.

2.1 A COMPOSIÇÃO SIMBIÓTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E DE GOVERNO

As políticas públicas são criadas para suprir as necessidades sociais evidenciadas pela sociedade, interpretadas a partir da percepção dos governantes. Elas surgem para trazer novos projetos e programas de governo ou para realizar a manutenção de políticas já existentes e consolidadas pelo Estado em um determinado tempo histórico e dentro de um contexto social e econômico.

Política é uma palavra de origem grega [*politikó*], que está relacionada à participação dos sujeitos ou grupos sociais nas decisões da cidade [*pólis*]. A palavra pública, de origem latina [*publica*], significa povo. Essas duas palavras sugerem a participação ativa das pessoas na resolução e na tomada de decisão em uma determinada sociedade.

Lôrdelo e Dazzani (2009, p. 65) esclarece que política é um termo usado com maior frequência “para designar o debate ou o confronto entre dois ou mais grupos em torno de uma

ideia”. Destaca, porém, que o termo possui duas interpretações. A primeira “entende a política como uma luta entre grupos ou entre indivíduos”; e a segunda, “entende a política como uma negociação, com vistas a manter a ordem e a justiça numa sociedade” (LÔRDELO E DAZZANI, 2009, p. 65).

Os autores apresentam, ainda, três variações do termo política que ampliam a compreensão dos significados: *policy*, referente ao conteúdo da política; *politics*, referente aos processos políticos, e *polity*, referindo-se às instituições políticas. Essa identificação conceitual possibilita um olhar mais abrangente sobre sua utilização, já que direciona pensar a política como conteúdo e como processo dinâmico ligado a instituições que a movimentam.

Além da terminologia, Mainardes (2009, p. 10) destaca que, para analisar as políticas, devem ser considerados outros aspectos, tais como: “a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas”.

As políticas públicas, portanto, dizem respeito à totalidade do conjunto de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o que julgam como bem-estar da sociedade e de interesse público. Essas concepções ideológicas são inerentes a cada governo, isso porque há uma relação “entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico” (HÖFLING, 2001, p. 30).

Em uma visão em que o Estado deve criar políticas públicas voltadas para uma proposta liberal, pautado na concepção de que cada indivíduo deve agir de forma livre e ilimitada em seu próprio interesse econômico, as políticas serão criadas para que o Estado interfira minimamente na execução dos processos gerados e atue mais em funções como regulação e controle. Nessa perspectiva, o mercado é entendido como o responsável por assegurar o bem-estar de todos. Hofling (2001, p. 36) destaca que “as teorias políticas liberais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade”.

Na lógica liberal, a intervenção do Estado é entendida como limitadora da livre iniciativa, o que ameaça os interesses e liberdades individuais, gerando limitação da concorrência privada e dos mecanismos do livre mercado. Portanto, as políticas públicas criadas nesse viés minimizam o papel do Estado e maximizam o papel do mercado nas relações entre os indivíduos e as oportunidades ocupacionais da sociedade.

Se o governo atuar em uma perspectiva progressista, com maior preocupação social, as políticas públicas serão criadas com o intuito de minimizar as diferenças sociais. O governo adotaria uma espécie de visão keynesiana⁴, que propõe a intervenção do Estado na organização econômica para promover o bem-estar social, determinando que suas políticas possuam esse cunho organizativo.

Nesse sentido, as políticas sempre serão criadas a partir da concepção que os governos possuem do papel do Estado na sociedade. Essa visão é que vai determinar se as políticas são de promoção social e econômica, para manutenção da sociedade ou para favorecimento da lógica mercadológica. A sociedade interpela suas necessidades, porém fica a cargo dos governos a interpretação para criar planos, programas e ações conforme sua fundamentação ideológica. Isso leva a ações e tomadas de decisão selecionadas, prioritariamente, de acordo com o entendimento dos representantes para suprir as demandas ou expectativas da sociedade.

Os governos e o Estado são os dois principais intérpretes dos anseios da sociedade e demandantes das políticas públicas. Oliveira (2011, p. 329) destaca a diferença na constituição dessas políticas. Para a autora, “as políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas”. As políticas de Estado por sua vez, são mais complexas e robustas, são

aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento[...] instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Com efeito, entender as concepções de cada governo sobre o papel do Estado é fundamental para entender as políticas públicas que são propostas e ancoram programas e projetos propostos para a EPT. A concepção de Estado moderno surge com o capitalismo, a partir da Revolução Industrial, ocorrida no fim do Século XIX e consolidada no início do Século XX. No Brasil, “ganhou contornos mais evidentes com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, com os princípios de igualdade, liberdade e políticas públicas direcionadas para a maior parte da sociedade nacional” (SILVA, 2010, p. 9).

⁴ Por keynesiana, ou keynesianismo se entende a teoria econômica pensada por John Mayer Keynes e consolidada na obra “A teoria geral do emprego, do juro e da moeda”, publicada pela primeira vez em 1936. Obra essa que resulta em um pensamento político-econômico contrário aos ideais do liberalismo econômico, ou capitalismo *laissez-faire*, uma vez que outorga ao Estado o direito e o dever de intervir na economia objetivando uma situação de pleno emprego (FRANCO, 2015, p. 13).

Tendo em vista que os governos são transitórios, enquanto o Estado é permanente, considera-se necessário atender à EPT com políticas públicas de interesse do Estado, por se tratar de uma modalidade que atua na formação humana e profissional das pessoas que a procuram. O Ministério da Educação (MEC) considera que a EPT é parte do processo integral de formação dos trabalhadores, portanto, deve ser compreendida como uma política pública e estratégica. Quanto ao papel do Estado para essa modalidade, destaca-se que

O Estado não é o único responsável pela execução da educação profissional e tecnológica, todavia, sua concepção, acompanhamento e controle devem ser objeto de uma política pública, sujeita à deliberação do legislativo e ao controle social, dotada de recursos orçamentários e garantia de continuidade, integrando-a à educação básica e aos conhecimentos específicos para o adequado exercício profissional (BRASIL, 2004, p. 39).

As políticas de EPT são, em sua maioria, consideradas políticas sociais. Hofling (2001, p. 30) esclarece que elas são “usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.”. Elas são voltadas, portanto, para a diminuição das disparidades econômicas. Segundo Lôrdelo e Dazzani (2009, p. 24), “as políticas sociais caracterizam-se como um conjunto de medidas e programas que priorizam o atendimento às populações pobres [...] [com] o objetivo de diminuir as desigualdades sociais provocadas pelo mercado capitalista e sua política econômica”.

No tocante ao conceito de políticas sociais, costuma-se enfatizá-las como políticas públicas de governo para mitigar riscos sociais e promover o bem-estar dos cidadãos. Menicucci e Gomes (2018) salientam, porém, que há dois grandes grupos de políticas sociais: as que objetivam a proteção social e as que visam à promoção social. Apontam que as políticas sociais são consideradas “políticas transversais, que *combinam objetivos de proteção e de promoção social*, como as políticas para igualdade de gênero e racial, para jovens, para idosos etc.” (MENICUCCI; GOMES, 2018, p. 14 – grifos nossos).

A gênese da política de EPT é essencialmente social, não surge para realizar a formação profissional, mas como transmissão de saberes de ofícios que têm como pano de fundo a diminuição da pobreza. Assim, considerando a história da política de EPT no Brasil, pode-se classificá-la como uma política social transversal, pois ao longo do tempo ela foi utilizada tanto para proteção social (assistencialismo) quanto para promoção social (qualificação profissional).

A EPT é uma política pública educacional que integra o arcabouço de políticas públicas sociais do país, mas que não pode ser utilizada apenas como política social. Elas é voltada para

as questões que promovem o ensino e garantem a melhoria da educação. Lordêlo e Dazzani (2009) destacam que as políticas públicas educacionais estão sendo construídas em novos moldes e com novos paradigmas no Brasil. Esses novos moldes se dão no sentido de reorientar os objetivos, os processos de trabalho e as finalidades educacionais. Essas mudanças se definem a partir da Constituição Federal de 1988 e se fortalecem, atualmente, com um discurso de promoção do fortalecimento dos governos locais, descentralização e redemocratização do contexto social.

Para Frizzo, Ribas e Ferreira (2013, p. 559), as políticas educacionais da atualidade sofrem influências dos “organismos econômicos internacionais – FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) – e a lógica empresarial é empregada nas escolas, através de seus novos ‘especialistas’ procedentes do campo empresarial”. Com isso, requer que políticas educacionais sejam voltadas para o interesse de mercado. Os organismos econômicos propõem soluções para a educação pública, provenientes do setor privado, buscando resolver os problemas sociais através do alcance das políticas sobre as massas e da sujeição delas à interpretação dos governos sobre essas práticas educacionais propostas. Esse contexto leva as políticas educacionais brasileiras a desenvolverem uma característica comum, que se dá pela sua vulnerabilidade e sujeição à transitoriedade governamental. Sucessivas reformas e emendas são propostas para adequar a educação ao governo vigente. Esse bojo de reformas, no entanto, nem sempre é considerado relevante pelo próximo governo, causando o fenômeno da descontinuidade.

Saviani (2008, p. 11) descreve essas inúmeras reformas no contexto educacional brasileiro como um movimento “[...] reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo, [...] indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas”, o que ressalta instabilidade. Desse modo, entre as marcas das reformas brasileiras, temos a transitoriedade, a falta de entendimento do que são, de fato, políticas de Estado, além da ampla utilização de políticas de governo no contexto educacional.

Oliveira (2011) apresenta as três razões que justificam esse efeito: o eleitoralismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico.

O primeiro caracterizado pelas políticas educacionais que provocam “impacto” capaz de trazer resultados nas urnas. O experimentalismo pedagógico como resultante do entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas, anunciadas como redentoras dos problemas educacionais e assumidas apressadamente para o conjunto da rede escolar, antes mesmo de serem suficientemente testadas. E o voluntarismo pedagógico referindo-se à atitude generosa de querer acabar com os males da

educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração, ou até em menos tempo (OLIVEIRA, 2011, p. 334).

Para Saviani (2008), a descontinuidade das políticas públicas educacionais fez com que o Brasil chegasse ao fim do Século XX sem resolver problemas que os principais países já resolveram, como a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. Isso porque muitas políticas públicas são excelentes políticas, mas a visão de que elas servem a determinado governo e a falta de compromisso de alguns governos com as necessidades sociais simplesmente as excluem, sem permitir que elas cumpram seu percurso até o fim.

2.2 O CONTEXTO TRAÇADO PELAS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS, REGULATÓRIAS E MERCADOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nos anos 1990, chega ao Brasil a teoria econômica já utilizada pelos Estados Unidos e promovida no governo britânico da primeira-ministra Margaret Thatcher, no fim da década de 1970, conhecida como neoliberalismo⁵. Esse modelo econômico possibilita a ação livre do mercado, que reduz o papel do Estado, passando a trabalhar em prol do capital internacional.

Essa nova prática de governo leva o Brasil a viver um modelo de gestão administrativa em que o Estado se isenta de criar políticas que preservem os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social etc.). O país passa a preservar os interesses de uma parcela específica de agentes fomentadores econômicos, cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação.

Nesse modelo econômico, o Estado cria políticas públicas que intervêm minimamente no setor empresarial. Ramos (2014, p. 23) afirma que “os fundamentos que sustentaram o pacote inicial de medidas desenhado pelo movimento neoliberal – [são] redução do Estado ao mínimo, inexistência de proteção ao trabalho, abertura da economia, liberdade para o funcionamento do mercado”.

O discurso neoliberal, aliado às imposições dos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), torna-se cada vez mais hegemônico. O Estado, nessa perspectiva,

⁵ Teoria pautada em práticas político-econômicas que propõem o bem-estar humano a partir da capacidade empreendedora individual, em um regime pleno de propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 1989).

torna-se responsável pelo fomento e incentivo às capacidades empreendedoras, garantias de direitos à propriedade privada e ao livre mercado e comércio. No neoliberalismo,

[...] o papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas, garantindo, por exemplo, a qualidade e a integridade econômica. Deve também estabelecer as estruturas e formas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (BRANCO *et al.*, 2018, p. 18).

Os autores afirmam, ainda, que o neoliberalismo atua na desregulação, na privatização e na retirada do Estado de muitas áreas de bem-estar social e tem seu aporte ideológico no capitalismo. Portanto, orienta as políticas e os programas a serem implementados nos países capitalistas para a promoção de geração de riquezas e do capital volátil, a promoção de privatização acelerada e o enxugamento do Estado.

No Brasil, a tendência neoliberal é perceptível nas políticas educacionais e se apresenta como uma proposta de gerar maior autonomia dos cidadãos nos setores político e econômico e, logo, pouca intervenção estatal. Nesse modelo, as políticas públicas educacionais sofrem alterações, pois na ideologia neoliberal elas devem acompanhar a orientação do campo econômico.

Segundo Dourado (2002), as políticas educacionais voltadas para o atendimento da ideologia neoliberal são marcadas por quatro características principais: privatização; estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais; aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação).

