



EDUCAÇÃO E TRABALHO

O Currículo Integrado da Rede de
Educação Profissional do Ceará

Josemeire Evangelista

Maria Josemeire Evangelista Lima

*TRABALHO E EDUCAÇÃO: O
CURRÍCULO INTEGRADO DA REDE
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO
CEARÁ*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Ceará - IFCE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L732t Lima, Maria Josemeire Evangelista.
Trabalho e Educação : o Currículo Integrado das Escolas Profissionais do Ceará / Maria Josemeire Evangelista Lima. - 2025.
188 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Antonia de Abreu Sousa.
1. Currículo Integrado. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Educação Profissional e Politécnica. I. Título.
CDD 378.013
-

Ao Senhor, por sempre estar ao meu lado nos momentos mais difíceis de minha vida.

A professora Antonia, por me acolher, quando tudo parecia desabar.

À minha família e amigos que, verdadeiramente, torceram por mim.

Agradecimentos

A presente dissertação de mestrado não teria sido concluída com êxito sem o valioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer a minha orientadora, Professora Doutora Antonia de Abreu Sousa, por toda a paciência e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por me corrigir quando necessário sem nunca me desmotivar.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, especialmente ao João Paulo, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Agradeço ao professor Solonildo, pelos cafés, e ao professor Samuel por me apresentar o conhecimento no mais alto nível.

Por último, quero agradecer à minha família e amigos pelo apoio incondicional que me deram, especialmente aos meus pais, meus irmãos e meu ex-marido Everland, pelas vezes que me esperou na madrugada, organizou meus lanches e minhas passagens durante o meu primeiro ano do mestrado.

Obrigada!

O Bicho

*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.*

(Manuel Bandeira)

Sumário

1	Introdução	13
2	TRABALHO E EDUCAÇÃO	23
2.1	A Relação Trabalho e Educação na Constituição Humana	27
2.2	O Trabalho como Princípio Educativo e a Politec- nia como Fundamento Pedagógico	32
3	Currículo Integrado: vários caminhos	37
3.1	As Bases Legais do Currículo Integrado no Bra- sil: injunções econômicas, políticas e sociais	41
3.2	As Diretrizes Curriculares para a Educação Pro- fissional e Tecnológica no Brasil: avanços e de- safios	48
4	Educação Profissional Técnica de Nível Médio: o con- texto do Ceará	55
4.1	As Escolas Estaduais de Educação Profissional do CEARÁ (EEEP'S)	61
4.2	O Projeto Pedagógico da Rede de Educação Pro- fissional do Ceará: conhecendo a Escola Esta- dual de Educação Profissional Manuel Abdias Evangelista por dentro	68
4.3	O Marco Teórico	72
5	Considerações Finais	75
	Referências	79

Introdução

O currículo, como o conhecemos hoje, é uma construção social, organizado intencionalmente, sistematizado e centrado no projeto formativo que se intenta construir. O currículo integrado amplia o conceito de currículo com a ideia de formação integral dos sujeitos.

As transformações na educação, impulsionadas pelas reformas implementadas no Brasil¹, especialmente a partir da década de 1990, foram promovidas por organismos internacionais e locais em resposta a uma nova demanda educacional. Essa demanda visava a formar um novo perfil de trabalhador, equipado com diversas competências para atender às exigências tecnológicas do processo produtivo. O mundo do trabalho passa por uma reestruturação produtiva, caracterizada por um mercado cada vez mais competitivo e seletivo. De acordo com Gomes (2002), essa transformação

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB-1990);
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-1996);
Programa Brasil Profissionalizada (2007);
Plano Nacional de Educação (PNE - 2014);
Reforma do Ensino Médio (2017);
Base Nacional Comum Curricular (2018).

gerou insegurança para os trabalhadores devido ao aumento do desemprego, consequência da transição do modelo fordista para um sistema de produção flexível. Essa reestruturação simboliza a retomada da acumulação de capital, agora em um contexto de economia globalizada e de políticas neoliberais

O Brasil, assim como o restante do mundo capitalista, buscava expandir sua economia seguindo os padrões internacionais com o advento das novas tecnologias que permeavam o mercado. Nesse contexto, surge uma educação para todos, apoiada pela tecnologia, visando a atender às novas demandas do mercado por formação de trabalhadores. As reformas educacionais implementadas no Brasil, à época, visavam à manutenção de uma sociedade progressista, por meio da exploração da força de trabalho. Essas reformas não consideraram as demandas populacionais, tampouco os princípios da Constituição recém-aprovada. Atendiam aos interesses de organizações internacionais, as quais se infiltraram no sistema educacional brasileiro, travestidas de investidoras, com o intuito de implantar modelos neoliberais de educação. “[...] nessa contramão das reformas é que o Brasil se apoiou formulando para si planos de educação transplantados” (Guimarães, 2015, p. 103).

Com um modelo de educação desenvolvimentista e neotecnicista, financiado pelo capital estrangeiro, o País, cobrado por resultados pelos seus financiadores, cria diversos programas educacionais com vistas a melhorar a educação brasileira. Após muitos programas e reformas, em 1996, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação², com princípios básicos, como permanência, acesso e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. A nova lei amplia a relação entre trabalho e educação, contudo, mantém a histórica dualidade estrutural entre educação e trabalho, constante no Art. 5º do Decreto n.º 2208/97, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96: “A *educação Profissional de nível técnico terá organização curricular*

² Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este “(Brasil, 1997).

Somente em 2004, com a revogação do Decreto n.º 2208/97, e a promulgação de um novo decreto, pôde-se pensar a construção de uma educação voltada para a superação da divisão social do trabalho. Mudar por um decreto, ainda que diverso na concepção, no conteúdo e no método, mantém, na forma, uma contradição. “Por isso, no plano político da correlação de interesses, é preciso avançar. Disto se deriva a importância de se compreender o conteúdo do novo decreto como uma orientação muito mais indicativa do que imperativa” (Ramos; Frigotto; Caivatta, 2005/12, 3). O novo decreto manteve a oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, estabelecidos pelo Decreto n.º 2.208/97, e reintroduziu a modalidade integrada se comprometendo com uma formação integral do trabalhador, que vai além da dimensão intelectual, integrando trabalho, ciência e tecnologia, e promovendo o pleno exercício da cidadania. O Decreto n.º 5154/2004 apresenta cada uma das ofertas de forma específica, definindo-as no seu Art. 4º, § 1o. “A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:”

Integrada, ofertada para os que já tenham concluído o ensino fundamental, em que o curso proporciona a habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno;

Concomitante, ofertada para os que já tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, existindo uma relação de complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, com matrículas distintas para cada curso;

Subsequente, ofertada para aqueles que tenham concluído o ensino médio (Brasil, 2004).

A forma integrada ao ensino médio permite a ruptura da dualidade histórica entre trabalho e educação, abrindo espaço para uma formação humana integral. O Decreto n.º 5154/2004 foi regulamentado pelo Parecer CNE/CEB n.º 39/2004, e, consequentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2000), foram atualizadas pela

Resolução CNE/CEB n.º 01/2005, definidas pelo CNE para o ensino médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, não alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), naquele momento. Somente onze anos após a sua promulgação, o Decreto n.º 5154/2004 é incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação por meio da Lei n.º 11.741/2008³. “A legislação brasileira da educação profissional exarada, a partir de 2004, inicialmente pelo Decreto n.º 5.154 e, posteriormente, pela lei de 2008, que fez as alterações na LDB, contribuiu para mudanças na política de educação profissional no País” (Ramos, 2015, p. 98). A partir daí, inicia-se a expansão da Educação Profissional por intermédio do programa Brasil Profissionalizado⁴, criado para auxiliar financeiramente os estados que aderissem ao programa Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação⁵, iniciando uma parceria entre o Governo Federal e as redes estaduais de educação. Em 2007, o estado do Ceará aderiu ao programa, iniciando, no ano seguinte, com 08 Centros Educacionais para Juventude - CEJOVEM. No mesmo ano, esses centros receberam a denominação de Escolas Estaduais de Educação Profissional pela Lei Estadual n.º 14273, de 19 de dezembro de 2008⁶, dando início a uma das maiores redes

³ Lei 11.741/2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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.

⁴ O Programa Brasil Profissionalizado tem como objetivo fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica (EPT). Por meio desse Programa, o governo federal repassa recursos para que os estados invistam em suas escolas técnicas. O Programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

⁵ Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

⁶ Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências.

de Educação Profissional do País.

Com uma proposta de ensino médio Integrado à formação profissional de nível técnico, o Governo do Estado do Ceará, por intermédio da Secretaria da Educação Básica, funda um diálogo com o mundo do trabalho, em que a formação integrada, em tempo integral, é um direito da juventude cearense. Para Ramos, Frigotto e Ciavata:

[...] ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino - mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (Ramos; Frigotto; Caivatta, 2005/12, 15).

Foi pensando nessa proposta de ensino integrado e possível que o estado do Ceará implementou seu programa de Educação Profissional, fundamentado nos princípios de uma formação integral, centrada na pessoa humana, na aprendizagem permanente, inclusiva e democrática. A estrutura curricular dos primeiros cursos compreendia uma base científica, composta pelas três áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza e Humanas); e tecnológica, que envolvia tanto a parte diversificada quanto a formação profissional, observando as singularidades de um currículo integrado, consolidado por seus percursos formativos. Conforme o relatório de Gestão - *O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 - 2014*, a rede de Educação Profissional do Ceará “apresentava uma nova organização curricular, significativa e contextualizada, embora os aspectos cognitivos ainda fossem o ponto principal do currículo, como o incentivo ao raciocínio e a capacidade de aprender” (Ceará, SEDUC, 2014) .

Em consonância com (Ramos, 2008), a formação dos sujeitos jovens e adultos para a vida produtiva deve ser estruturada no conhecimento. Conhecer o caminho que essas escolas percorrem na construção do conhecimento nos permitiu refletir sobre a

concepção de educação integral oferecida à classe trabalhadora cearense e aos seus filhos, os quais não podem deixar para depois o ingresso no mercado de trabalho e optar pela sua formação acadêmica. Priorizar a formação acadêmica não é uma opção para esses jovens, pois logo cedo enfrentam os limites impostos pela sua condição enquanto classe trabalhadora. Somos um País marcado, historicamente, pela exploração do trabalhador, não oportunizando ao jovem uma adequada formação para a vida e para o trabalho. Entretanto, ao dialogar com o mundo do trabalho, o estado do Ceará enfrenta um grande desafio: oferecer uma formação integral aos filhos dos trabalhadores cearenses por meio de cursos técnicos de nível médio. Esses cursos seguem um currículo que integra o ensino técnico e propedêutico.

Em janeiro de 2021, o Censo Escolar registrou 1.892.458 matrículas na educação profissional brasileira. A pesquisa aponta que 42,6% das matrículas estão concentradas na rede estadual, seguida pela rede privada com 37,7% e 17,6% na rede federal. Outro importante dado é o crescimento da matrícula na oferta de ensino médio integrado, passando de 554.319, em 2017, para 726.991, em 2021, um crescimento de 31,2%. Esses dados evidenciam o crescimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e seu impacto na formação da classe trabalhadora. Com o aumento das redes estaduais de educação profissional, principalmente no Ceará, é premente analisarmos a aplicação desse currículo na escola, pois é nela que este se materializa, na mão do professor, o que nos permite pensar em um aprofundamento futuro desta pesquisa.

Nesse primeiro momento, iniciamos a nossa pesquisa pela análise do currículo prescrito, o qual, segundo Sacristan (2011), é estabelecido pelas diretrizes da política curricular, determinando as aprendizagens que devem ser alcançadas por todos os estudantes, resultando, assim, em uma padronização aplicada a todas as escolas. O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes, sendo assim, é homogêneo para todas as escolas

(Sacristán, 2000, p. 111).

A discussão sobre a política curricular, traçada para a Educação Profissional integrada ao ensino médio, despertou-nos a necessidade de explorarmos algumas questões fundamentais: de que maneira a concepção de formação integral e politécnica está presente no currículo integrado das escolas profissionais do Ceará, e como essa integração se manifesta nos documentos curriculares dessas instituições?

Este livro origina-se de uma pesquisa que, descreve, de forma analítica, o currículo integrado da rede de escolas profissionais do Ceará, com foco na concepção de formação integral e politécnica. Especificamente, identifica os princípios e fundamentos teóricos da formação integral e politécnica, no contexto do ensino médio, a fim de relacioná-los com as bases conceituais que orientam a elaboração do currículo integrado; caracteriza o currículo integrado da rede de Escolas Profissionais do Ceará, por meio de uma pesquisa bibliográfica, tendo como referências o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Curso do Curso Técnico em Informática da EEEP Manuel Abdias Evangelista; apresenta a estrutura do currículo integrado das EEEP's e seus mecanismos de integração entre formação geral e técnica e como é retratada nos documentos que orientam o currículo.

O currículo, quando integrado à Educação Profissional, a qual é um projeto societário de formação integral do trabalhador, fundamenta todo o trabalho pedagógico da escola, possibilitando a realização de experiências que demandam investigação e análise“. [...] será sempre uma construção dinâmica, concretizada nas relações pedagógicas, cujo sucesso depende da participação e da capacidade de auto-avaliação [sic] destas práticas pelos sujeitos que as tecem” (Machado, 2006, p. 63).

Dividido em cinco capítulos este e-book, discute, inicialmente, a evolução do currículo educacional no Brasil, com ênfase na integração entre educação profissional e ensino médio. Contextualiza as reformas educacionais desde a década de 1990, impulsionadas por demandas do mercado de trabalho e por influências de

organismos internacionais. A análise se concentra no impacto do Decreto nº 5.154/2004, que promoveu a formação integral do trabalhador ao integrar ensino técnico e propedêutico. O estudo destaca a implementação desse modelo no Ceará, sua relevância na formação da classe trabalhadora e os desafios da sua materialização nas escolas. Além disso, discute a política curricular, a concepção de educação integral e politécnica e a necessidade de aprofundamento na análise do currículo integrado das escolas profissionais cearenses.

A partir do segundo capítulo, apresenta os principais referenciais teóricos sobre trabalho e educação. A reflexão sobre a relação Trabalho e Educação que vai muito além do processo ensino e aprendizagem, centrada na relação do homem consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade. Um homem que se constrói e se reconstrói histórico e socialmente nessas relações. Segundo Saviani (2007), a relação Trabalho e Educação pode ser verificada por meio de três movimentos: um movimento ontológico, inerente ao ser, porém voltado para uma natureza sem história, um movimento histórico, que muda a relação Educação e Trabalho, para Trabalho e Educação, e um terceiro movimento que busca por uma educação unitária.

No terceiro capítulo, inicia-se, em um primeiro momento, uma discussão acerca do currículo enquanto uma construção social. Este debate, destaca, a natureza complexa do currículo integrado e suas inter-relações, que não permite que nenhum conhecimento seja considerado exclusivamente geral, uma vez que todos os conhecimentos estão ligados à estruturação de objetivos de produção com implicações práticas. Em um segundo momento, por meio da legislação e das políticas públicas que norteiam e delineiam a formação da classe trabalhadora, analisa os principais documentos curriculares da Educação Profissional no Brasil e no Ceará.

Em seguida, **no quarto capítulo**, retratamos a política pública de Educação Profissional do Ceará, contextualizando, seu desenho curricular e estratégias de implementação e aprendizagem. Além disso, exploramos os desafios enfrentados na execução dessas

políticas e examinamos as possíveis correlações entre o currículo proposto e as demandas que sustentam uma proposta de currículo integral. Esse enfoque nos permitiu compreender melhor como as políticas educacionais são retratadas nos currículos escolares e como esses documentos respondem às necessidades de formação da classe trabalhadora. Ao descrevermos a organização curricular da rede de escolas profissionais do Ceará, por meio do Plano de Curso das EEP's, categorizamos e correlacionamos a matriz curricular do curso técnico de nível médio, ofertado na rede de educação profissional, com os princípios de uma formação integral e politécnica.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa visando aprofundarmo-nos na compreensão da complexa dinâmica social do currículo integrado. Organizado com base nos achados e análises obtidos ao longo do estudo. Cada capítulo é dedicado a abordar aspectos específicos da pesquisa, fornecendo uma análise detalhada e crítica que contribuirá para o avanço do conhecimento sobre o currículo integrado, implementado nas escolas profissionais do Ceará.

Acreditamos que, as contribuições deste estudo, são fundamentais para entendermos a complexa dinâmica social do currículo integrado, facilitando, assim, o diálogo entre os conhecimentos e aproximando a teoria da prática, o que promoverá uma reflexão sobre a necessidade, em alguns casos, de se repensar o ensino.