Para cumprir a lógica neoliberal de eliminação de gastos e redução da presença do Estado, as políticas públicas passam a ser criadas em um formato de políticas compensatórias. Lórdelo e Dazzani (2009, p. 67) afirma que as políticas compensatórias “são iniciativas do governo, cujos resultados geram maior impacto sobre indivíduos ou determinados grupos sociais, em prejuízo da sociedade como um todo”. Essa perspectiva evidencia que os governos criam políticas para compensar determinada falta do Estado com medidas apenas paliativas para determinado momento e que acabam fortalecendo a descontinuidade das políticas, o que é prejudicial para a educação.

As políticas compensatórias pautam-se na prática assistencialista de minimização dos problemas advindos da pobreza e se estruturam nas sociedades modernas, fortemente desiguais. Políticas voltadas para a EPT, muitas vezes, possuem o cunho compensatório. Esse viés é

perceptível na utilização de cursos rápidos, utilitaristas e práticos como forma de propor à população uma qualificação para o emprego ou para o empreendedorismo.

Nessa perspectiva, muitos programas são criados para serem implementados e são considerados indispensáveis, principalmente por prometerem proporcionar maior equidade e atender a uma clientela específica, que envolve a classe menos favorecida.

Oliveira (2005, p. 771) afirma que, “no caso latino-americano, a política educacional vem sendo orientada como política compensatória, focalizada nos mais pobres”. Para a autora, a política social compensatória se dá em nome da democratização da educação, que vem sendo confundida com a massificação do ensino.

Um outro tipo de política fortemente utilizada na contemporaneidade é a regulatória, que possui um papel fundamental por ser utilizada como um mecanismo de equilíbrio entre o Estado e a sociedade. As políticas regulatórias possuem o papel de definir o processo pelo qual o governo, ao identificar uma possível irregularidade social, decide utilizar a regulação e seu conjunto de técnicas ou ações que, ao serem aplicadas permitam alcançar a estabilidade. Nesse sentido, elas são utilizadas como instrumentos para garantir a conformidade de um comportamento previamente definido e almejado.

Dentre os principais tipos de políticas públicas, as regulatórias são facilmente reconhecidas, pois se apresentam a sociedade através de ordens e proibições, por meio de decretos, resoluções e portarias. Portanto, o grupo de dispositivos legais, pareceres e reformas pode ser considerado política regulatória.

No entanto, observa-se que o Estado vem perdendo seu poder regulador nos governos capitalistas neoliberais. Branco *et al.* (2018, p. 19) destacam que a ideologia neoliberal prega o desmantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais. Os governos transferem suas políticas regulatórias para as organizações multilaterais, como o “Grupo Internacional dos 7 países mais ricos do mundo (G-7), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), dominadas pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais”.

Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 775) afirma que “um novo modelo de regulação de políticas educativas emergiu muito recentemente em consequência do ciclo de reformas que muitos países conheceram nos seus sistemas educacionais a partir dos anos de 1990”. Segundo a autora, há até pouco tempo essa discussão não existia no Brasil.

As políticas regulatórias surgem no Brasil por causa da privatização de empresas estatais responsáveis por serviços prioritários. Para regulamentá-las, são criadas as agências de

regulação, que têm por objetivo justamente controlar a oferta e o atendimento às demandas da população (OLIVEIRA, 2005).

Com relação às implicações que as políticas regulatórias trazem ao meio educacional, Oliveira (2005, p. 760) esclarece que “a educação como processo facilitador de coesão social não só é objeto de nova regulação nas políticas que definem novas estruturas de funcionamento, como tem seus conteúdos transmutados por esses processos”. A autora ainda considera que “as novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares” (OLIVEIRA, 2005, p. 763).

Desse modo, ocorre uma crescente busca por inserir na prática educacional e na gestão das instituições escolares a lógica utilitária da produção privada, com vistas a uma formação com maior eficácia no mercado. Ball (2004, p. 1105) afirma que “a privatização e a mercantilização do setor público são crescentemente complexas e totalizadoras e formam parte de um novo acordo político global”.

Assim, é no entrecruzamento das políticas compensatórias e regulatórias que se encontram as políticas mercadológicas, entendidas aqui como aquelas que são produzidas para que a educação adquira características mais adequadas às exigências do mercado. Segundo Ball (2004, p. 1105), “as políticas de mercado legitimam e dão impulso a certos compromissos e ações – empreendimento, competição, excelência – ao mesmo tempo que inibem e deslegitimam outros – justiça social, equidade, tolerância”.

As políticas públicas criadas para o fortalecimento do mercado, à luz do neoliberalismo, influenciam na organização dos sistemas educacionais ao introduzir uma lógica produtivista – mercadológica de curto prazo e de flexibilização na educação. Dessa forma, o ensino é pautado nas demandas do mercado de trabalho que exigem apenas saberes técnicos, práticos, operacionais e instrumentais em detrimento dos saberes culturais.

Na perspectiva de Ball (2004, p. 1111), “cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos.” Para o autor, a privatização desempenha seu papel para formar predisposições à mercantilização da educação.

Nessa lógica, a maioria das políticas públicas de governo voltadas para a EPT vão moldando os cursos para proporcionar um conhecimento aligeirado, enraizado na ideologia da flexibilização e enxugando os componentes curriculares. Essas mudanças, na perspectiva de Ball (2004), servem para ampliar a hegemonia do mercado e o incentivo ao lucro, dissociando o ensino dos valores essenciais para a democracia.

Os interesses privados de mercado passam a ser os demandantes da organização curricular do ensino, abrindo espaço para que a lógica produtiva empresarial, baseada na alta produtividade, eficiência, redução de custos e flexibilidade, seja implementada e aceita pelas instituições de ensino.

2.3 A DESCONTINUIDADE DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, PLANOS E PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS NA EPT

A EPT é a modalidade de ensino que possui base teórica, metodologias, concepções, princípios e amparo legal que a qualificam para promover a formação dos sujeitos para o trabalho. No entanto, as políticas públicas governamentais vêm construindo um caminho que incide em torná-la como modalidade formativa que se adequa apenas ao mercado de trabalho. Nesse viés, a EPT adquire um formato ideológico mercadológico e seu papel de formação ampla sofre constantes alterações.

Com isso, busca delimitar o espaço temporal para uma aplicação de como as políticas públicas governamentais podem impactar no contexto da EPT, destacando-se como essas políticas vêm sendo pensadas e aplicadas no Brasil nos últimos 20 anos. Segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012), as ações governamentais mais recentes, em termos de políticas para a EPT, se deram no início dos anos 1990, a partir do governo do presidente Itamar Franco, com a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica e disseminação da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologias.

A década de 1990 é marcada por várias mudanças econômicas, principalmente na área produtiva e financeira, quando se empreendiam adequações da economia brasileira à economia internacional. Para isso, um dos pilares dessas adequações foi ampliar os investimentos em qualificação. Essas mudanças, segundo Castioni (2013), trazem como objetivo para o ensino profissional atender às demandas do desenvolvimento econômico, que exigiam cada vez mais trabalhadores qualificados.

As mudanças implementadas, segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 30), “por intermédio da norma legal, promoviam o ensino industrial para a condição de educação tecnológica, buscando atender ao mundo de trabalho que necessitava de um profissional intermediário”. Os autores chamam a atenção para o fato de que essas reformas se deram para propiciar a abertura para a economia internacional, uma vez que

evidencia-se, num primeiro plano, o ajuste da educação às demandas do capitalismo contemporâneo camufladas de atendimento às questões sociais, justificando, assim, a criação de um Sistema e um Conselho Nacional de Educação Tecnológica que amparasse os CSTs (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 30).

A primeira política empreendida para trazer mudanças para a EPT se deu em 1990, através da criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Criado através de Medida Provisória nº 160, de 15 de março de 1990, e convertida posteriormente, no início do Governo Collor, na Lei nº 8034, de 12 abril de 1990, esse fundo ficou conhecida como a Lei do FAT, que é “formado pelas contribuições provenientes do Programa de Integração Social (PIS) e do Programa de Formação de Patrimônio do Servidor Público (PASEP) para financiar o Programa de Seguro Desemprego e as demais políticas do SPE” (BRASIL, 1990).

A Medida provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001, apresenta como objetivo promover ações integradas de orientação, recolocação e qualificação profissional, auxiliando o trabalhador na preservação do emprego. Para tanto, foram propostos vários cursos de profissionalização que se popularizam como “cursos do FAT”.

As políticas implementadas a partir do FAT se dão no sentido de ampliar os cursos de profissionalização dos trabalhadores a fim de apresentar para o mundo de trabalho trabalhadores qualificados e assim fortalecer a economia. Com esse sentido, a EPT reforça um caráter fortemente ligado ao setor econômico, tendo seus cursos popularizados com esse viés, o que destaca o sentido de formação para o mercado de trabalho.

Como política pública para sanar as necessidades de trabalhadores do Brasil, cria-se o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), implementado em todas as regiões do país a partir de 1996, sob a direção do MTE e com recursos do FAT. Sobre a aplicação do PLANFOR, Castioni (2013, p. 26) relata que ele ocorre “através de parcerias com a sociedade civil e, em particular, com os sindicatos de trabalhadores, consistindo na realização de cursos de curta duração para trabalhadores desempregados e de baixa escolaridade”.

Com o Decreto nº 2.208/1997, de 17 de abril de 1997, que estabelece que a educação profissional seria articulada ao Ensino Médio, novas políticas públicas são implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 31), o “[...] governo FHC desencadeou uma acintosa reforma, em face de esta ocorrer na esfera pública para atender reivindicações do segmento privado”. Para as autoras, essa interferência política tornou a EPT “fragmentada e dirigida ao segmento produtivo, apartada da educação regular” (SHIROMA; COAN, 2012, p. 31).

Ressalta-se que durante esses dois governos, as políticas e programas pensados para a EPT vão direcionar essa modalidade para atender às demandas do setor privado, o que interfere diretamente na sua forma de ser pensada e ensinada. Segundo Castioni (2013, p. 29), “o PLANFOR ficou conhecido por introduzir e sedimentar conceitos como empregabilidade e competências, os quais foram amplamente difundidos nas Centrais Sindicais e popularizados nos diferentes cursos por elas conduzidos”.

O Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ) é criado como uma estratégia política para dar continuidade à qualificação dos trabalhadores, substituindo o PLANFOR. A principal diferença entre ambos se dá no que se refere aos fomentos disponibilizados para tal finalidade.

Castioni (2013) destaca que o PLANFOR conta com um incentivo financeiro que representava 20% dos gastos do seguro-desemprego com a qualificação dos trabalhadores, enquanto o PNQ destinava apenas 1% dos gastos. Mesmo que a carga horária dos cursos no PLANFOR tenha aumentado, passando do mínimo de 40 horas para 180 horas ou 200 horas, os fomentos e as políticas públicas são reduzidas e permanecem dissociados da educação.

Esses planos funcionam como mecanismo e estratégia política para angariar mais recursos para a construção social da qualificação profissional. Quanto ao formato estrutural do novo plano, o PNQ se estrutura através de três estratégias: Planos Territoriais de Qualificação (PlanTeQs), Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs) e Planos Setoriais de Qualificação (PlanSeQs).

PlanSeQs, talvez seja a melhor oportunidade para construir um processo de certificação profissional, aliando o saber adquirido pelos trabalhadores ao longo das suas trajetórias à elevação da sua escolaridade através de um pacto com o setor a que estes cursos se vinculam. Entretanto, o Ministério da Educação optou por colocar em prática um sistema baseado nos Institutos Federais - Rede Certific - ao qual voluntariamente os trabalhadores interessados aderem (CASTIONI 2013, p. 31).

As ações políticas de implementação dos cursos de profissionalização no PNQ ficam a cargo do MTE, que, por sua vez, regulamenta e acompanha a disseminação dos cursos entre a classe trabalhadora, visando a cumprir o inciso II, § 2º, da Lei do FAT, de promover ações integradas de orientação e recolocação profissional.

No fim do governo FHC e início do governo Lula, o mundo está passando por uma inovação tecnológica muito rápida, a comunicação via *wi-fi* passa a ser disseminada, cuja mudança é sentida no contexto socioeconômico e educacional. Os movimentos sindicais, com isso, fazem pressão para que se criem políticas públicas de promoção da inovação tecnológica

para que os trabalhadores sejam capacitados e possam enfrentar o mundo de trabalho competitivamente.

O Governo cria a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS), em 2003, com o intuito de angariar fomento e implementar projetos sociais de inclusão digital. Segundo Castioni (2013), um desses projetos é a implementação e modernização de Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), que

[...] além de unidade de ensino e de profissionalização, são centros voltados para a difusão do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, de conhecimentos práticos na área de serviços técnicos e de transferência de conhecimentos tecnológicos no seu meio de atuação (BRASIL, 2008).

Segundo Castioni (2013), os CVTs recebem recursos de emendas parlamentares. São implantados 569 centros viabilizados por convênios junto a órgãos do Governo Federal, estadual e municipal, mas suas ações são desenvolvidas em sua grande maioria por ONGs. O autor apresenta uma crítica à distribuição dos recursos para os CVTs, pois, segundo ele, os deputados e senadores disponibilizam os recursos através de um projeto pré-definido sem conhecer, de fato, o que será realizado. No ato da operação, a SECIS não pode fazer grandes intervenções do uso dos recursos, pois fora aprovado sem contextualizar.