TRABALHO E EDUCAÇÃO

A relação entre trabalho e educação constitui um eixo central na formação humana, transcendendo a mera instrumentalização para o mercado de trabalho e situando-se como um processo ontológico e sociopolítico. O trabalho, enquanto atividade teleológica do ser humano, não se limita à transformação da natureza, mas é também o meio pelo qual o indivíduo se constrói histórica e socialmente, configurando-se como fundamento da existência humana.

Nesse sentido, a educação, longe de ser um processo neutro, assume o papel de mediadora na construção do conhecimento, articulando saberes científicos, técnicos e culturais em uma dinâmica que visa não apenas à capacitação profissional, mas à formação integral do sujeito. A articulação entre trabalho e educação, portanto, deve ser entendida como um processo dialético que promove a emancipação intelectual e social, oferecendo ao indivíduo as ferramentas teóricas e práticas necessárias para compreender, criticar e transformar a realidade em que está inserido. Dessa forma, a

educação, ao incorporar o trabalho como princípio educativo, reforça seu papel na construção de uma formação humanizadora, que integra o indivíduo em sua totalidade e o capacita a atuar de maneira crítica e consciente na sociedade.

As reflexões que fazemos sobre a relação Trabalho e Educação vão muito além do processo ensino e aprendizagem, estão centradas na relação do homem consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade - um homem que se constrói e se reconstrói histórico e socialmente nessas relações. São abordadas, neste capítulo, as transformações no mundo do trabalho e seus impactos na educação, destacando que, apesar de ser influenciada pelas dinâmicas produtivas, a educação também pode transformá-las. Discutimos a relação entre trabalho e educação, enfatizando o trabalho como atividade humana transformadora e a escola como espaço de formação e socialização do conhecimento. Defendemos a formação politécnica como meio de integrar saberes técnicos e científicos, superando a fragmentação disciplinar e promovendo uma compreensão mais ampla e crítica. Destacamos que, no Brasil, especialmente a partir dos anos 1980, houve debates sobre a educação politécnica e sua oposição à formação ideológica neoliberal, que prioriza competências e empregabilidade em detrimento de uma educação integral e emancipatória. Observa-se uma transição de políticas educacionais voltadas à integração social para iniciativas que privilegiam inserções precárias no mercado de trabalho, refletindo tensões entre direitos sociais coletivos e individuais.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho não só redefiniram o homem e a sociedade, mas, como a educação, promoveram mudanças decorrentes de ações, medidas e decisões fundamentadas em valores, interesses e necessidades de curto e longo prazo para a sociedade e o País em sua totalidade. No entanto, “a Educação também é, ou pode ser, espaço de transformação da vida social e, por conseguinte, das próprias relações de produção” (Coan, 2014, p. 01).

Enquanto a educação é influenciada pelas dinâmicas do mundo produtivo, ela também possui o poder de influenciá-lo. É fundamen-

tal, portanto, redefinir a ação educativa no contexto sócio-político-econômico e dentro do próprio discurso educacional. Isso implica promover reflexões que permitam ao espaço educacional estabelecer conexões tangíveis com o processo social. Repensar a educação requer oferecer ao indivíduo as ferramentas necessárias para compreender o ambiente ao seu redor, incluindo aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, incentivando não apenas a compreensão, mas também a transformação social. Educação como processo de formação, que promove a pessoa humana, transformando-a e por ela sendo transformada; Espaço educacional como local de construção de novos conhecimentos e de socialização do conhecimento historicamente produzido. Ao refletirmos sobre a relação entre Trabalho e Educação, consideramos o trabalho uma atividade humana transformadora. É por meio dele que o ser humano interage com a natureza, visando a transformá-la e a adaptá-la às suas necessidades essenciais.

As forças produtivas se desenvolvem com base na ciência, na técnica e na tecnologia, sustentadas pelo capital, tornando a escola essencial para a sociabilidade humana. Hoje, o progresso impulsiona o desenvolvimento das forças produtivas, com o capital desempenhando um papel central, e a escola tem se tornado um elemento fundamental nesse processo. “A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, P. 1059). Ainda assim, o modo de produção capitalista concebe a divisão social do trabalho como estratégia para um “sistema social classista”, perpetuando as disparidades socioeconômicas, privilegiando determinados grupos sociais, enquanto marginaliza outros. Além disso, separa trabalho manual e intelectual, uma escola para a classe trabalhadora e outra para as classes dirigentes.

A educação, no processo de ensino e aprendizagem, no que se refere aos indivíduos e à sociedade, auxilia na criação de condições concretas para a transformação da sociedade, integrando vários conhecimentos. A formação politécnica dos trabalhadores

é, de maneira igual e essencialmente, uma questão de natureza epistemológica, integrando diversas áreas do conhecimento técnico e científico, o que é fundamentalmente uma questão relacionada ao conhecimento e à teoria do conhecimento (epistemologia). Envolve a compreensão dos fundamentos teóricos do conhecimento, ou seja, a formação politécnica não é apenas sobre “saber fazer,” mas também sobre “saber por quê” e “saber como”, que é tão importante quanto qualquer outra dimensão da formação dos trabalhadores. “A politecnica supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos” (Kuenzer, 2002, p. 87), rompendo com a divisão das disciplinas, o que fragmenta a ciência. Compreender a totalidade não implica em dominar todos os fatos, mas sim as relações entre eles, constantemente reconstruídas no curso da história.

No contexto brasileiro da década de 1980, no campo teórico, a concepção de politecnica voltou-se para pensar a educação para o conjunto da sociedade. A ideia de politecnica como uma educação polivalente, tutelada por alguns intelectuais da época e pelo aparelho de hegemonia do capital, era refutada por outra parcela desses mesmos pensadores que defendiam, para o trabalhador, uma educação politécnica baseada em princípios científicos da produção, um projeto de “formação científico-técnica com bases mais complexas, terreno no qual a disputa por uma formação politécnica poderia avançar” (Frigotto, 2006a, p. 270).

Cumprir destacar que a reestruturação produtiva, na perspectiva do capital, demandava conhecimentos outros e um novo perfil de trabalhador, abrindo espaço para uma formação ideológica neoliberal, ocasionando o quase abandono, ainda que no campo das ideias, do projeto de uma escola unitária e politécnica. Os conhecimentos que atendem ao novo perfil de trabalhador, conforme a ideologia do capital, sugerem uma educação como meio de integração, ascensão e mobilidade social, introduzindo as noções de sociedade do conhecimento, empregabilidade e competências, demonstrando a crescente incorporação do capital nos sistemas educacionais. As ideologias das competências, da empregabilidade, da qualidade total e da formação técnico-profissional, caracterizadas pelo ades-

tramento e pela fragmentação, passaram a dominar o pensamento e as aspirações dos professores e das classes populares, afirma Frigotto (2006).

É perceptível, assim, uma transição de políticas que anteriormente visavam à integração social, entendidas como um direito social e subjetivo, conquistado por meio da luta de classes, para políticas que promovem agora uma inserção precária no mercado de trabalho. Estamos em meio a um confronto educacional, em que coexistem diretrizes de currículo integrado, programas de formação por competências, conceitos de cidadão produtivo e empregabilidade, oscilando entre o direito social e coletivo, e o direito individual.

2.1 A Relação Trabalho e Educação na Constituição Humana

Ao abordarmos a relação Trabalho e Educação é primordial fazermos um breve ponto, no intuito de compreendermos como se deu essa relação e seus significados.

Segundo Saviani (2007), a relação Trabalho e Educação pode ser verificada por meio de três movimentos; um movimento ontológico, inerente ao ser, porém voltado para uma natureza sem história, um movimento histórico, que muda a relação Educação e Trabalho, para Trabalho e Educação, e um terceiro movimento que busca por uma educação unitária.

O movimento ontológico traz em si mesmo a educação como um movimento que atende à necessidade humana, na dimensão do trabalho, em que o homem transforma a natureza e é por ela transformado. A relação do homem com o trabalho vem sendo construída com base em suas necessidades, pois o homem, ao longo dos anos, mudou a sua relação com o trabalho e, em função disso, buscou transformá-lo. Essa transformação foi, temporalmente, gerando um acúmulo de conhecimentos que foi passando de geração para geração, no entretanto, sem concepção formal de educação.

Ao longo da história, principalmente entre a idade antiga e a

idade média, a relação do trabalho com a educação foi construída por meio da servidão e da escravidão do povo, pois a escola era o lugar do ócio, não havendo nela espaço para a classe trabalhadora. Entendemos que, nesse ponto da história, está presente a primeira verificação da dualidade existente entre Trabalho e Educação.