Diante das incertezas sobre o uso dos recursos destinados aos CVTs e a falta de subsídios de monitoramento, Castioni (2013) relata que o deputado Ariosto Holanda (PDT) propôs um Projeto de Lei da Câmara nº 7.394, em 2016, que dispõe sobre o fomento para Capacitação Tecnológica da População (CTP) e propõe o Fundo de Extensão da Educação Profissional (FEEP), destinados exclusivamente à implementação das ações do CTP, que já recebia receitas do FAT e do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT).

Outros projetos foram instituídos nos anos subsequentes. Entre eles, pode-se citar o Projeto Escola de Fábricas, que se configura como política de expansão da EPT no Brasil. Trata-se de um projeto criado a partir da Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SE-TEC). Ele tem origem em 2004 e é financiado pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Outro importante programa que ganha destaque é o PROEJA, um programa inserido no contexto sociopolítico a partir de 2005, regulamentado pelo Decreto nº 5.840/2006, de 13 de julho de 2006, com o intuito de melhorar a qualidade da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e realizar a integração da educação básica à formação profissional, abrangendo o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio, assim como a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio. Destaca-se que

Um dos grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, em vez de produzir mais uma ação de contenção social (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 116).

O desafio desse programa é a sua transformação em política educacional pública. As intenções do PROEJA são coerentes com as políticas para a EPT, pois apontam para a necessidade de articulação com a educação básica e com o mundo do trabalho. O PROEJA é um programa cujas características convergem com outras políticas sociais que visam ao acesso ao emprego, à qualificação para o trabalho e à redução da desigualdade social. No entanto, segundo Moura e Henrique (2012), esse programa ainda enfrenta grandes dificuldades para se tornar uma política com a possibilidade de êxito. Entre essas dificuldades, eles destacam

A necessidade de interação entre as redes públicas de educação federal, estaduais e municipais, no sentido de buscar a integração entre o ensino básico, a educação profissional técnica de nível médio e a EJA com vistas à construção de um novo campo educacional[...]essa esfera educacional deve ter identidade própria, constituindo-se em um novo objeto de estudo que demandará métodos específicos, material didático específico, adequação dos horários ao grupo a que se destina, formação dos agentes educacionais envolvidos (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 116).

Entre as políticas de fortalecimento do ensino profissionalizante, é criado o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que objetiva prestar assistência financeira às redes estaduais e distrital de ensino ofertantes de Ensino Médio integrado com a educação profissional e tecnológica. Disponibiliza recursos para a construção, a reforma e a modernização de unidades escolares, incluindo a aquisição de equipamentos, mobiliários e laboratórios e prevê o financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação.

Em 2008, através da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, é instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que é acrescido pelo PROJOVEM Trabalhador, gerido pelo MTE. Os cursos profissionalizantes disponibilizados pelo programa buscam alcançar jovens em situação de vulnerabilidade social que estejam cursando o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.

Castioni (2013, p. 35) destaca que, “para sua implementação, foi necessária a mudança dos artigos 428 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, no que se refere ao trabalho do menor aprendiz”, que institui aos empregadores garantirem vagas para jovens aprendizes de 14 a 24 anos inscritos em programas de aprendizagem de formação técnico-profissional.

Outra importante política de ampliação, disseminação e interiorização da EPT ocorre em 2011, com a criação do PRONATEC. Apresentado como proposta de lei pela então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, aprovado pela Lei nº 12.5013, de 26 de outubro de 2011, o PRONATEC introduz várias mudanças no contexto da EPT.

Os seus objetivos são ampliar a quantidade de vagas disponibilizadas pelas redes federais para cursos de educação profissional; introduzir fomentos para fortalecer as redes estaduais de ensino profissionalizante; fechar acordos com incentivos para que o Sistema S expanda a oferta, ampliando sua capacidade física para atender ao maior número de trabalhadores e candidatos ao primeiro emprego possível, e ainda aumentar a oferta na modalidade EaD. O PRONATEC institui uma série de medidas, como:

- i) mudou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), permitindo que, além dos cursos de graduação, a educação profissional também fosse atendida; ii) alterou o Programa Seguro-Desemprego, o qual passou a exigir frequência a um curso de qualificação para o recebimento do seguro; iii) criou o Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional; e iv) transferiu ao MEC a capacidade de habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de formação e qualificação profissional a serem realizadas com recursos federais e deu autonomia às entidades do Sistema S, às universidades e aos institutos federais para a criação de cursos (CASTIONI 2013, p. 37).

Ramos (2014, p. 27) considera o PRONATEC uma política social compensatória de Estado por tratar-se do resultado estratégico de uma disputa político-ideológica e econômica que busca “estabelecer o consenso/adesão – ‘colaboração de classes’ – junto às massas populares em relação à manutenção da lógica do capital – manifesta em teorias como a do capital humano, da pedagogia das competências, da qualificação/desqualificação do trabalho etc.”. Por ser compensatória, máscara o direito inalienável do amplo acesso ao trabalho.

As características do PRONATEC que o qualificam como uma política ampla, que alcança grandes resultados, poderiam colocá-lo no patamar de política de Estado. No entanto, o PRONATEC termina junto com o governo da presidente Dilma Rousseff, em 2016, o que o coloca como uma ampla política de governo que sofre a descontinuidade peculiar das políticas governamentais.

Desse modo, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é mais uma tentativa política de mostrar que a educação básica não se dissocia da EPT. Essa perspectiva de integração do ensino profissional ao Ensino Médio possui seu amparo legal no Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, e foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Porém, o caminho ainda está sendo trilhado. Essa integração tem se tornado um tema amplo e representa a busca de dar aos conhecimentos estudados no Ensino Médio um sentido de aplicabilidade para o trabalho. Isso porque a finalidade do Ensino Médio é um campo de disputa e de grandes debates, tendo em vista que ele oscila entre profissionalizante e propedêutico à medida que os governos apresentam suas ideologias políticas.

No contexto atual, a integração da Educação Básica ao ensino profissionalizante dá-se por meio do Ensino Médio, como indica a BNCC. Como reforços da integração do Ensino Médio, tem-se a reforma do Ensino Médio proposta por meio da Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.

Conforme foi possível compreender, a reforma que integra a educação integral no chamado Novo Ensino Médio tem como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 530).

Em 2017, é publicada a Resolução CODEFAT nº 783, que reestrutura o PNQ, que passa a denominar-se Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional (QUALIFICA BRASIL). Esse programa objetiva promover ações de qualificação e certificação profissional no âmbito do Programa do Seguro-desemprego, como parte integrada do Sistema Nacional de Emprego (SINE). O Programa Qualifica Brasil apresenta como objetivo “promover a empregabilidade econômica e social do país” (BRASIL, 2017).

Sobre o futuro desse programa, o MTE presta informações de que até maio de 2019, a União trabalhava em parceria com Estados e municípios, em convênios por meio do Sine, com ações de intermediação, orientação profissional, encaminhamento para a qualificação profissional e concessão do benefício do seguro-desemprego. Esses convênios foram encerrados por determinação legal e substituídos pela sistemática de transferências fundo a fundo.

Na sociedade capitalista, a economia está em constante movimento. Quando os modos de produção implementam novas tecnologias, estas postulam para a educação novas demandas

educacionais. Nesse viés, a educação para o trabalho precisa se reinventar a todo momento para atender às inovações que não param de surgir, ditando novas formas e modelos de educar.

Todas as vezes que o mundo enfrenta uma crise social ou mesmo um advento de crescimento, volta-se o olhar para a educação, seja no sentido de adequá-la, modernizá-la ou mesmo engendrar a ruptura de suas bases estruturantes. Esse constante devir socioeconômico, justaposto às políticas públicas de diversas orientações criadas pelos governos no intuito de compensar demandas, trazem para o contexto educacional mudanças que se materializam e interferem no TP.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS INFLUÊNCIAS E ORIENTAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A categoria de TP é bastante complexa por possibilitar vários sentidos e significados na sua efetivação no contexto educacional. Na maioria das suas definições, ela se vincula ao conceito de prática docente. No entanto, vai além disso. O TP abrange o processo de produção de conhecimentos que nasce das concepções políticas, princípios filosóficos e dispositivos legais e possui uma intencionalidade pedagógica que se evidencia no modo de pensar, planejar e estruturar todas as atividades educativas.

O princípio norteador que ancora as perspectivas sobre o TP coaduna com Ferreira (2018, p. 604 – grifo nosso), quando a autora indica que “o trabalho pedagógico é todo o *movimento* que contribui para que a produção do conhecimento aconteça”. É preciso, assim, refletir sobre os pressupostos que fundamentam o TP, norteiam e orientam a produção do conhecimento. Em consonância com a perspectiva de Ferreira (2018), um *movimento* que pressupõe um conjunto de ações mobilizadas para um mesmo fim. É, dessa forma, factível que esse movimento inclua, no contexto de sua produção, as equipes pedagógicas, os gestores, os professores, os alunos e a comunidade escolar.

O TP é entendido como o conjunto de orientações e ações que promovem a produção do conhecimento em sua totalidade. Engloba os princípios educacionais, as concepções filosóficas e pedagógicas e os modelos curriculares que são adotados. Abrange, ainda, os conceitos, elementos e indicadores da aprendizagem, com os quais o processo que engloba as ações dos sujeitos que compõem a instituição escolar se evidencia.

Pode-se dizer que o contexto socioeconômico é responsável pela criação de políticas públicas que traduzem esse impulso em ações estatais. Essas, alinhadas aos modelos e concepções pedagógicas vigentes, norteiam e orientam o TP, implementando concepções e princípios educacionais.

Há uma intencionalidade que permeia a organização do TP na educação como um todo. Na EPT, reconhecida oficialmente no Brasil como a modalidade de ensino que forma o cidadão para o trabalho, esse discurso se intensifica. Mediante um discurso de alinhamento dos conhecimentos à empregabilidade, o processo de produção de conhecimento caminha lado a lado com políticas, projetos e programas cujas intenções podem ser rapidamente subjugadas ao contexto econômico, deixando de lado os objetivos de uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Nesse sentido, o TP carrega em seu bojo as concepções, os princípios, os objetivos, as finalidades educativas e os fundamentos que norteiam a organização da produção do conhecimento. Essa produção é processual, com início na recepção de propostas políticas e econômicas carregadas de ideologias, seguindo com a interpretação dessas pelas equipes pedagógicas, e finalizando com a efetivação e a avaliação da implementação no processo formativo.

O processo de produção do conhecimento científico ocorre por meio das relações humanas, políticas, culturais e estruturais em uma sociedade. Ferreira (2018, p. 594) considera que “a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional”. Para a autora supracitada, esse processo é um movimento dialético que ocorre na esfera individual e coletiva, articulado ao contexto histórico, social, político e econômico.

Esse movimento dialético é característico do pensamento pedagógico, o qual fica evidenciado através do processo de produção do conhecimento que se ancora em um projeto de formação de cidadão ou sujeito social. Esse processo atende, muitas vezes, ao que demanda o modo de produção e a economia emergente. Nesse sentido, as políticas públicas, os dispositivos legais, a sistematização do ensino, o papel da escola, os ambientes pedagógicos e a disposição das salas de aula são alinhados à concepção de educação vigente no tempo histórico.

Desse modo, o contexto econômico é o principal motor da produção do conhecimento nas sociedades modernas. É para propor caminhos de crescimento e desenvolvimento que as políticas públicas são criadas, alocando, distribuindo e estabilizando recursos para promover a expansão da economia. Nesse sentido, as políticas e os dispositivos legais são os principais orientadores de como será produzido o conhecimento, e seu objetivo é atender a essas orientações.

Tanto o contexto econômico quanto as políticas públicas governamentais encontram na educação uma aliada na implementação de projetos e programas e, também, os de subordinação social. Para isso, elas interferem nas concepções e princípios pedagógicos e na geração de modelos pedagógicos.

Essas ideias se dividem entre a linha liberal (RIBEIRO, 1997) ou não crítica, na qual o TP é desenvolvido para realizar a manutenção da sociedade tal qual está, e a linha progressista ou crítica (SAVIANI, 2007), que entende a educação como ferramenta transformadora da

sociedade. Essas concepções orientam a produção do TP, que é o grande responsável por evidenciar essas ideologias no contexto social.

Desse modo, é a junção do contexto econômico, das políticas públicas e das concepções pedagógicas que darão base ao trabalho pedagógico. Para Barbosa, Alves e Martins (2010, p. 1), “o trabalho pedagógico constitui-se como uma forma específica de atividade humana, que se realiza em um contexto determinado – a instituição educacional – e envolve processos de apropriação, reprodução e criação”.

Segundo Ferreira (2018), o TP é ontológico, histórico, político e pedagógico. Considera-se ontológico, pois relaciona-se com o ser individual atribuindo-lhe sentidos e mudanças a sua aprendizagem; é histórico por atender a uma adequação à temporalidade em que irá ser desenvolvido; é social, pois influencia na construção humana e social e assim transforma a sociedade. No entanto, mesmo mudando de acordo com o tempo e com a sociedade, a sua essência permanece; é político por ser norteado por política e articulado entre os sujeitos e, ainda, é pedagógico por se desenvolver dentro do ensino.

O contexto econômico sempre ditou as regras sobre os tipos de ensino que dever-se-ia propor à humanidade, isso porque há uma relação estreita entre a evolução da sociedade e a evolução da educação. Na realidade, há um paralelo entre a situação econômica da sociedade e a educação e uma estreita relação de influências de uma sobre a outra. No início da história humana, o ensino era algo espontâneo, existente em uma relação de troca entre os mais experientes e os novos aspirantes aos ensinamentos para subsistência da coletividade. Nesse sentido, o ensino era algo cultural, necessário à sobrevivência e, conseqüentemente, ligado às tarefas ou ao trabalho manual de coleta, de caça e de pesca.

No Brasil, as primeiras atividades econômicas foram marcadas pela exploração extrativista, criando um contexto econômico que girava em torno da coleta de produtos naturais, de origem animal, vegetal e mineral.

A educação que se postula para esse novo contexto precisa ser um processo que resulte em novas interações. É considerada, dessa forma, uma educação baseada na ciência que integre os aspectos sociais, políticos e econômicos, e nessa dialogicidade promova o trabalho humano mais especializado e articulado com novos saberes.

À medida que a sociedade muda suas formas de produção, abrem-se caminhos para novas formas de ensinar. Quando a maquinaria substitui o artesão, a partir da Revolução Industrial, no Século XVIII, esse acontecimento social requer a modificação das formas de

ensino utilizadas até o momento. Saviani (2007) esclarece que esse advento da indústria e introdução da maquinaria produz o que ele chama de trabalho intelectual materializado.

Considerando que a cada período histórico ocorrem mudanças econômicas e sociais, o trabalho pedagógico também muda para articular-se com os aspectos mais amplos e complexos da vida em sociedade. Segundo Ferreira (2018, p. 604), o TP “inclui os aspectos relativos ao espaço e ao tempo, aos sujeitos (e, por isso, aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos), aos conhecimentos sobre Pedagogia (especialmente os relativos a como os sujeitos aprendem)”.

A concepção de TP é imbricada dialogicamente pelos aspectos políticos, sociais e econômicos e fundamentada na influência desses no contexto educacional. No entanto, não se pode considerar os aspectos puramente econômicos provenientes da hegemonia capitalista sobre o TP sem correr o risco de acarretar o esvaziamento do sentido de educação, tornando-a mera reprodutora da lógica economicista. Ao analisar o TP das escolas capitalistas, Frizzo, Ribas e Ferreira (2013, p. 559) afirmam que

É possível afirmar que, em relação ao trabalho pedagógico e escolar, sua finalidade prioritária é o disciplinamento para a vida social e produtiva subordinando os sujeitos à esfera de produção, no qual o professorado se insere na “linha de montagem” educacional. O tempo de aprendizagem não tem valor por si mesmo, tornando-se preparação para a “verdadeira” vida, ou seja, o trabalho capitalista fora da escola, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

A observação dos autores é pertinente, principalmente se considerarmos a era econômica de industrialização e do desenvolvimentismo no Brasil (1930-1980), que impôs mudanças significativas no setor econômico e postulou a criação de políticas públicas que permitissem alcançar a equiparação da educação com a economia.

Com isso, fica clara a integração entre economia e educação, em que a primeira interfere no papel da segunda, submetendo a formação humana às lógicas de mercado e do capital. Um divisor de águas para essa percepção é apontado por Saviani (2007, p. 159), quando afirma que a “Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”.

As mudanças no campo econômico põem a EPT em movimento ascendente, mas também a subordina aos pressupostos de aumento da produtividade para ampliar o desenvolvimento econômico. Elas são responsáveis por orientar um TP que promova a

formação de um indivíduo com habilidades que garantam maior empregabilidade e o desenvolvimento de competências que promovam um melhor desempenho profissional.

Nos debates que permeiam a trajetória da educação brasileira se estabelecem modelos pedagógicos que são considerados norteadores para o campo educacional. Eles são construídos à medida que a sociedade se moderniza, e suas concepções, princípios e teorias educacionais merecem destaque, pois contribuem para a produção do TP.

As teorias pedagógicas revelam o sentido que é atribuído à educação em cada período governamental. No Brasil, as teorias que fundamentam o trabalho pedagógico iniciam-se em uma perspectiva liberal. Essas teorias são antagonizadas pelos modelos progressistas e, por fim, assim como em todo o mundo ocidental, estão pulverizadas pelas teorias neoliberais, mescladas pelas facetas do mercado na contemporaneidade.

A primeira linha pedagógica, se apresenta em uma perspectiva liberal com concepções e princípios para que a escola desenvolva um TP com a finalidade de educar para o desempenho de papéis sociais que mantenham a conservação da sociedade tal como ela está. Nesse campo encontra-se a chamada Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, assim como a Pedagogia Tecnicista.

Enquanto a segunda linha pedagógica identificada como pedagogia progressista, apresenta teorias e norteamentos para um TP que objetivam a transformação da sociedade, a terceira linha pedagógica é identificada aqui trata das pedagogias contemporâneas, que se adequam à perspectiva neoliberal. Essas concepções são incorporadas com o que Saviani (2007) identifica de neoprodutivistas, e Saviani; Duarte (2010, p. 33) identifica como “pedagogias do aprender a aprender”, expressas, ainda, como “a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista”.

Essas concepções, em cada tempo histórico, orientam o TP realizado na EPT. Cada uma dessas tendências (a liberal, a progressista e as contemporâneas) postula um tipo de TP que irá ancorar a produção ou reprodução do conhecimento e, portanto, produzir um determinado tipo de sujeito alinhado à sociedade em que está inserido.

3.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA PERSPECTIVA DOS MODELOS PEDAGÓGICOS TRADICIONAIS, ESCOLANOVISTA, TECNICISTA E PROGRESSISTA

A pedagogia tradicional, que pertence à perspectiva liberal, apresenta uma concepção de educação cujas características são conhecidas por produzir uma educação bancária e conteudista, na qual o aluno é apenas o receptáculo, enquanto o professor é o detentor e transmissor do conhecimento. Essa teoria pedagógica baseia-se nas premissas herdadas dos jesuítas, a partir do Século XVI, cujo principal objetivo era a expansão da fé católica.

Saviani (2007) afirma que o legado dos jesuítas para a educação é derivado do que previa a *Ratio Studiorum*, promulgada oficialmente em 1599. Trata-se de um conjunto de regras, métodos e leis que todos os colégios jesuítas do mundo deveriam seguir e que funciona como um manual que compila a forma de administrar colégios, de gerir estudantes, educar populações nativas, já que continha orientações de como gerir a escola como um todo.

O plano [*Ratio Studiorum*] foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras de diversas academias (SAVIANI, 2007, p. 55).

Como fruto dessa experiência em organização escolar, os jesuítas demarcam os espaços específicos para a educação que formam os colégios jesuíticos, implementam a seriação dos estudos do mais simples ao mais complexo, começaram e deram início à organização do sistema de educação.

Além da tradição católica, a pedagogia tradicional tem sua vertente iluminista, gerada pela pedagogia científica, que se utiliza dos conhecimentos da nascente psicologia para promover formas didáticas de melhorar o ensino coletivo, em especial a partir da criação dos sistemas de instrução pública.

O tipo de TP produzido no contexto da educação tradicional apresenta a noção de que o professor é o detentor do conhecimento, mantendo-se em pé, e os alunos, sentados. Os alunos permanecem calados, só quem fala é o professor, estabelecendo uma hierarquia em que o professor manda e o aluno obedece.

Para manter essa linha de obediência, surge com os jesuítas a ideia de supervisão educacional. Trata-se do que eles chamavam de prefeitos dos estudos, que existia para supervisionar o comportamento dos alunos. Como disposto na Regra 5 do *Ratio Studiorum*,

“[...] ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo que esgotem a cada ano toda a programação que lhes foi atribuída” (SAVIANI, 2007, p. 55).

Esse modelo de ensino se relaciona com a manufatura, pois organiza e incentiva a obediência para produzir mais. Racionalmente, organiza o processo para melhor produzir o sujeito.

A pedagogia tradicional, cuja produção de conhecimento intelectual e moral é enciclopédica, sem relação com o cotidiano do educando e transmitido pelo professor, através de exposição oral, repetição e memorização mecânica, postula um trabalho pedagógico que produz um conhecimento em que os sujeitos sejam passivos e subservientes para atender à necessidade social e econômica vigente.

A pedagogia nova, por sua vez, trata de um movimento que questiona o processo educacional conhecido como pedagogia tradicional e busca a renovação da educação no início do Século XX. Segundo Saviani (2007), esse movimento, conhecido como Escola Nova, tem como marco principal, no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, que se trata de um documento elaborado por educadores com propostas de mudanças para a educação.

A Escola Nova abrange as pedagogias que visam à renovação da mentalidade dos educadores e dos TP aplicados em sala de aula. É pautada no pragmatismo e busca atender às necessidades de uma sociedade em transformação. Nessa perspectiva, o foco do trabalho pedagógico é proporcionar uma produção de conhecimento que propicie ao educando uma aprendizagem, processo com o qual os alunos são levados a aprender fazendo. Para tanto, o método proposto envolve pesquisas, projetos e experimentos, as chamadas metodologias ativas.

Marques (2012) salienta que o papel do professor é o de auxiliar, criar condições para que o aluno se autodesenvolva e tenha uma autoaprendizagem. O aluno é o centro do processo da aprendizagem. A produção de conhecimento é pautada no aluno como ser ativo. Estimula-se o aprendizado através de atividades e trabalhos em grupo para que o aluno aprenda a ser solidário, participativo e a respeitar o outro.

Essa linha dá ênfase à formação de atitudes através do relacionamento interpessoal. O aluno permanece sendo o centro do processo educacional, e o papel do professor é o de facilitador da aprendizagem, com base nas relações humanas. O TP é pensado para produzir um conhecimento que proporcione ao aluno a autorrealização e uma aprendizagem significativa que possa ser aplicada na prática.

A concepção pedagógica tecnicista, cuja principal característica é a centralidade do ensino nos métodos e técnicas, norteia as concepções educacionais e o TP no Brasil, no

momento histórico e político da Ditadura Militar brasileira, iniciada em 1964, com a derrubada do então presidente João Goulart.

Segundo Marques (2012), no tecnicismo, as técnicas tornam-se a centralidade do ensino. O TP está pautado nos modelos de como fazer, na ideia do processo mecânico, controlado, programado e técnico. O TP apresenta propostas de execução de determinadas tarefas para se obter resultados. Os professores e alunos devem seguir receitas prontas com o objetivo de dominar uma técnica para alcançar e controlar os resultados.

Alinhado ao militarismo presente no Brasil, o tecnicismo é o tipo de ensino que se adequa à lógica social vigente, de controle dos sujeitos e dos resultados do ensino. De um lado, existe a pedagogia tradicional, que insere o professor no centro do processo de produção de conhecimento; de outro, a Escola Nova põe o aluno no centro do processo. Para o tecnicismo, o centro do ensino são as técnicas e o controle dos meios utilizados para alcançar os resultados estabelecidos.

Na concepção tecnicista, imagina-se que a educação é um processo mecânico que pode ser controlado. Segundo Saviani (2007), os supervisores, os coordenadores e os diretores são importantes figuras para fiscalizar o processo de produção de conhecimento, visando à organização do ensino, em busca de produzir uma boa educação e, conseqüentemente, produzir um “bom” aluno.

Quem planeja as aulas no modelo tecnicista é diferente de quem as executa. O professor não faz parte do planejamento de suas aulas e não produz o material a ser ministrado, que é responsabilidade das equipes pedagógicas que produzem as atividades para que o professor apenas as aplique.

Segundo Silva (2016, p. 207), “aos professores, cabe desenvolver essas atividades com base nos programas e nos manuais didáticos elaborados por outros, ou seja, os professores não participam das decisões curriculares”. O papel do professor é de administrar técnicas que podem ser uma instrução programada baseada no método de perguntas e respostas, no microensino e no uso das tecnologias; o do aluno, é ser produtivo.

Esse modelo de ensino desconsidera que educação se faz com pessoas, ideias e pensamentos diferentes, que não podem ser lineares e controláveis. Não é possível educar apenas seguindo os manuais, os métodos e as apostilas. Isso porque

no modelo tecnicista de educação, a exigência da produtividade do sistema de ensino, por intermédio da racionalização, propôs objetivos de ensino fragmentados. Há uma ênfase nos meios que passam a determinar os objetivos. Isto posto, há uma inversão

no processo pedagógico, de modo que as técnicas determinam os fins (SILVA, 2016, p. 206).

A pedagogia tecnicista apresenta muitos elementos da pedagogia tradicional; aumenta a burocracia educacional com a ideia de que a técnica consegue controlar o processo de produção de conhecimento, que pode guiar os resultados positivos da educação, e defende que é o controle do processo que pode garantir as aprendizagens.