Entre os séculos V e XV, período em que ocorre o apogeu e o declínio do feudalismo, essa relação de servidão, escravidão e exploração do trabalhador permaneceu. Somente no final do século XVII e início do século XVIII, com o advento das revoluções da burguesia e o afloramento do ideal iluminista, vamos ter uma escola no formato da que temos hoje, evidentemente, com as mudanças sociais e econômicas que envolvem a educação. Com a Revolução Burguesa, que mudou a relação do trabalho com a educação estabelecida pelo sistema feudal, damos início ao que hoje chamamos de capitalismo, pois os burgos eram pequenos aglomerados onde a principal atividade econômica era o mercantilismo, ou seja, o comércio. Com essas mudanças, associadas ao pensamento iluminista, pensou-se em uma escola, pública, laica e gratuita para todos, o que sabemos não ter acontecido, pois a dualidade presente, desde os primórdios das relações de trabalho, entre dominantes e dominados, continua presente até os dias atuais, só que, agora, estruturada.

Com a ideia do capitalismo já constituída, e a Revolução Industrial acontecendo, surge a necessidade de um trabalhador que satisfaça não somente as necessidades de sobrevivência do homem, mas que, sobretudo, desenvolva tarefas específicas, em atendimento a uma nova modalidade de trabalho. Inicia-se um processo de formação do trabalhador, agora estruturado não nas necessidades de sobrevivência humana, mas sim no suporte às demandas do capital, restando à classe trabalhadora o aprendizado mecânico e repetitivo.

Com a Revolução Industrial, várias teorias foram surgindo, com

o intuito de formar a classe trabalhadora, Taylorismo⁷, Fordismo⁸ e, por último, a Teoria do Capital Humano⁹, a qual, de acordo com Frigotto (2011), responsabiliza o trabalhador por sua formação e empregabilidade. Schultz,¹⁰ idealizador da Teoria do Capital Humano, associou a formação do trabalhador a sua condição de empregabilidade, sendo amplamente refutado pela sociologia. Segundo Bourdieu (2005), que faz crítica à Teoria do Capital Humano, não se pode atribuir ao critério escolarização o sucesso ou insucesso profissional do indivíduo. Na sua concepção de Capital Social, aponta três fatores que contribuem para a formação do indivíduo: incorporado, objetivado e institucionalizado, diferente do que propõe a Teoria do Capital Humano, como explica Bourdieu:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais [...]; e enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ele confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (Bourdieu, 2005, p. 74).

No Brasil, o conceito de Capital Humano na relação Trabalho e Educação está presente desde a década de 1980, evidenciando-se mais fortemente nos anos de 1990, com a redemocratização do País e a infiltração de organismos multilaterais nas organizações sociais, principalmente na educação. Desde então, o Brasil vem

⁷ Teoria desenvolvida por Frederick Winslow Taylor que, propunha uma gerência que criasse, por meio de métodos de experimentação do trabalho, regras e maneiras padrões de executar o trabalho.

⁸ Criado em janeiro de 1914, pelo norte-americano Henry Ford, o fordismo surgiu visando sistematizar a produção em massa.

⁹ Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo "fator humano" na produção.

¹⁰ Theodore William Schultz (Arlington, Dakota del Sur, 1902 - Evanston, Illinois, 1998), professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano.

adotando planos educacionais transplantados nos moldes americanos, passando a seguir o ordenamento de grandes financiadores, como o BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, entre outros.

Nesse contexto em que vem se consolidando o processo educacional brasileiro, o ideário de uma escola unitária, pensada por Gramsci¹¹, se distancia, e toma lugar um projeto de educação que exime o Estado e responsabiliza o trabalhador pelo seu sucesso ou fracasso. Uma educação voltada para a formação da classe trabalhadora, que promova o homem em todas as suas formas, parece estar distante do que foi o imaginário e a luta de muitos.

Entre os movimentos inicialmente apontados, o último, que busca por uma educação unitária, parece-nos o mais desafiador, mediante os contextos atuais. A busca por uma educação integral que forme, por completo, o sujeito, vem encontrando enormes entraves quando se depara com os interesses do capital. O ideário de uma escola unitária, politécnica de formação onmilateral vem sendo amplamente discutido nas teorias de grandes autores, como Gramsci¹², Pistrack¹³, Nozela¹⁴, entre outros, contudo, pouco se conseguiu imprimir na relação da educação com o trabalho ou na formação com o trabalhador. Os interesses do capital têm continuamente minado as conquistas na formação para o trabalho, promovendo teorias baseadas em propostas de formação por competências. Embora essas teorias façam referência à equidade, elas acabam criando a falsa impressão de que oferecem uma proposta de formação integral para a classe trabalhadora. No Brasil,

¹¹ Antonio Gramsci, teórico e ativista político marxista, nasceu na Sardenha, Itália, em janeiro de 1891 e faleceu em abril de 1937.

¹² Gramsci, Antonio, 1891–1937

Cadernos do cárcere, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. — 2ª ed. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

¹³ PISTRACK, M. M. A Escola-Comuna. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

¹⁴ NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. 3 ed. Rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2004.

pesquisadores como Marise Ramos, Maria Ciavatta e Galdêncio Frigotto são reconhecidos críticos da formação por competências, impulsionada e exigida pelos financiadores da educação. A relação entre Trabalho e Educação tem sido orientada pelo individualismo, pela resiliência e pela flexibilidade, conceitos centrais na teoria da competência. Essa abordagem acaba por mascarar a precarização do trabalho, ao apresentar as competências socioemocionais, como “resiliência” e “flexibilidade”, como essenciais à formação do trabalhador. Um trabalhador, agora, flexível aos ditames do capital, que a tudo suporta, capaz de se refazer, mesmo com toda a opressão e continuar a atender às demandas que lhe são impostas. É evidente que a relação entre Trabalho e Educação tem convertido a formação da classe trabalhadora em um instrumento de reprodução dos interesses do capital. As escolas que atendem aos filhos dessa classe reduzem o currículo, eliminando conhecimentos acumulados pela sociedade ao longo dos anos, em favor de uma formação por competências que determina o que deve ser aprendido. De acordo Ramos (2006), a formação para os filhos da classe trabalhadora não pode esperar para mais tarde, para o término da universidade, ela urge por uma formação completa, integral, logo no ensino médio. Diferentemente disso é o que temos visto na formação da classe trabalhadora, formações aligeiradas, sem a integralidade que exige a formação para o trabalho.

A construção de uma escola pública, laica e gratuita para todos, pensada lá atrás pelos iluministas, ainda é um sonho a ser perseguido, embora, muito do que temos hoje na educação aponte para uma mudança na concepção, mais pelo papel do professor do que pelas propostas educacionais vindouras.

A relação construída entre Trabalho e Educação tem uma característica comum, a do potencial transformador de ambos. O trabalho se define como edificador da condição humana, pois transforma o homem e por ele é transformado. A educação transforma os sujeitos e a sua natureza, e estes transformam a maneira de lidar com o trabalho.

2.2 O Trabalho como Princípio Educativo e a Politécnica como Fundamento Pedagógico

O trabalho é uma atividade essencialmente humana, concebido pela união entre o trabalho manual e intelectual, conferindo a este um caráter produtivo e emancipador. Essa combinação tem possibilitado ao homem constituir uma base científica para o processo de produção. “O trabalho produtivo e a união entre trabalho manual e intelectual concebem o trabalho como atividade por excelência humana. Pelo trabalho, o homem une teoria e prática no processo de conhecimento” (Coan, 2014, p. 14).

Como atividade fundamentalmente humana, distinguindo-se por sua capacidade de transformar tanto o ambiente ao redor quanto o próprio indivíduo, essa união entre o manual e o intelectual, geral e politécnico, possibilita a construção, por parte daquele que recebe a formação, de uma base científica do processo de produção. Essa transformação ocorre por meio da combinação intrínseca entre o trabalho manual e intelectual. O trabalho, dividido entre habilidades motoras, como destreza, experiência e prática; e habilidades cognitivas, como criatividade, raciocínio crítico e conhecimento teórico, consolida-se, permitindo que as atividades produtivas sejam não apenas executadas, mas também concebidas, planejadas e melhoradas continuamente.

Para Coan (2014), todo homem precisa do trabalho como estratégia de transformar a natureza e satisfazer suas necessidades. Essencial para a existência humana, torna-se o princípio fundamental da nova sociedade, estabelecendo relações entre o trabalho, a educação e a sociedade. Essas relações têm sido amplamente discutidas com base na concepção marxista de politécnica.