Denota-se também que ela contempla elementos da pedagogia nova, como a ênfase nos métodos. Como consequência, abre as portas para as grandes redes de educação privada surgirem, com a ideia do material apostilado, dos mecanismos de controle, dos manuais e dos métodos da organização. Nesse sentido,

[...] ocorre uma mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola, que passa a ter como base um ensino que busca resultado uniforme, com ênfase em métodos e técnicas de ensino e na valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais (SILVA, 2016, p. 206).

Nessa perspectiva, o melhor método, processo ou material é que mostra o potencial que uma instituição possui de ensinar. Há uma desvalorização do aluno e a desconsideração do professor. Em contraposição, há uma crescente valorização dos manuais, dos livros e sobre como o professor deve trabalhar e ensinar o aluno.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que aconteceu ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 381).

Com o intuito de modernizar a sociedade, o TP na pedagogia tecnicista é realizado para produzir conhecimentos com base na eficiência, na racionalidade e na produtividade. Todo o trabalho visa a proporcionar ao aluno a assimilação de conhecimentos técnicos, por meio de um processo educativo objetivo e operacional.

Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo os seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar o processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada (SAVIANI, 2007, p. 381).

Com isso, fica claro o alinhamento do TP ao trabalho humano, pois a educação aqui adquire a função principal de preparar recursos humanos para o trabalho das indústrias. O TP

deve propor uma produção de conhecimento embasado no fazer, na eficiência e na produtividade, colocando as técnicas como centro da aprendizagem.

Nesse contexto, as pedagogias progressistas são conhecidas por apresentarem uma visão crítica da sociedade e entenderem que a finalidade da educação é atuar na transformação política e social da sociedade. Nessa linha, pode-se destacar o educador Paulo Freire (2011), cujos métodos de ensino apontam para o progresso inspirado na formação de consciências críticas. Pode-se citar, ainda, como exemplo, a pedagogia histórico-crítica, formulada por Demerval Saviani, um dos intelectuais mais importantes da educação brasileira.

As pedagogias progressistas originam-se nos movimentos de educação popular que surgem no fim dos anos 1950 e início dos anos 1960, quando são interrompidas pelo golpe militar de 1964. As ideias progressistas são retomadas a partir de meados da década de 1980, com o movimento de redemocratização do Brasil.

A metodologia proposta na perspectiva de Paulo Freire é a de temas geradores, grupos de discussão e realizações de diálogos. O papel do professor é o de motivador, que busca formar alunos críticos. É um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos. A perspectiva crítica está explícita na afirmação de Freire, (1996, p. 98):

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.

Silva (2018) destaca que as tendências progressistas fazem a defesa da autogestão pedagógica e do antiautoritarismo. Na autogestão pedagógica, todo TP é pautado por uma proposta de promoção da participação crítica dos alunos. O professor é mobilizado a estimular alunos participativos.

A proposta metodológica se pauta por atividades feitas em grupos, pois se acredita que a produção do conhecimento se dá nessa vivência. As reuniões, eleições e assembleias de que os alunos são incentivados a participar ajudam a combater a burocracia, considerada uma ação dominante do Estado.

Essa pedagogia é um modelo de resistência da ação controladora do Estado, pois ela é contra o autoritarismo e a favor do autogerenciamento. A produção do conhecimento visa a promover a liberdade do aluno. Como um ser pertencente e participativo, ele aprende, principalmente, com base na troca em grupo, o que ajuda a formar uma personalidade independente.

A concepção pedagógica histórico-crítica propõe um trabalho pedagógico que promova a interação entre o conteúdo e a realidade que se vive. Para os defensores dessa concepção, isso ajudaria a transformar a sociedade, livrando-se do modelo tradicional de ensino que fica ligado só à reprodução do conteúdo. Nas palavras de Saviani (2013),

a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social [...] [e] uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. SAVIANI (2013, p. 26).

O TP desenvolvido na concepção dessa pedagogia busca garantir que os conteúdos permitam aos alunos analisar, compreender e participar da sociedade de forma crítica. Para o criador da pedagogia histórico-crítica, Dermeval Saviani (2013), essa vertente pedagógica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências (ARANHA, 1996, p. 216).

Importa salientar que todos os modelos pedagógicos que se apresentam em um determinado período histórico não se estabelecem sozinhos. Suas ideias coadunam com o sistema de governo vigente, adequando-se à forma de governar e fortalecendo o regime governamental que está posto. A reflexão sobre esses modelos e o quanto eles estão subordinados às políticas governamentais se faz necessária para que ocorra, de fato, o enfrentamento social e a transformação da sociedade.

3.2 OS MODELOS PEDAGÓGICOS DOMINANTES NA ATUALIDADE E SUAS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A concepção pedagógica produtivista compreende a educação como um bem de produção e não apenas um bem de consumo. As pedagogias produtivistas do Século XXI estão enraizadas no neoliberalismo, fomentadas pelos mecanismos externos que orientam as práticas e o desempenho para que o Brasil possa angariar fundos para a educação.

Essas pedagogias buscam atender aos requisitos e às necessidades do mundo do trabalho. Para tanto, desenvolvem um TP com base em competências-chave e habilidades mais valorizadas para a empregabilidade. Os conhecimentos acadêmicos, baseados em disciplinas, são considerados estanques e têm importância secundária quando se trata de selecionar o capital humano para determinada função.

Duarte (2010, p. 38) destaca que, nas pedagogias contemporâneas, “o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história”. O professor passa a ser o organizador de atividades que promovam significados no cotidiano dos alunos.

O TP foca nas habilidades que serão aprendidas. Portanto, está centrado no aluno, buscando promover uma aprendizagem personalizada. As aprendizagens extraclasse são ampliadas e valorizadas como formas de produção de conhecimento. A resolução de problemas no mundo atual e a integração das TICs à pedagogia é amplamente utilizada para apoiar as metas e aprofundar as oportunidades de aprendizagem.

O foco principal é desenvolver nos estudantes habilidades avançadas para ter sucesso no mundo globalizado, ou seja, na perspectiva de educação para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. Para tanto, propõe-se aos professores a reformulação de suas aulas e atividades de aprendizagem para desenvolver as competências específicas dos estudantes contemporâneos, o que gera um

[...] deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a pedagogia das competências (RAMOS, 2008, p. 301).

Toda a produção do conhecimento do Século XXI está destinada a gerar conexões que permitam aproximar a teoria da prática, ou seja, o ensino deve servir para atividades laborais. O TP é orientado a propiciar o enfoque de reestruturação da aprendizagem com vistas a desenvolver essas habilidades. Busca-se incentivar os docentes ao uso de novos modelos de aprendizagem e fomentar a capacidade de identificar e compreender as oportunidades de empregar atividades de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento de habilidades.

Nas pedagogias contemporâneas, o cotidiano do aluno torna-se a referência central para as atividades, e os conteúdos são considerados significativos e relevantes para o aluno se eles

possuírem alguma utilidade prática. “Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana” (DUARTE, 2010, p. 37).

As atividades de ensino são vistas como um valioso instrumento que facilita o acesso a oportunidades de intervenção únicas em diferentes contextos e dimensões. Elas são pensadas como forma de potencializar habilidades exigidas pelo mercado, como: colaboração, produção de conhecimento, habilidades de comunicação, autorregulação, resolução de problemas e inovação e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a aprendizagem.

Com isso, a Pedagogia das Competências emerge com força nesse cenário e objetiva desenvolver as habilidades dos alunos que são mais valorizadas no mercado, ou seja, ela se torna um projeto de educação para o mercado. Portanto, consolida um discurso de que elas são preponderantes para uma vida plena na sociedade à medida que se adequa as competências de mercado. Perrenoud (2013) considera que o ensino por competência se adequa às modificações do mundo do trabalho e propõe uma mudança no currículo educacional que substitua os conteúdos existentes por saberes mais adequados para a vida.

Na perspectiva de Perrenoud (2013, p. 33), a educação não está cumprindo seu papel de formação para o trabalho, e em resposta,

[...] o mundo do trabalho tende a reduzir a sua dependência em relação às instituições de ensino, inclusive no tocante à formação profissional. Em setores mais dinâmicos, as empresas criam, cada vez mais, os seus próprios dispositivos de formação e de desenvolvimento profissional. De certo modo elas deixam de esperar do sistema educacional uma reatividade altura do ritmo das evoluções econômicas e tecnológicas.

A adequação da educação ao mundo do trabalho se daria, portanto, através da pedagogia das competências. Atualmente, o mundo econômico espera da escola uma “relação com as competências” (PERRENOUD, 2013, p. 33), muito mais do que competências precisas que ficariam ultrapassadas, antes mesmo do sistema educacional decidir desenvolvê-las.

As bases legais que pautam a EPT no desenvolvimento de competências se apresentam através do Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 16/1999, de 21 de janeiro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Nesse documento, as competências são consideradas premissas básicas para a composição do currículo quando orientam que

as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada

instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL 1999, p. 4).

Fica claro que a organização curricular e o TP na EPT devem se orientar a partir de competências profissionais por serem considerados como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 4).

Posteriormente, o Parecer CNE/CEB - nº 11/2012, de 9 de maio de 2012, ratifica a orientação e a organização curricular da educação profissional centrada no desenvolvimento de competências, apontando que o perfil dos egressos deve atender

a nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, [que] passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos (BRASIL, 2012, p. 5).

Atualmente, o Parecer CNE/CP nº 17/2020, de 10 de novembro de 2020, alinha o termo competências ao itinerário formativo proposto pela Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, da Reforma do Ensino Médio, respaldado pela BNCC. Segundo o documento, a formação de professores para a Educação Técnica e seus itinerários formativos será com base nas competências, quando enfatiza que

Este é um assunto da maior importância para todos os que atuam na área da Educação Profissional, em especial, daqueles que estão engajados em um compromisso ético quanto ao desenvolvimento das competências profissionais de seus estudantes para o exercício profissional competente, em condições de continuamente mobilizar seus saberes, articulando e colocando em prática os conhecimentos e as habilidades, atitudes, valores e emoções (BRASIL, 2020, p. 15).

O Capítulo V do Parecer nº 07/2020 ressalta que “os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos” (BRASIL, 2020, p. 29).

O sistema econômico pautado no neoliberalismo postula uma concepção de educação que se alinha à lógica econômica e fortalece o mercado capitalista. Nesse intuito, ele elenca quais habilidades se destacam e são absorvidas mais rapidamente pelo mercado de trabalho, indicando que é necessário desenvolvê-las nos educandos para que eles alcancem sucesso no Século XXI. No cenário contemporâneo,

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação (BRASIL, 1999, p. 7).

Nessa lógica, o TP proposto para dar conta de atender essas novas ordens econômicas aponta que o aluno precisa desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o torna competente e competitivo diante das exigências do Século XXI.

Essa pedagogia considerada inovadora é centrada no aluno e busca encontrar as habilidades que serão aprendidas, focando na melhoria dos espaços onde elas serão ensinadas. Para tanto, serão utilizadas as metodologias ativas a fim de que elas sejam melhor desenvolvidas. Os professores são estimulados a reformular suas aulas e atividades de aprendizagem para desenvolver as competências específicas dos estudantes contemporâneos. Identifica-se uma aproximação entre essa perspectiva e os aspectos da Escola Nova.

Perrenoud (2013) considera a hipótese de que o ensino por competência virou modismo, mas enfatiza que é uma importante estratégia para produzir trabalhadores mais ajustados aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento econômico. Para ele, no mundo do trabalho, desenvolver competências não é uma escolha, e sim, uma condição para se manter competitivo e sobreviver às pressões do desemprego.

O TP na Educação Profissional fundamenta-se nas atividades de trabalho, assemelhando-os aos setores onde o trabalhador vai exercer sua prática. Nesse sentido, é compreensível que o ensino por competências possua bases teóricas que coadunam com a essência prática do ensino da EPT.

Como contraponto, Pereira (2015) apresenta um estudo intitulado “Desmontando a caixa-preta de Perrenoud”, que pode ser considerado um contraponto para refletir sobre essa proposta pedagógica. Segundo Pereira (2015, p. 232), a pedagogia das competências propõe uma reformulação curricular que “decorre de uma epistemologia de perfil pragmático e anti-intelectualista [...]. Perrenoud encontrou nesse conceito o caminho para elucidar a regularidade que possibilita os improvisos e as inovações dos indivíduos – valores caros à pedagogia das competências”.

Em um contexto de educação que visa a propiciar a prática de trabalho, o pragmatismo e os improvisos são riscos que podem levar os alunos ao retrocesso, ao entendimento da banalidade dos conhecimentos científicos basilares para qualquer prática. Mesmo que a prática seja uma constante necessária, antecede-se a ela uma base cognitiva e epistemológica que precisa ser desenvolvida.

Pereira (2015, p. 237) interpõe que é de interesse do sistema educacional governamental a difusão da proposta de Perrenoud (2013), ao destacar que “a adoção da pedagogia das competências como referência de avaliação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representou um impulso decisivo para sua ampla difusão nas escolas brasileiras”.