De acordo com (Maciel; Jacomeli; Brasileiro, 2017), na visão marxiana e de muitos autores marxistas, a politécnica está ligada a um projeto de nova sociedade e novo homem, em que o trabalho é fundamental para a existência humana e para a ausência de propriedade privada dos meios de produção. O trabalho é visto como a manifestação da vida e do processo pelo qual os homens

transformam a natureza e a si mesmos.

A concepção marxiana de educação é considerada a origem da educação politécnica soviética, fundamentando o trabalho como um princípio educativo, que, no que lhe concerne, serve de base para diversas concepções marxistas de educação emancipatória. Nas “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório”, publicadas em 1868, Marx é categórico:

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (Marx, 2009, n.p.)

A integração entre trabalho produtivo remunerado, educação intelectual, exercício físico e formação politécnica, para Mark (2009), proporciona uma base sólida para a elevação da classe trabalhadora a um patamar significativamente superior ao das classes média e alta. Essa combinação não apenas aprimora e promove a formação integral da classe trabalhadora, como valoriza o desenvolvimento físico, intelectual e técnico dos trabalhadores. Ao associar a prática com o saber científico e a tecnologia, estimula o pensamento crítico, a autonomia e a apropriação de novos contextos produtivos, rompendo as barreiras que historicamente relegaram a classe trabalhadora a funções limitadas e menos valorizadas. Dessa maneira, representa uma verdadeira transformação social, pois permite que os trabalhadores transcendam o papel de meros executores, ocupando espaços mais elevados na estrutura social e econômica, o que desafia e reconfigura as dinâmicas de poder entre as classes.

Conforme (Maciel, 2018), é do conhecimento de todos que convivem no mundo da ciência pedagógica que um princípio pedagógico compreende três dimensões: filosófica, epistemológica e tecnológica, efeito de sua natureza teórico-prático. Em análise, destaca que a concepção marxista de educação é composta por

três dimensões interligadas e essenciais:

1.Dimensão Intelectual: envolve a aquisição do conhecimento científico e cultural, essencial para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos e para sua compreensão crítica do mundo.

2.Dimensão Corporal: refere-se ao desenvolvimento físico dos indivíduos, reconhecendo a importância do corpo como parte integrante do processo educativo.

3.Dimensão Tecnológica: aborda o domínio dos princípios gerais necessários para operar nos diversos ramos industriais, destacando a importância do conhecimento prático e técnico para a participação efetiva na produção material.

No entanto, Maciel (2018) ressalta que Max, após afirmar a indissociabilidade entre essas dimensões, substitui o termo “tecnológica” por “politecnia”, gerando discordâncias entre aqueles que estudam a teoria marxista.

As divergências quanto ao termo tecnológica ou politécnica, para além da terminologia, é o mesmo conteúdo, a junção entre formação intelectual e trabalho produtivo. (CONFUSO) A compreensão da politecnia como a união entre formação intelectual e trabalho produtivo é considerada insuficiente por três razões: primeiro, porque essa definição limita a politecnia ao trabalho educativo; segundo, porque não abrange o desenvolvimento físico como na concepção original marxiana; e, por fim, porque hoje outras dimensões além das três originais são igualmente essenciais para a emancipação humana.

O processo de ampliação e atualização da concepção marxista de educação retira do trabalho como princípio educativo (por ser um princípio amplo, geral) o princípio da politecnia, que orienta os processos pedagógicos na educação escolar. A politecnia fundamenta-se na ideia de que o homem é um ser histórico-cultural, moldado pela sua prática social, promovendo o desenvolvimento de diversas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais essenciais para sua humanização integral.

No Brasil, findadas as discussão em relação ao “trabalho como princípio educativo”: alguns consideraram fundamental para a natu-

reza humana, essencial para a humanização por meio do trabalho; enquanto outros o restringiram à união entre educação e trabalho, aplicável especificamente ao ensino médio e cursos profissionais e técnicos, conforme (Maciel, 2018).

Embora tenha havido divergências quanto à terminologia, houve um avanço conceitual em relação à politecnia como princípio pedagógico. Primeiramente, entendemos que a politecnia orienta a prática educativa em todos os níveis da educação escolar, indo além de uma aplicação restrita ao ensino técnico-profissional. Destacamos também que a politecnia não deve ser confundida com o trabalho como princípio educativo, embora derive deste último.

Além disso, a politecnia como princípio pedagógico é vista como abrangendo múltiplas dimensões educativas que correspondem às dimensões humanas, como intelectual, física e social. Essa abordagem reforça a importância da educação integral, em que a politecnia encontra um ambiente propício para sua realização completa, promovendo não apenas a formação técnica, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo.

Currículo Integrado: vários caminhos

O currículo, além de ser um instrumento pedagógico, desempenha um papel central como regulador da formação humana, pois orienta o tipo de conhecimento, habilidades e valores que serão priorizados na educação. No contexto das políticas educacionais contemporâneas, a Teoria das Competências tem se utilizado do currículo como um mecanismo para reforçar sua hegemonia. Ao privilegiar o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais demandadas pelo mercado de trabalho, essa abordagem acaba promovendo uma educação voltada mais para a adequação ao sistema produtivo do que para a emancipação dos sujeitos. Assim, o currículo se torna uma ferramenta para a reprodução das relações de poder e das lógicas capitalistas, alinhando-se aos interesses do capital ao subordinar a formação humana às exigências econômicas.

No decorrer deste capítulo, exploramos o currículo como uma construção social, destacando seu papel na promoção de uma

formação integral e crítica, que vai além das demandas do mercado, buscando o desenvolvimento pleno dos indivíduos como cidadãos capazes de transformar a realidade. Enfatiza-se a complexidade e a intencionalidade do currículo, moldado por fatores sociais, culturais, históricos e políticos, e seu caráter seletivo e não neutro, refletindo relações de poder e divisões sociais. A discussão também aborda a evolução teórica do currículo, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, e o conceito de currículo integrado, que articula múltiplas perspectivas e promove uma visão interconectada das relações sociais, evidenciando a importância de uma abordagem integrada na educação para compreender e transformar a realidade.

O currículo pode também ser compreendido como uma construção social, capaz de refletir as lutas e aspirações coletivas de uma sociedade. Nesse sentido, ele pode ser moldado para promover uma formação integral e crítica, que ultrapasse as demandas imediatas do mercado e contribua para o desenvolvimento pleno dos indivíduos como cidadãos conscientes, capazes de transformar a realidade social. O desafio, portanto, está em resgatar o potencial emancipatório do currículo, construindo-o de forma democrática e participativa, para que ele atue não apenas como uma ferramenta de adaptação, mas como um motor de transformação social.

O conhecimento produzido pela humanidade em suas atividades integra o conjunto de elementos que ampliam a leitura de mundo dos sujeitos, sendo eles de natureza teórica e/ou prática, organizados para gerar aprendizagem de forma que possibilite uma interpretação reflexiva da realidade, podendo, assim, se necessário, transformá-la.

Essa visão progressista traz uma concepção de currículo que integra indissociavelmente o conhecimento científico e as relações culturais e materiais do cotidiano dos educandos. Sobre isso, Goodson (1997) afirma que “o currículo é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, IVO F, 1997, p. 17). Ele não se traduz pela imparcialidade, nem tampouco pelo conhecimento explícito, pontual. Tem prioridades sociais e as conduz, não é um produto tecnicamente racional, é

um instrumento repleto de intencionalidade, o qual se constrói e se reconstrói, legitimando-se em tempos, espaços e contextos sociais que revelam o projeto social em construção. Nessa perspectiva, não se tem um conceito próprio de currículo, este se diferencia, principalmente, por meio dos arranjos e padrões regionais e nacionais.

Durante os anos sessenta e setenta, importantes estudos sobre o currículo foram desenvolvidos, trazendo uma concepção de currículo como construção social, ressignificando o conceito, dado pelas análises anteriores, de currículo como um dado neutro, sem considerar os complexos significados que o integram. Ao reconhecer o currículo como uma fonte fundamental para o estudo histórico, uma série de novos desafios emerge, uma vez que ele é um conceito complexo, multifacetado e, por vezes, ilusório. A complexidade de se conceituar o currículo reside em suas múltiplas características, que o tornam um fenômeno peculiar, devido às diferentes interpretações e enfoques que podem ser atribuídos a ele, dependendo do contexto e das perspectivas teóricas adotadas. No entanto, as pesquisas sobre o campo do currículo como construção social evoluíram e ganharam força. Na mesma medida, surgiram novos pontos de vista sobre currículo e escola, impulsionados pelos movimentos que se propunham “revolucionar os currículos escolares”.

Esses novos pontos de vista, segundo Sacristán e Gómez (1998), estavam presentes em um currículo que se realiza na sala de aula conforme a constituição da escola, é político, seletivo e determinado culturalmente. A construção do currículo se dá por meio da seleção de elementos fundamentados em diversos contextos: cultural, social, histórico, político e administrativo. Funda-se em diversos cenários, o seu poder de regulação está sempre presente, seja no sentido organizacional dos seus conteúdos, delimitando-os em disciplinas, ou unificando-os, articulando ações isoladas.

O currículo não é um instrumento neutro e desinteressado na transmissão do conhecimento social. Sobre isso, Moreira e Silva (2011) afirmam que o currículo responde a interesses pessoais e coletivos da sociedade e da educação, reproduz visões diversas,

envolto em relações de poder ao longo da sua história - nas quais se encontra implicado o currículo -, divisões sociais entre classe, etnia, gênero etc.

Representar os fenômenos que constituem o todo, levando o estudante à compreensão do conjunto das relações sociais, a partir de uma determinada seleção curricular, é um grande desafio. Assim, para Dante (2010), “o currículo integrado deve possibilitar ao estudante a compreensão do conjunto dessas inter-relações, mesmo sabendo-se que esse currículo é constituído a partir de uma determinada seleção e que, portanto, não é possível contemplar o todo” (Moura, 2010, p. 9)

O currículo integrado, de acordo com Santomé (1998), nos ajuda, de forma objetiva, na construção de um pensamento integrado, que se articula com a realidade. O currículo tem como principal objetivo auxiliar na construção de um pensamento integrado, abrangendo decisões, análises da realidade e múltiplas perspectivas que devem se inter-relacionar para evitar erros e injustiças decorrentes da falta de percepção das conexões entre diferentes elementos.

A produção humana ocorre sempre dentro de condições sociais e históricas específicas, moldadas pelas relações sociais vigentes. Essas condições determinam não apenas os recursos e os meios disponíveis, mas também os valores, as ideologias e as práticas que orientam e influenciam a criação e a disseminação do conhecimento e das culturas. Assim, o contexto histórico e social é fundamental para compreendermos os processos de produção humana em toda a sua complexidade. Ramos (2011) observa que, “sob esse prisma, os processos de produção (de bens e serviços de toda ordem), como partes de uma totalidade que é a produção da existência humana, podem ser estudados em múltiplas dimensões, tais como: econômica, produtiva, social, política, cultural, técnica, entre outras” (Ramos, 2011, p. 776).

Com base nessa análise, podemos destacar que a natureza complexa do currículo integrado e as suas inter-relações não permitem que nenhum conhecimento seja considerado exclusivamente

geral, uma vez que todos os conhecimentos estão ligados à estruturação de objetivos de produção com implicações práticas. Da mesma forma, nenhum conhecimento é exclusivamente específico, pois a compreensão produtiva requer uma base sólida em conceitos fundamentais da ciência básica. Isso ressalta a importância de uma abordagem integrada na educação, que favoreça a interdependência entre diferentes áreas de conhecimento.

3.1 As Bases Legais do Currículo Integrado no Brasil: injunções econômicas, políticas e sociais

A formação do trabalhador tem sido historicamente um campo de disputa, frequentemente influenciado pelos interesses dos detentores do capital. A discussão em torno da elaboração do currículo integrado da Educação Profissional, conforme delineado pelas principais leis que a regem, reflete as políticas educacionais em vigor.

Essas leis, inseridas em contextos sociais e históricos permeados por conflitos entre a sociedade e o capital, estabeleceram os fundamentos da educação profissional, visando a proporcionar acesso tanto à formação profissional quanto ao mercado de trabalho. No entanto, o direcionamento das políticas de formação dos trabalhadores, muitas vezes, não priorizou o desenvolvimento social, mas sim os interesses do capital, os quais exercem predominância nas políticas públicas educacionais.

A Constituição Federal, no seu artigo 1.º, IV, traz como princípio fundamental o valor social do trabalho, como norma constitucional, com o intento claro de “assegurar a todos a existência digna” e “o bem-estar e a justiça sociais” [sic], para um País que se organiza e se funda no trabalho.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Brasil, 1988)

Dessa maneira, a construção do Estado Democrático de Direito brasileiro expressa-se realizada sobre o trabalho, como meio de produção e como valor humano, dotado de conteúdo dignificante. Ocorre, entretanto, que o valor do trabalho, na sociedade do capital, subordina-se a elementos exteriores de cunho econômico que acabam por impedir a sua facticidade plena no contexto social. De fato, o trabalho na sociedade do capital não se consolida totalmente como fator de igualdade, justiça social e dignidade para as classes trabalhadoras. A legislação garantiu, em tese, o princípio da igualdade social, concedendo aos trabalhadores os direitos essenciais à manutenção da produção e da acumulação de riquezas, condições que privilegiavam, sobretudo, os direitos do mercado econômico, aumentando seu desenvolvimento.

De acordo com o princípio da igualdade perante a lei, ou seja, da igualdade formal, o indivíduo adquiria a condição de cidadão, sem haver qualquer alteração estrutural no sistema de classes. No entanto, a condição existencial das classes subalternas passou por mudanças significativas devido ao avanço das lutas dos trabalhadores. Sem uma transformação estrutural efetiva, mesmo com a igualdade social garantida legalmente, os trabalhadores se uniram em defesa de seus direitos, opondo-se às políticas governamentais que buscavam condicioná-los.

Os modelos econômicos desenvolvidos ao longo dos anos desempenharam um papel central na formação dos trabalhadores, perpetuando, por muito tempo, o dualismo entre trabalho e educação. Assim, ao longo da história do capitalismo, a educação foi frequentemente utilizada como ferramenta para conter conflitos sociais, vinculada ao mercado de trabalho visando a preparar os trabalhadores para sua inserção nesse mercado.

O direcionamento das políticas de formação dos trabalhadores não prioriza a educação do trabalhador em favor do desenvolvimento social, privilegia os interesses do capital que prevalecem nas políticas públicas educacionais. Em 20 de dezembro 1996, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação - LDB¹⁵ foi sancionada, resultado das discussões advindas da redemocratização do País. Embora com todas as discussões promovidas, a Nova LDB preservou a dualidade estrutural contida nas leis que a antecederam, desfavorecendo a formação integral, ainda que mencionada na lei. A ausência de uma Educação Básica que garanta a formação integral gerou inúmeras discussões acerca dos princípios que norteiam a educação profissional, dando origem ao Decreto n.º 5154/2004, posteriormente incorporado a LDB pela Lei no 11.741/2008.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a intenção original, por trás do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovado na Comissão da Câmara e que também é buscada com o Decreto n.º 5.154/2004, é a consolidação de uma base educacional comum para o ensino médio no Brasil, capaz de abarcar a diversidade cultural e socioeconômica do País. Ao mesmo tempo em que se busca essa unidade, reconhece-se a necessidade de contemplar as diferentes realidades regionais e sociais, adaptando o currículo para atender às demandas específicas de cada contexto. Isso inclui a ampliação dos objetivos do ensino médio, permitindo não apenas a formação acadêmica, mas também a formação técnica voltada para o exercício de diversas profissões. No entanto, as contradições presentes nesse processo indicam haver desafios a serem enfrentados na consolidação de uma base unitária para o ensino médio, visto que envolvem questões políticas, institucionais e ideológicas que influenciam a implementação das políticas educacionais.

O Decreto n.º 5.154/2004 buscava, em termos formais, restaurar as condições jurídicas, políticas e institucionais que estavam em debate durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na década de 1980. Isso sugere uma tentativa de retomar os princípios e objetivos originais que foram almejados naquela época, visando a estabelecer uma base sólida

¹⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição

para o sistema educacional brasileiro. Entretanto, o futuro da educação brasileira dependerá do desenvolvimento da disputa política e teórica em curso. Essa disputa envolve forças progressistas e conservadoras, e o resultado pode ter um impacto significativo na direção que a educação do País tomará quanto à superação do dualismo presente na educação brasileira, ou seja, na resolução de conflitos e na busca por um sistema educacional mais integrado e inclusivo. Por outro lado, há a possibilidade de que o dualismo seja consolidado definitivamente, perpetuando desigualdades e divergências no sistema educacional.