Vale lembrar que, no contexto da EPT, essa proposta está amplamente difundida e incorporada ao currículo. Como exemplo dessa incorporação, pode-se citar o Documento Técnico do Senac intitulado “Modelo Pedagógico do Senac”, difundido nacionalmente. O item 1.2.3 refere-se à abordagem institucional do conceito de competência da seguinte forma:

Para o Senac, competência é a ação ou fazer profissional observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e permite desenvolvimento contínuo. A abordagem institucional do conceito de competência se justifica pela necessidade de uma compreensão operativa da competência, capaz de refletir a intenção política e pedagógica da Instituição em efetivar práticas educativas centradas na formação para o trabalho e a vida, em consonância com a complexidade das demandas atuais da sociedade (SENAC, 2018, p. 8).

O Senac é uma instituição que participa politicamente de acordos governamentais de expansão da EPT e que forma milhares de brasileiros todo ano. Isso reforça a percepção de que o currículo pautado nas competências é uma realidade já vivenciada. Pereira (2015) adverte que a proposta de Perrenoud (2013) propõe uma reforma global e sistêmica de reorganização da vida escolar, que pressupõe a adesão de todos os atores envolvidos. Porém, não se trata apenas de uma proposta, mas também de uma conquista à adesão e uma persuasão à ação.

Assim, constata-se que a pedagogia das competências está posta, esperando ser aderida por inteiro ou questionada a partir do posicionamento intelectual dos pesquisadores da educação. Apesar de o intuito desse estudo ser apenas apresentar os modelos pedagógicos que se configuram como norteadores do TP na EPT, destaca-se que modelos são temporários e se adequam à lógica política e econômica de cada tempo, merecendo ser estudado, analisado e questionado.

Juntamente com a pedagogia das competências, o modelo de ensino híbrido é uma tendência que vem crescendo no Brasil, sobretudo nessa última década. Esse modelo de ensino vem sendo incorporado no contexto atual, principalmente no período da pandemia de covid-19.

As discussões que permeiam a temática de incorporação do ensino híbrido embasam-se em discursos exponencialmente positivos que trazem em seu bojo a afirmação de que esse ensino possibilita maior inclusão digital, ampliação do acesso, flexibilidade de tempo e novas possibilidades de formação para o trabalhador.

O TP, nesse caso, possui o desafio de hibridizar o ensino *online* ao ensino presencial. Essa inovação tem sido entendida como adequada às mudanças de todos os setores econômicos da sociedade. Essa proposta vem ganhando forças, principalmente por contar com a ajuda de grupos de empresários que visualizam a educação como um meio de negócio.

O objetivo desse grupo é introduzir propostas, em todas as modalidades de ensino e espaços escolares, que sirvam estrategicamente de amparo para a comercialização de uma gama de produtos e suporte teórico e metodológico para a educação. Nesse contexto, Rosa (2019, p. 845) afirma que esses grupos se apresentam “como parceiros imbuídos do propósito de melhorar a qualidade da educação pública, a tutela desses consultores converte gestores e professores em executores multiplicadores de programas - eufemisticamente chamados de ‘propostas’”.

No Brasil, esses grupos se apoiam na falta de regulação das políticas públicas educativas e vão introduzindo ideias, projetos e programas provenientes do setor privado no público. Como afirmam Krawczyk e Martins (2018, p. 4), “o empresariado busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho administrativo (governos e escolas) e, ao mesmo tempo, se posiciona no cenário político educacional como interlocutor privilegiado na condução das políticas educacionais”.

Esse contexto traz para a discussão alguns dispositivos legais que estão servindo de âncora para a implantação do ensino híbrido na modalidade de EPT. Dentre eles, estão as Portarias do MEC nº 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, nº 4.059/2004, de 10 de dezembro de 2004, e nº 1.134/2016, de 10 de outubro de 2016. Elas regulamentam a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais e dão base para a convergência dos dois tipos de ensino, principalmente após a revogação da Portaria nº 4.059/2004, de 10 de dezembro de 2004, e a publicação da Portaria nº 1.134/2016, de 10 de outubro de 2016, que excluiu a necessidade de aguardar reconhecimento de todos os cursos para a oferta dos 20% de Ensino a Distância (EaD), caso já possua um curso reconhecido.

Entre a Portaria de 2001 e a Portaria de 2016, encontra-se a mudança do termo “não presencial” pelo termo “semipresencial”. A substituição dessa expressão configura-se como base do hibridismo. Nesse sentido, a Portaria do MEC nº 1.134/2016, de 10 de outubro de 2016, amplia ainda mais a terminologia e introduz o termo integral, quando se refere à integração do ensino a distância ao presencial.

Outro dispositivo que traz mudanças significativas para a educação e é basilar para a entrada do ensino híbrido, encontra-se na Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, no

artigo 36. Esse artigo sugere uma amplitude tecnológica, arranjos curriculares e introduz no Ensino Médio um itinerário formativo intitulado “Formação Técnica e Profissional”.

É notório que esses arranjos curriculares, na necessidade de maior aporte tecnológico e integração do Ensino Médio com a formação técnica e profissional, estão imbricados e conformados à lógica formativa da EPT. Estão garantidos os direitos de executar programas, projetos e metodologias específicas em nome de cumprir o que versa a lei.

No Parecer CNE/CP nº 7/2020, aprovado em 19 de maio de 2020, encontra-se outra perspectiva importante, a qual traz aspectos relevantes sobre o objetivo de sua criação, quando “[...] indica a necessidade de orientar a organização da Educação Profissional e Tecnológica como um todo, de modo a possibilitar aos sistemas e às instituições de ensino públicas e privadas, organizar suas ofertas com maior liberdade” (BRASIL 2020, p. 3).

O parecer em questão evidencia em toda sua redação o norteamento da articulação do setor privado com o público, através da efetivação de parcerias e na “ampla articulação entre as modalidades de EAD e do chamado Ensino Presencial” (BRASIL, 2020, p. 16). Encontram-se, nesse parecer, vários indicativos de que, para a realização plena do novo Ensino Médio, “[...] este poderá se valer de parcerias com as instituições especializadas em Educação Profissional e Tecnológica, em especial, para complementar a estrutura e o parque tecnológico necessário ao desenvolvimento desses cursos” (BRASIL, 2020, p. 16).

O documento apresenta, ainda, como se dará a organização dos cursos com relação à articulação do Ensino Médio com a EPT, resguardando a efetivação do ensino híbrido, indicando que “esta articulação poderá envolver cursos presenciais e a distância, bem como cursos híbridos, que mesclam momentos de educação presencial e a distância” (BRASIL 2020, p. 16). Na sequência do texto, pode-se ver, ainda, que as instituições privadas poderão prever essa prática em seus projetos pedagógicos.

O financiamento para a educação é liberado mediante a ampliação da rede e do aumento de vagas gratuitas com instituições privadas, que se responsabilizam por ampliar a oferta oferecida anualmente. Nesse contexto, o ensino híbrido é um importante programa, pois cumpre bem as metas, já que os alunos não precisarão ocupar todos os dias os espaços escolares.

Estabelece-se, assim, o contexto legal que vai dando chancela à introdução do ensino híbrido na EPT. Segundo Ball (2004, p. 1117), “a prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas”. Corroborando com o autor, tem-se Hofling (2001, p. 28), que afirma que

Para ampliar o escopo de ofertas em relação a orientações e modelos educacionais, e também para aliviar os setores da sociedade que contribuem através de impostos para o sistema público de ensino sem utilizá-lo necessariamente, as teorias neoliberais propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado.

Assim, o ensino híbrido vem sendo garantido através dos dispositivos legais que proporcionam e consolidam essa prática de adequação das metodologias de ensino, aligeiramento do currículo, contextualização da aprendizagem ao contexto globalizado. Segundo Segenreich, Pinto e Villela (2016, p. 253), “este marco legal se mostra como uma tendência crescente utilizada pelas instituições privadas para reduzir seus custos”.

No entanto, salienta-se que a sociedade não pode ser entendida apenas como depositária dessas inovações, mas deve ser participante ativa na reflexão sobre sua implementação. O contexto atual, em meio às pressões externas de implementar estratégias de ensino e aprendizagem de forma emergencial, se configura o cenário ideal para a efetivação da proposta de ensino híbrido, que se apresenta como uma tendência global para o campo educacional.

Nesse sentido, o trabalho realizado pelo instituto norte-americano Clayton Christensen aborda importantes informações sobre o que é o ensino híbrido. Segundo Cacavallo (2016, p. 39), esse instituto “se considera um *think-tank* [laboratório de ideias], apartidário e sem fins lucrativos, dedicado a melhorar o mundo através de inovação disruptiva”. Para seu fundador, disruptiva é uma inovação que transforma “algo que era caro, complicado, centralizado e inacessível, que só servia a um número limitado de pessoas, em algo com um preço muito mais acessível, conveniente e simples, que pode servir a muito mais gente” (CACAVALLLO, 2016, p. 39).

Para a EPT, essa proposta de ensino aparece como uma possibilidade de inovação e de ruptura com o processo tradicional de se fazer educação, por adequar ferramentas tecnológicas, metodologias e práticas com o uso das TICs, cada vez mais necessárias nos setores econômicos.

Segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 10-11), “híbrido, significa misturado, mesclado, *blended* [...] a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologia, públicos. [...] híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado”. É no aprofundamento de suas falas que percebemos que o termo é um pouco mais complexo do que se apresenta.

O ensino híbrido não é apenas uma terminologia que ganhou forças no contexto atual. Ele está sendo considerado uma metodologia que dá conta de abarcar todos os sujeitos, incluindo-os no processo educativo e visto como uma alternativa promissora para a educação.

Porém, para uma implementação completa, o programa requer a definição de ambientes, criação dos objetos e dos repositórios digitais.

As instituições de ensino devem criar plataformas *online* que promovam a colaboração, a interatividade, a modelagem flexível de salas de aula/equipes, a personalização dos processos e a gestão da aprendizagem. Para Moran (2015, p. 19), um dos grandes defensores do ensino híbrido, “as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos [...] de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio”

Longe de ter a pretensão de negar a necessidade do uso das tecnologias e a importância delas para a educação, discute-se aqui o avanço do uso da tecnologia da forma como vem ocorrendo, em que o aluno dependerá exclusivamente dela para desenvolver seus estudos, fora da sala de aula, sem nenhum suporte tecnológico. Dessa forma, elas podem ser um mecanismo que, ao contrário de cumprir o papel de incluir, vai criando um fosso ainda maior entre as classes.

A lógica do ensino híbrido pauta-se em um contexto em que o próprio aluno se responsabilizará por desenvolver seu ambiente pessoal de aprendizagem. Porém, Ball (2004) esclarece que esse é um discurso proveniente da Nova Gestão Pública (NGP), que segundo Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 710) trata-se do “Novo Gerencialismo como tendência hegemônica influenciando concepções e práticas organizacionais dos serviços públicos”, que está sendo implantada pelos setores privados.

Na EPT, a lógica do modelo híbrido vem dar suporte ao discurso de protagonismo e flexibilidade, para se adequar a lógica de mercado, que põe em destaque pessoas cujas características sejam mais adaptáveis às mudanças e, principalmente, às inovações tecnológicas. Assim, os defensores do modelo híbrido veem nessa metodologia a adequação perfeita à realidade do mercado.

Porém, deve-se levar em consideração que esse modelo causará mudanças significativas na configuração das instituições de ensino, agravando o processo de expropriação do trabalho escolar e, para além disso, o aluno custeará sua própria educação, perdendo o direito ao espaço escolar, que é um direito adquirido.

3.3 O DESAFIO DOS AGENTES PEDAGÓGICOS NA REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As novas demandas educacionais que se apresentam nas instituições de ensino requerem agentes pedagógicos com uma compreensão muito clara do que sejam políticas públicas. Inicialmente, identifica-se aqui como agente pedagógico todos aqueles que desenvolvem o TP no âmbito escolar da EPT. No entanto, reconhecer a carga ideológica que permeia essas políticas tem sido especialmente difícil, por elas serem produzidas em um contexto de ensino elitizado dissociado da realidade social.

É inevitavelmente complexo para os agentes pedagógicos, antes de desenvolver determinada política no contexto escolar, se debruçar no estudo reflexivo e crítico sobre elas, principalmente no aligeiramento do ensino permeado por metas a serem alcançadas. Aliado a isso, o sistema de governo mesclado pelo neoliberalismo tem produzido um novo tipo de trabalhador conformado a essa lógica governamental e que não se apropria do seu papel de agente de transformação social e de quebra de paradigmas.

A participação crítica e ativa dos agentes pedagógicos na efetivação do TP configura-se um contraponto aos interesses dominantes de tornar a EPT uma modalidade que realiza a manutenção de um tipo de ensino que produz efetivos renováveis destinados a ocupar postos de trabalhos de baixa remuneração. Nesse sentido Fávero *et al.* (2020) esclarecem que o Neoliberalismo tem gerado um tipo de sujeito resignado, extremamente comprometido consigo mesmo. Ele encontra-se a serviço da reprodução de um conhecimento que não emancipa e mantém a lógica atual de produção capitalista dual e elitista, que se encontra no meio educacional garantindo a entrada das políticas públicas privatistas.