O decreto possibilitou a materialização de uma formação humana integral, consolidada em uma base unitária de formação geral, mas não eliminou a dualidade existente entre Educação Básica e Profissional. Segundo Oliveira (2014), o decreto tratou de resolver somente a questão do impedimento da integração ensino médio e técnico, permitindo instituir tanto a cursos técnicos de nível médio integrados, quanto a cursos isolados, mantendo os princípios do decreto anterior. Nessa esteira, o ensino médio integrado é apresentado como uma estratégia educacional que não só oferece vantagens práticas para os alunos em um contexto desfavorável, mas também pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa no longo prazo.

Definitivamente esse decreto permite variadas formas de organização da educação profissional técnica, desde a separação completa em relação ao ensino médio até a integração total. Na organização do modelo integrado, reafirma o mínimo de 2.400 horas para o cumprimento das finalidades do ensino médio, preservando as diretrizes da Lei no 9.394/1996, sendo o restante da carga horária definida conforme o perfil delineado para cada habilitação profissional (Oliveira, 2014, p. 93).

Com o redimensionamento proposto pela Lei n.º 11.741/2008, que alterou dispositivos da LDB, o ensino médio integrou-se à Educação Profissional e Tecnológica, devendo observar “os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2008).

As diretrizes curriculares apontadas no Decreto n.º 5154/2004 reportavam-se aos PCN's para o ensino médio (Brasil, 2000)¹⁶, sendo fundamentadas no Decreto n.º 2008/97. Tínhamos, então, diretrizes curriculares, as quais orientavam que a educação profissional seria desenvolvida em articulação com o ensino regular, teriam organização curricular própria, desassociada do ensino médio, com possibilidades de oferta concomitante ou sequencial a este. Regulando essa articulação, de maneira a, tanto o ensino médio quanto a educação profissional de nível técnico, manterem suas finalidades específicas e distintas, preservando suas identidades e seus objetivos próprios, sem diluir suas características em prol da outra.

Um currículo que faz distinção entre ocupações nas áreas de serviços, como as de escritório, e aquelas de natureza prática, acaba por separar a formação geral da formação específica, impedindo uma integração entre essas duas dimensões. “A reforma, portanto, retoma a velha dualidade do ensino, donde se encaminham uns para o exercício da intelectualidade e outros para a formação técnica, constituindo-se em um ajuste conservador” (Oliveira, 2014, p. 90).

Em 2012, à luz do novo decreto, a Resolução n.º 2, de 30 de janeiro 2012, define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

VI – atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:

- 1) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- 2) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio,

¹⁶ BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;

- 3) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral (Brasil, 2012)

No contexto da educação [. . .] “a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo” (Ramos, 2008, p. 3). Há uma divisão persistente na educação entre dois grupos distintos na sociedade: aqueles que fornecem a força de trabalho e contribuem para a produção de riqueza, e aqueles que ocupam posições de liderança e influência na sociedade. Essa divisão na educação reflete e perpetua as desigualdades sociais existentes, já que os indivíduos que recebem uma educação voltada para as ciências tendem a ocupar posições de maior prestígio e poder na sociedade, enquanto aqueles com uma educação técnica, exclusivamente, mais voltada para o mercado de trabalho, muitas vezes, enfrentam condições de trabalho menos favoráveis e oportunidades limitadas de inclusão social. Ademais, destaca a necessidade de uma educação que permita aos filhos da classe trabalhadora a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história, o acesso à cultura e o desenvolvimento intelectual de forma ampla e abrangente. Rejeita-se a ideia de uma educação dual, voltada para habilidades práticas e técnicas, para a classe menos favorecida, enquanto outro grupo recebe uma educação mais abstrata e intelectual. Em vez disso, defende-se uma educação que seja igualmente enriquecedora e significativa para todos, independentemente de sua origem ou classe.

Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Implica oferecer uma educação abrangente e inclusiva, que vá além da simples transmissão de informações e habilidades técnicas, que promova o desenvolvimento integral do sujeito. Uma educação que não se limita apenas à preparação para o mercado de trabalho,

mas também desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente responsáveis.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)¹⁷ trazem a perspectiva da competência. Segundo essa compreensão, o conhecimento não é o principal objeto de estudo, tampouco é fator relevante para o desenvolvimento de competências. Observa, Ramos, sobre a competência:

Isto quer dizer que, paradoxalmente, tem-se duas visões diferentes convivendo na política educacional, quais sejam, aquela subjacente ao Decreto n. 5.154/2004 que discutimos aqui; é aquela que está dentro das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional, baseada em competências e habilidades, assim como nos princípios de adequação ao mercado de trabalho e de flexibilização do currículo à luz das dinâmicas sócio-produtivas (RAMOS, 2008, p. 23)

Nessa nova configuração do currículo, que emerge com base em competências, a ciência não é mais referência na construção do currículo, pois são utilizados conteúdos exclusivamente necessários ao desenvolvimento do indivíduo, reforçando a individualização. A Pedagogia das Competências expressa uma nova demanda de mercado, em que só o conhecimento técnico não é mais necessário, as aptidões do sujeito são requeridas nas atividades do trabalho. Essa pedagogia vem se consolidando no Brasil, por meio dos documentos norteadores da Educação Básica brasileira, sendo, portanto, validada recentemente pela Base Nacional Curricular¹⁸.

¹⁷ Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012- define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

¹⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

3.2 As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: avanços e desafios

Normas obrigatórias, as Diretrizes Curriculares orientam os sistemas de ensino e o planejamento curricular das escolas, promovendo equidade na aprendizagem, assegurando os conteúdos básicos, sem deixar de considerar os diversos cenários em que se encontram os sujeitos.

Para (Franco; Ramos, 2012), as diretrizes curriculares têm um papel essencial na orientação tanto das ideias quanto das ações, servindo como um guia abrangente. Ordenando a ação e a prática, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil. CNE/CEB, 1999, 2012, 2021) apresentaram um discurso inovador, fornecendo orientações claras sobre como a ação educacional deveria ser pensada e conduzida nas escolas. Em resumo, trouxeram mudanças significativas ao estabelecer normas claras para guiar o pensamento e a prática educacional.

Com a promulgação da LDB, as diretrizes curriculares tomaram forma, em todos os níveis educacionais, cabendo à União a elaboração dessas normas, considerando que:

A União incumbir-se-á; [...] IV - estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Brasil, 1996, art. 9º, inciso IV)

A elaboração dessas diretrizes teve forte influência das políticas neoliberais e dos mecanismos de regulação do mercado, regidas por agentes multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros. Segundo Lopes (2008), a globalização econômica tem determinado políticas e culturas ao redor do mundo, incorrendo em uma homogeneização de

diferentes políticas curriculares. O discurso da integração está presente nas reformas educacionais de diversos países, que têm como foco central o currículo, justificando-se nas transformações dos processos de trabalho e na organização do conhecimento em um mundo globalizado. O currículo integrado inclui temas transversais e interdisciplinaridade, assim como uma proposta de currículo por competências, por áreas do conhecimento e objetivos transversais.

Entre os documentos que influenciaram as reformas educacionais, o relatório de Jaques Delors (1998), derivado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, serviu como instrumento para consolidar a homogeneização das aprendizagens, estabelecendo os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Segundo Franco e Ramos (2012), no relatório, assim como em outros documentos, a centralidade na formação de um sujeito flexível e adaptável aos ditames do capital é caracterizada como finalidade que atende à educação contemporânea. No Brasil, tanto as DCNEM quanto as DCNEP, ambas orientadas por competências, foram fundamentadas nos padrões dominantes estabelecidos nos quatro pilares da educação.

A forma como a relação entre trabalho e educação é orientada nos processos formativos não é neutra. Ela carrega as marcas dos conflitos que ocorrem no contexto das relações sociais, sendo parte integrante da luta hegemônica entre capital e trabalho. “Os estudos em Trabalho e Educação têm a categoria trabalho e sua historicidade no modo de produção capitalista como central [...]” (Franco; Ramos, 2012, p. 17) , entendendo a relação com a educação como uma unidade formadora da condição humana. Essa unidade, porém, se fragmenta com a formalização da educação escolar, que institui um ensino diferenciado para a classe trabalhadora, distinto daquele destinado às elites.

Na relação com a formação do trabalhador, as formulações curriculares estavam centradas nas teorias crítico-reprodutivas, deixando pouco espaço para novas maneiras de se pensar a escola. Na Teoria Crítica do Currículo, as investigações voltaram-se para as

relações com as estruturas sociais, culturais, de poder e de controle social, segundo Moreira e Silva (2001).