Esse sujeito empresarial identifica-se constantemente com os termos “metas”, “indicadores”, “resultados”, “eficácia”, que, reportados ao campo educacional, são muito empregados no discurso dos “empresários da educação” em congruência sistêmica ao que denominam “mercado educacional (FÁVERO *et al.*, 2020, p. 236).

Na EPT, o discurso de alinhamento da aprendizagem com a lógica de mercado já é uma realidade. O comprometimento desse sujeito com a narrativa empresarial irá interferir diretamente na interpretação e tradução dessas políticas públicas, que se evidenciarão através do trabalho pedagógico. Segundo Fávero *et al.* (2020, p. 236), “o discurso da iniciativa privada é atraente para o sujeito empresarial, pois é tomado de vocábulos que preenchem suas necessidades diante da nova ordem social”. Esses discursos orientam as práticas no intuito de potencializar resultados e qualificar indicadores externos, que funcionam, como indicativos de qualidade diante dos processos de internacionalização da educação.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 76), é de responsabilidade das equipes de liderança da escola fazer a explicação, a filtragem, tornar palatável uma política. No entanto, isso deve ocorrer para a realização do trabalho pedagógico que produza conhecimento e não apenas reproduza o conhecimento atual. As equipes e os indivíduos precisarão se distanciar da conduta do sujeito produzido pelo Neoliberalismo.

A produção do conhecimento produz a riqueza de uma nação. No entanto, isso não se fundamenta só na lógica econômica, mas, sobretudo, na emancipação humana. Rosa (2019, p. 848) destaca que “a lógica econômica (ou contábil?) [...] contribui para o esvaziamento do sentido pedagógico, ético e político da educação escolar e os efeitos subjetivos desse esvaziamento são danosos para a qualidade do ensino”.

Essa perspectiva econômica toma espaço cada vez mais no campo educacional, imprimindo um conjunto de regras gerenciais importadas do setor privado. Na EPT, a busca pela execução de um trabalho pedagógico que possibilite a democratização e a humanização da aprendizagem se dá entre o que é posto pelas políticas governamentais e o que é possível executar no campo educacional.

O TP precisa ser realizado no sentido de propor uma aprendizagem ampla, baseada em princípios democráticos e de forma contextualizada, sem eximir-se de preparar para o mercado de trabalho, que é seletivo e excludente.

Para além disso, destaca-se que as políticas governamentais não se apresentam isoladamente. Acopladas à execução delas, estabelecem-se alguns mecanismos de controle sobre os agentes pedagógicos que visam ao comprometimento pessoal e profissional com o projeto da instituição. Esses mecanismos são motivadores comportamentais e seguem a lógica do setor privado incentivados a se comportarem de acordo com o que é proposto.

Segundo Rosa (2019, p. 848), dentre esses mecanismos, encontram-se o

incentivo à fusão afetiva do trabalhador com a empresa com vistas à sua identificação com os valores da organização; subordinação subjetiva (psicológica) do trabalhador aos termos dessa nova relação; estabelecimento de um sistema controle que tem por base a adesão (inconsciente) do trabalhador a um pacto (tácito) pelo qual certos benefícios (pecuniários/simbólicos) podem ser auferidos contra a entrega dos resultados (metas) definidos pela organização.

Nesse sentido, as políticas governamentais orientam, antes da produção do TP, o sujeito que o produzirá. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 137), esse sujeito “[...] tem sido produzido ao longo do tempo por meio da política e [d]os atos da política, e [d]a inevitabilidade da política [...]”.

O posicionamento político e crítico desses profissionais na consolidação dos discursos e na configuração do TP provoca significativas contribuições para a aprendizagem. Os agentes pedagógicos, além de executores de políticas de governo, são importantes articuladores que estabelecem vínculos subjetivos com os sujeitos e constroem os saberes. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 195) esclarecem que “o que tomamos ser políticas são relações de poder, práticas e subjetividades que articulam formas de aprendizagem e formas de comportamento”.

O TP na EPT ocorre no campo do discurso plasmado nas políticas de governo, que se estabelecem através das relações de poder, com vistas à conformação comportamental dos educandos. Para tanto, exigem das instituições de ensino profissionalizante a produção de um conhecimento alinhado ao mercado de trabalho e não ao mundo do trabalho, conformando os alunos de que esse tipo de ensino é o caminho para mantê-los empregados.

Na produção do TP, à medida que se introduz um direcionamento político mercadológico, ele é utilizado para manter os alunos conformados com avaliações e padrões comportamentais esperados. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 142), “a política de comportamento é também uma arena chave para a oportunidade de negócios”.

O discurso neoliberal traz para o contexto da EPT algumas terminologias imbricadas de ideologias mercadológicas, ou mesmo uma lógica vazia de práticas dissociadas da criticidade. Essas terminologias são identificadas por Laval (2004, p. 49), tais como, “aprender a aprender, criatividade, desembaraço, flexibilidade e autonomia e o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar a aprender o que lhe será útil profissionalmente”.

Essas terminologias e políticas comportamentais apresentam indícios de que as equipes responsáveis pela produção de conhecimento precisam lançar mão de uma dose de criticidade para interpretar os textos e as narrativas, assumindo um papel de não neutralidade.

A intervenção crítica e reflexiva sobre o TP poderá proporcionar ao contexto escolar ações pedagógicas que possibilitem uma formação profissional qualitativa e a garantia da educação como um direito social. Uma educação reflexiva que forneça não só elementos para que os alunos tenham uma oportunidade de se inserir no mercado de trabalho, mas, contemple a amplitude do mundo do trabalho, fornecendo-lhes subsídios para refletir sobre sua realidade social, econômica e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar sobre as bases conceituais que fundamentam uma política pública permite caracterizá-la e/ou classificá-la. As políticas constituídas pelo Estado possuem bases mais sólidas por serem mais amplas e consistentes ao abarcar o contexto e as necessidades da sociedade. Entretanto, as políticas de governo no Brasil adquirem características de temporalidade. Nesse sentido, apresentam fragilidades, divergências e descontinuidades. É com esse olhar sobre a conceituação de políticas públicas que este estudo foi construído.

Após se ancorar nas bases legais e evidências documentais, analisando as dimensões que embasam todo o contexto legal das políticas públicas, da historicidade da EPT e do TP, este estudo traz a compreensão do entrelaçamento desses elementos ao compor a oferta de ensino profissional para a sociedade brasileira. Nesse tripé de políticas públicas de Estado e de governo, EPT e TP configuram-se como o eixo estruturante de sustentação da pesquisa.

Na sequência, o estudo evidencia os papéis que a EPT vai assumindo, a partir das ações dos governos, em seu trajeto histórico como ensino profissionalizante no Brasil. Irrupendo sua trajetória histórica, que começa na fase do Brasil colonial, na qual as atividades econômicas eram rudimentares, o ensino de ofícios serve para atender ao ensino dos trabalhadores prioritariamente pobres e humildes, que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho e precisam de um ofício que lhes dê utilidade produtiva para a sociedade.

Nesse período econômico, a educação se identifica plenamente com o processo de trabalho. No entanto, é dualista e elitista uma para a classe proprietária, identificada como homens livres, que desenvolviam atividades intelectuais e outra para a classe trabalhadora que desenvolvia ofícios próprio do processo de trabalho. As políticas para a EPT asseguram essa conjuntura social de divisão de classes, marcando na sua concepção histórica a dualidade entre educação intelectual para as elites e assistencialista para os menos favorecidos.

As primeiras políticas voltadas para a EPT possuem o objetivo em comum que não se consolida no sentido de criação de escolas para produção de conhecimentos, mas, fundamentalmente, como redutos para prestar serviços assistenciais, com o objetivo de diminuir a criminalidade e a ociosidade. Mesmo os Liceus de Artes e Ofícios (1858) não abandonaram o principal fim dado à educação profissional, o de oferecer alguma instrução geral e iniciação no ensino industrial, proporcionar assistência aos mais necessitados.

À medida que a história avança e no Brasil é proclamada a República, surgem mudanças de orientação do ensino profissionalizante. Em 19 de abril de 1890, com a criação do Ministério

da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, ocorre a incorporação da instrução pública e do ensino profissional, além de outras. A EPT volta-se diretamente para a formação de operários aptos para o trabalho na indústria.

A organização do Ensino Agrícola, as escolas-oficina para qualificar ferroviários, bem como a criação de Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, marcam o início de uma nova orientação para a EPT, por se tratar de escolas públicas e gratuitas. Quanto ao objetivo da criação dessas escolas, elas surgem para formar operários, e por isso o ensino ministrado era prático e os conhecimentos apenas técnicos, necessários para proporcionar qualificação da força de trabalho para a produção fabril e agropecuária da época.

No período instaurado pelo presidente do Brasil Getúlio Vargas, as políticas para a EPT são marcadas pela centralização do poder e um por forte nacionalismo ideológico. Em busca de consolidar o Estado Novo, são geradas políticas trabalhistas, como a criação da Justiça do Trabalho e a instituição do salário-mínimo. Essas políticas demonstram a visão do governo com relação aos trabalhadores. Através da Constituição de 1937, pela primeira vez, as escolas de ensino profissional, conhecidas como vocacionais e pré-vocacionais, tornam-se um dever do Estado e são voltadas às classes menos favorecidas.

Destaca-se que essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, as chamadas “classes produtoras”, que deveriam criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. Ocorre, para tanto, a efetivação e a aprovação do conjunto de decretos conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino, que integram a chamada Reforma Capanema.

Através do conjunto de leis orgânicas e a criação dos Serviços Nacionais de Aprendizagem para Indústria e Comércio, a EPT brasileira começou a se consolidar. Porém, a educação profissional ainda é considerada por muitos como educação de segunda categoria. As leis orgânicas fortalecem ainda mais esse dualismo estrutural ao estabelecer os cursos médios que dariam acesso ao ensino superior e à formação profissional, que não oferecia essa oportunidade.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) é uma importante etapa de expansão das políticas para a EPT. Seu mandato é marcado pelo projeto expansionista dos “50 anos em 5”, expresso em um Plano de Metas que possibilita a associação com o capital estrangeiro e com diversos acordos internacionais. Os investimentos em projetos e programas para o ensino profissionalizante se ampliam com o discurso de consolidação do contexto econômico-político desenvolvimentista, marcado pela aceleração do progresso industrial do país, o que resultou na

instituição de programas fundamentais para a implantação, a expansão e a consolidação da EPT no Brasil.

A promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tanto a Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, quanto a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, promovem modificações nas políticas para a EPT. A primeira equipara o ensino profissional ao ensino acadêmico e permite a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. A segunda torna compulsória a profissionalização no Segundo Grau e torna obrigatória a oferta de educação profissional no ensino secundário. No entanto, a Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1942, torna facultativa a profissionalização no ensino de Segundo Grau, deixando o ensino secundário livre da profissionalização compulsória.

Outras mudanças nas políticas públicas da EPT se dão através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1993, na qual o Ensino de Segundo Grau passa a ser denominado de Ensino Médio, parte integrante da Educação Básica; enquanto o ensino profissional se torna independente da Educação Básica e do Ensino Médio, podendo ser realizado de forma concomitante ou ao término do Ensino Médio.

A atual LDB orienta a oferta da EPT para o desenvolvimento econômico e social, o que se pode constatar a partir do artigo 39, ao destacar que a educação profissional se dará de forma integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Nesse contexto, a EPT é associada à produtividade e aos meios tecnológicos.

Outra importante modificação das políticas públicas vem através do Decreto 2.208/1997, de 17 de abril de 1997, que estabelece a reforma da EPT e traz uma forte tendência à privatização e ao atendimento da política neoliberal do capitalismo avançado e das grandes corporações transnacionais. Essa perspectiva se materializa por meio de programas como o PROEP, cuja função é reestruturar a rede, das ofertas educacionais, da gestão e das relações com empresas e comunidade na perspectiva de torná-las competitivas no mercado educacional. Assim, o Estado gradativamente se exime do seu financiamento.

O Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, revoga o decreto anterior, expondo novas concepções ideológicas governamentais sobre a EPT, que tomam rumos e perspectivas progressistas e propõem a possibilidade de retorno à integração com o Ensino Médio. Essas novas perspectivas, advindas do decreto supracitado, realocam a EPT no Brasil como a mola propulsora de um projeto de desenvolvimento nacional. O decreto apresenta providências que

orientam expandir e interiorizar a EPT, ampliando a oportunidade de preparação e qualificação dos trabalhadores.

Mudanças mais atuais na EPT são desenhadas a partir da Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, ao propor a Reforma do Ensino Médio aliada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é homologada em 2018. A lei altera o artigo 36 da LDB nº 9394/96 ao dispor que o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e pelos itinerários formativos. Essas inovações no currículo do Ensino Médio inserem cinco itinerários formativos, no qual o quinto se refere à Formação Técnica e Profissional, evidenciando que essas políticas públicas são incorporadas à EPT com novos cursos e programas destinados à profissionalização dos trabalhadores.

A implementação dessas políticas públicas no contexto educacional da EPT, na sua grande maioria, é feita com o intuito de difundir uma ideologia de governo passageiro. No entanto, elas implicaram na movimentação e preparação dos agentes pedagógicos para sua implementação e operacionalização. Esse processo se dá através do TP. É na efetivação deste que os desafios se instalam.

A articulação entre o arcabouço teórico inerente aos programas e projetos a serem desenvolvidos no contexto educacional da EPT e a efetivação prática é desafiadora, pois exige mobilização entre os sujeitos, no sentido de acolher os discursos, interpretá-los e implementá-los de forma crítica e coesa, sem prejuízos para o ensino. Nesse sentido, o TP realizado na EPT propicia uma discussão ampla, complexa, que envolve a formação docente, as metodologias utilizadas e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

O TP da EPT é bastante peculiar, pois organiza-se sobre os aspectos políticos e econômicos dominantes em cada período histórico. Ao mesmo tempo em que as políticas públicas permeadas de ideologias e a suas proposituras norteiam e orientam as ações do TP como um todo, elas acabam por gerir todo o processo de produção do conhecimento. Além disso, ele ancora-se aos dispositivos legais e aos programas governamentais que abrangem mudanças de princípios e de concepções de educação, adequando-se à ordem vigente.

A influência das políticas está imbricada em todo o processo do TP, sobretudo porque elas influenciam no espaço de produção do conhecimento o que será reproduzido à luz de seus direcionamentos. Destaca-se que o TP é um processo dinâmico que embasa e move a escola e todo o seu processo formativo, fundamentando a produção de conhecimento não só dos alunos, mas também das equipes gestoras. Ao realizar a mediação dos princípios orientadores da TP, dá-se sentido ao trabalho realizado no contexto histórico daquele tempo.

Para a EPT, as dimensões ontológica, política e pedagógica do TP garantem sua centralidade no processo de ensino. Isso porque a história delineada pelas políticas públicas educacionais para essa modalidade de ensino evidencia que ela foi sempre associada à economia de mercado. Foi utilizada, em diferentes momentos históricos, como subproduto educacional de formação da classe trabalhadora, arremedo de assistencialismo e, na atualidade, tende a favorecer os ideais mercadológicos.

O TP no contexto da EPT possui peculiaridades, pois se estabelece na linha tênue entre uma formação emancipadora e uma formação eminentemente utilitária. Permeada por influências de políticas governamentais efêmeras, relativiza o papel da educação e indica um ensino de reprodução de uma lógica de mercado, de aligeiramento da formação e de esvaziamento das concepções filosóficas de construção humana.

Em cada período histórico, o TP adquire características que se adequam a esse momento. Iniciado na EPT no Brasil em uma perspectiva liberal, que é uma perspectiva de utilização da educação para desenvolver papéis sociais, no modelo pedagógico tradicional centrado nas ações do professor, que era considerado o detentor dos conhecimentos, e o aluno, apenas o receptor, que reproduz aquilo que o professor traz como ensinamento. O TP coaduna com o período histórico e social de subjugação da força de trabalho através da transmissão do conhecimento.

No período do Brasil República, subdividido em República Velha, Era Vargas, República Populista e Ditadura Militar, o período histórico é marcado pela grande ascensão industrial, que requer políticas públicas educacionais que promovam o desenvolvimento de trabalhadores qualificados para levar o Brasil a entrar competitivamente na expansão industrial. Com isso, o TP ganha novo formato, alinhado ao movimento chamado Escola Nova, em contraposição ao modelo tradicional. Nesse modelo escola-novista, os alunos são incentivados a serem protagonistas. O TP adquire um caráter motivador, pelo qual os alunos são incentivados a participar do processo de ensino através de trabalhos de grupo e liberação do pensamento crítico.

Porém, na EPT, para a formação de profissionais que atuem na estrutura ocupacional nos setores comerciais e industriais, o TP se desenvolve mais amplamente no modelo tecnicista, em que tanto o professor quanto o aluno são apenas executores na produção do conhecimento. Eles recebem os planejamentos escolares, as apostilas, todo o direcionamento pronto para apenas executarem as ações dentro da sala de aula.

Nesse modelo, surge a figura do técnico, que não é o professor licenciado, mas o professor técnico, que transmite as técnicas e há um grande crescimento das “escolas modelo”,

centradas nos métodos, nos quais o professor apenas tem que reproduzir o que já vem apostilado em compêndios. Diferentemente do papel do professor no período escola-novista, em que o ele é facilitador, aqui o professor transmite. Porém, ambos, executam um TP pré-definido pela equipe pedagógica e gestora. Salienta-se que na EPT esse modelo pedagógico tecnicista perdura por longos anos, inclusive na atualidade, com novas nomenclaturas e roupagens.

A partir de 1985, a EPT se consolida através da constituição de dispositivos legais que amparam o ensino profissional no Brasil. A formalização do ensino se dá prioritariamente na Constituição de 1988, no artigo 205, que afirma que a educação é dever do Estado e visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A LDB nº 9394/96, no artigo 39, destaca as dimensões da educação profissional, englobando o trabalho, a ciência e a tecnologia.

O ensino profissional se fortalece ainda mais com a Lei nº 11741/2008, de 16 de julho de 2008, que é a lei da EPT. Expande-se com a Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal, a criação dos Institutos Federais e institucionaliza os cursos FIC. Essas duas leis servem como norteamento legal para implementação de políticas públicas que evidenciem seu cumprimento. Outra lei que insere modificações na EPT é a Lei nº 13415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, que também é um marco na educação profissional, pois apresenta reformas para o Ensino Médio, inserindo o quinto itinerário formativo alinhado à BNCC, cujo título é Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio.

A Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, não traz grandes modificações para a modalidade de ensino de educação profissional, mas possibilita ao aluno do Ensino Médio escolher uma complementação técnica e profissional. A lei possui falhas e levanta muitos questionamentos, pois para sua implementação as instituições precisam ter condições físicas e estruturas adequadas para oferta a complementação técnica. Se a escola não possuir estrutura física a lei indica que ela procure por parcerias, o que pode fragilizar a operacionalização e precarizar a qualidade do ensino.

As políticas públicas educacionais apresentam-se em sua grande maioria como programas de governo. Como exemplos, podem ser citados o PROJOVEM, PROEJA, PRONATEC, Bolsa Formação, Brasil Profissionalizado, Rede E-Tec Brasil, FIES Técnico, acordo com Sistema S e o Future-se, que é o atual programa de governo criado em 2019. Esses programas têm em comum serem governamentais, e como tal, podem sofrer descontinuidade com a mudança de governo. Mesmo assim, são eles que indicam os novos rumos e o futuro da educação profissional.

A partir desse contexto, o TP adquire características neoliberais, acoplando ao ensino de EPT modelos pedagógicos atualizados de acordo com as necessidades empresariais. Surge, dessa forma, um TP fundamentado no desenvolvimento de competências, no qual o professor trabalha com metodologias ativas em que o aluno é inserido em situações de aprendizagem pautadas em habilidades mais fluidas e flexíveis que se adequem as regras do mercado.

Outro caminho sugerido para o TP na EPT é o ensino híbrido, no qual o aluno é considerado autônomo, gestor do seu tempo e produtor do seu próprio conhecimento. Nesse contexto, ele estuda sozinho, e o professor medeia e cria os ambientes virtuais de aprendizagem. O professor acompanha o processo do aluno, apresentando-lhe atividades que possibilitem o acesso e o estudo através dos meios tecnológicos.

Assim, o estudo demonstra, ao recontar a história da educação profissional, na perspectiva do olhar dos governos, que cada governo possui a percepção sobre qual é o papel do Estado. Nessa lógica, a partir de como ele entende a presença do Estado na educação, criam-se políticas, dispositivos legais e programas que garantem os direitos sociais ou que ausentem a presença do Estado. Todo esse processo influencia o TP da EPT, cujos princípios baseiam-se na formação para o trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- ANDRIGHETTO, M. J. **Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006
- AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Biblioteca Técnica Senac: a Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/ago., 2012.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004.
- BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANCO, E. P. *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, entre outras disposições. Diário Oficial da União, Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 jan. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro De 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990; nº 8.212, de 24 de julho de 1991; nº 10.260, de 12 de julho de 2001 e nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, 26 out. 2011

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, entre outras disposições. Diário Oficial da União, Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil**. Relatório Final. Eixo Educação. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

BRASIL. Ministério da Economia. **Operacionalização das primeiras transferências Fundo a Fundo no FAT**. 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/dois-anos-de-avancos/acoes-2020/operacionalizacao-das-primeiras-transferencias-fundo-a-fundo-no-fat>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 7/2020**, aprovado em 19 de maio de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos-sumulas-areceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, entre outras disposições. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html>. Acesso em: 20 set. 2020.

CACAVALLLO, M. **Inovações no ensino híbrido: a perspectiva da teoria ator-rede**. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2016.

CABRAL, D. Colégio das fábricas, 2011. **Arquivo Nacional**. Memória da administração pública brasileira. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>. Acesso em: 3 fev. 2020.

CAIRES, V.G; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2018.

CASTIONI, R. Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. **Sociais e Humanas**, [s.l.] v. 26, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/5921>. Acesso em: 16 nov. 2021.

COSTA, A. M.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Senac, 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp, 2ª ed. 2005.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000.

DAMASCENO, E. A.; SANTOS, L. L.C. P. A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.1, n.1, p. 167-196. dez. 2011.

DOURADO, L F. Reforma do Estado e políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

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

FÁVERO, A. A. *et al.* O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.] v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.] v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, p. 591-608, 2018.

FERREIRA, L. S. **Trabalho Pedagógico na Escola: sujeitos, tempo e conhecimentos**. Curitiba: CRV, 2017.

FERRETTI, C. J. Reforma do ensino médio: desafios a educação profissional. **Revista Holos**, Natal/RN, v.4, p. 261-271, 2018.

FRANCO, E. E. **Ciclos econômicos: a escola austríaca como alternativa à teoria keynesiana**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Rio Grande do Sul, 2015.

FRANÇA, E. T. S. S. **A atuação do pedagogo na Educação Profissional**: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá. 2016. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Amapá, Macapá, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIZZO, G. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. A Relação Trabalho-Educação na Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Capitalista. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, set./dez. p. 553-564, 2013.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, S. R. O. **O fio da história**: a gênese da formação profissional no Brasil. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2000. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_09_02.pdf. Acesso em 25 nov. 2020.

GOBBI, C. B.; SILVA R. C. SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, vol. 7, núm. 1, p. 70-81. Minas Gerais, 2005.

GOUVEIA, A.; SOUZA, A.; TAVARES, T. **Políticas educacionais**: conceitos e debates. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 55, p. 30-57, nov. 2001.

HORN, M; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAWCZYK, N.; MARTINS. E. M. Estratégias e incidência empresarial na política educacional brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública.** São Paulo: Loyola, 1990.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (orgs.) **Avaliação educacional: desatando e reatando nós.** Salvador: EDUFBA, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos** – Volume 9 nº 1 – p. 4-16 – Itajaí, jan./abr., 2009.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, A. A Pedagogia Tecnícista: um breve panorama. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jataí.** Uberlândia, v.1, n. 12, p. 1-10, 2012.

MARTINS, T.; VITTI, S. C. A. A concepção teórico-política do projeto Future-se e a concepção de internacionalização da educação. **Revista Brasileira de Educação Comparada,** Campinas, SP, v.3, p.1-17, e 021005, 2021.

MEC/SEMTEC. **Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil** – levantamento dos organismos financiadores da Educação Profissional. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.

MEC/SEMTEC. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

MENICUCCI T, GOMES S. **Políticas sociais: conceitos, trajetórias e a experiência brasileira.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2018.

MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In:* BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira/Thomson, 2002.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **HOLOS.** Vol. 2. 2012.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 3, p. 707-728, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323-337, Campinas, 2011.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PALMEIRA SOBRINHO, Z. Future-se: a fúria neoliberal sobre a educação superior pública e gratuita. **FINDS**, v.10, n 2 jul./nov. Natal, RN, 2019.

PEDROSA, F. G. **Política de educação profissional e tecnológica: análise da modalidade Pronatec Brasil Maior na perspectiva de seus implementadores**. Brasília: IPEA, 2016.

PEIXOTO, E.M. **Políticas de educação profissional e tecnológicas: a influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do CEFET-MG**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2009.

PEREIRA, R. F. S. M. Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 229-242, jan./mar. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015011500_ Acesso em: 18 out. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ROSA, S. Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves à democracia na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.] v. 19, n. 3, p. 844-867, set./dez., 2019.

SANTOS, F. L. A expulsão dos jesuítas da Bahia: aspectos econômicos. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 171-195, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados. 2013.

SEGENREICH, S. C. D.; PINTO, A. D. M.; VILLELA, L. L. Da invasão silenciosa à estratégia de sobrevivência financeira publicamente declarada: a inserção de disciplinas a distância em cursos presenciais de graduação. XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de maio de 2016 [**Anais...**], Maringá, 2016.

SENAC. Departamento Nacional. **Diretrizes do modelo pedagógico Senac**. Senac, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, J. E. P. **Ensino híbrido**: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de história no ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SOUZA, R. S. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, SP: UNESP, 1998.