No Brasil, as reformas educacionais implementadas no governo FHC coincidiram com o movimento internacional de hegemonização da educação. Entre elas, a inclusão do Brasil no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), feita pela OECD (Organização for Economic Co-Operation Development) e a regularização e o aperfeiçoamento do SAEB a partir de 1995. Os currículos começaram a ser regulados por diretrizes educacionais em todos os níveis, revelando a política curricular como uma estratégia ideológica para formar os sujeitos para a sociabilidade contemporânea.

Em 1996, ainda no governo FHC, ocorreu uma das principais mudanças nos marcos estruturais da educação, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96). Embora esta não tenha partido da iniciativa do governo de Fernando Henrique, teve fortes influências do Ministério da Educação. Segundo Durham (2010), ela fortaleceu a descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder. Entretanto, a Nova LDB não promoveu mudanças significativas na Educação Profissional. Somente com o Decreto n.º 2208/97 foram implementadas alterações estruturais na educação profissional, seguidas pelas Diretrizes Curriculares, as quais introduziram mudanças conceituais. Em 1999, ao estabelecer Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, enfatizou-se o disposto nos artigos 39 e 42 da LDB, uma educação integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com o desenvolvimento de aptidões para a vida e articulada com o ensino regular e a educação continuada.

Nas últimas três décadas, foram estabelecidas três Diretrizes Curriculares. A primeira, em 1999, tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, regidas pelo Decreto n.º 2208/97. Essa diretriz tinha como objetivo proporcionar uma compreensão teórica dos processos produtivos, preparar os alunos para o trabalho e a cidadania, e capacitá-los para uma aprendizagem contínua, permitindo sua adaptação às

novas condições de trabalho. Além da formação inicial, a norma destacava a importância do conhecimento em ciências, política e diferentes formas de aprendizagem, promovendo autonomia, criatividade, criticidade, flexibilidade diante das mudanças e busca pelo autodesenvolvimento e por melhores resultados. Esses aspectos refletem claramente os princípios da Teoria do Capital Humano e das Competências, os quais já vinham sendo incorporados aos processos de formação da classe trabalhadora e foram intensificados com a crise do capital e o avanço do neoliberalismo, especialmente no Brasil.

Passada uma década, o debate em torno da Educação Profissional se intensificou, sobretudo quanto às novas relações de trabalho, às consequentes formas de execução e ao novo perfil de trabalhador, demandado pela evolução tecnológica. Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, definidas pela Resolução CNE/CEB n.º 4/99, com base no Parecer CNE/CEB n.º 16/99, foram atualizadas. Ademais, o Decreto n.º 2208/97 já havia sido substituído pelo Decreto n.º 5154/2004, promovendo uma necessária atualização das diretrizes curriculares pela Resolução CNE/CEB n.º 3/2005, com base no Parecer CNE/CEB n.º 39/2004.

Na concepção de novas diretrizes, importantes debates foram realizados em todas as esferas, impulsionados pelas transformações no mundo do trabalho, as quais alteraram estruturalmente as relações entre trabalho e educação. Assim, os modelos tayloristas e fordistas de organização e gestão do trabalho foram profundamente abalados pela revolução tecnológica, refletindo diretamente na organização da Educação Profissional e Tecnológica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 06/12, com base no Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, reiteraram as concepções anteriores, maquiadas pelo Decreto n.º 5154/2004, e ampliaram os conceitos de competências. Segundo o parecer, “atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista

ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho” (Brasil, 2012, p. 08) , mas como importante estratégia de acesso à ciência e à tecnologia. Apesar do discurso voltado para uma educação que supere a dualidade entre a formação para as elites e a da classe operária, centrada na oferta de uma educação Profissional mais ampla e politécnica, o parecer defende os princípios das diretrizes anteriores, baseados nos quatro pilares da educação e uma formação profissional, baseado em competências.

A competência é o eixo norteador das diretrizes de 2012, corroborando o Projeto de avaliação comparativa da OCDE, realizado por meio do PISA - “Definindo e Selecionando Competências-chave” (DeSeCo) -, o qual foi concluindo por três grupos de competências-chave, a saber: “interagir no seio de grupos socialmente heterogêneos; agir de modo autônomo; utilizar recursos ou instrumentos de modo interativo” (Sacristán, 2011, p. 42). O conceito de competência, presente em todos os documentos curriculares da educação brasileira, é destacado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, orientando a construção dos currículos. Esse termo é definido como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas do cotidiano, tanto no exercício da cidadania quanto no mundo do trabalho. Observamos que a BNCC defende o desenvolvimento de competência como uma forma de inserção ativa do indivíduo no mundo do trabalho, favorecendo a consecução do seu projeto de vida e a capacidade de adaptação flexível às “novas condições” de aperfeiçoamento e ocupação.

A noção de competência, na Educação Profissional, impõe a necessidade de validar ações e resultados com base em um conjunto de valores, estabelecendo uma relação com o conhecimento que se fundamenta na sua aplicabilidade e na validação dos processos de constituição de bens materiais e serviços. “À medida que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos escolares, configura-se o que se tem chamado de pedagogia da competência”(Ramos, 2006, p. 222). Quando aplicada na organização dos currículos escolares, a no-

ção de competência vai além da teoria e se concretiza em uma abordagem educacional específica, chamada pedagogia da competência. Essa pedagogia foca na formação de habilidades práticas e atitudes necessárias para enfrentar desafios reais, refletindo uma orientação pragmática e funcionalista na educação.

A flexibilização curricular do ensino médio, promovida pela Lei n.º 13.415/2017, por itinerários formativos, exigiu a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A lei, que alterou o ensino médio, propôs a sua organização por itinerários formativos com diferentes arranjos curriculares, flexibilizando as demandas locais e a viabilidade dos sistemas de ensino, dedicando um itinerário à educação profissional. Essas mudanças demandaram um adequado alinhamento das Diretrizes Curriculares aos objetivos dos setores produtivos.

Em 10 de novembro de 2020, o Parecer CNE/CP n.º 17/2020 aprova a reanálise do Parecer CNE/CP n.º 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei n.º 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior, consideradas como cursos de graduação, à luz da LDB, apontam para a necessidade de orientar a organização da Educação Profissional e Tecnológica como um todo. Isso visa a permitir que os sistemas e instituições de ensino, tanto públicos quanto privados, tenham mais liberdade na organização de suas ofertas, possibilitando a estruturação de cursos e programas com foco na construção efetiva de itinerários formativos. Organizar a Educação Profissional e Tecnológica em itinerários formativos por eixos tecnológicos, considerando suas diferentes áreas, é essencial para que as Diretrizes promovam os avanços previstos na Lei n.º 9.394/1996.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior e a recente reformulação que incorpora a perspec-

tiva dos itinerários formativos representam um marco na evolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Ao serem contextualizadas à luz da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), essas diretrizes reforçam a importância da educação profissional como parte integrante do sistema educativo nacional, atualizando e aperfeiçoando a oferta educacional. Entretanto, essas diretrizes, moldadas por sucessivas reformas educacionais, acabam se alinhando ao projeto hegemônico do capital, submetendo-se à sua lógica e racionalidade. Essa tendência resulta em uma educação profissional cada vez mais voltada para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, privilegiando a formação técnica em detrimento de uma educação crítica e emancipatória. Nesse contexto, a educação é instrumentalizada como uma ferramenta para a reprodução das relações sociais existentes, reforçando a divisão social do trabalho e limitando as possibilidades de transformação social. O foco em competências e habilidades específicas, muitas vezes desconectadas de uma formação integral e cidadã, evidencia como essas políticas educacionais podem servir aos interesses do capital, restringindo a autonomia dos indivíduos e das instituições educacionais na construção de alternativas que transcendam essa lógica dominante. Dessa forma, a educação profissional, ao se submeter à racionalidade do capital, corre o risco de se afastar de seu potencial de contribuir para a formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade social.

Educação Profissional Técnica de Nível Médio: o contexto do Ceará

A análise das relações históricas entre as categorias trabalho, educação e formação humana fez-se necessária para que pudéssemos identificar o projeto de sociedade que vem sendo construído no estado do Ceará nas duas últimas décadas, baseado em uma formação integral, [...] fundamentado no pressuposto de que o processo educacional, necessariamente, deve ter como referência uma concepção integral do ser humano (Ceará, SEDUC, 2014, p. 11). Esse projeto, consolida-se, no final dos anos 2000, impulsionado por políticas educacionais¹⁹ que transformaram a estrutura

¹⁹ Em 2001, entrou em vigor o Plano Nacional de Educação, com validade de 10 anos. Em 2003, foi incluída no currículo das escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto particulares, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2004, destacaram-se a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), do Programa Universidade para

do ensino médio a partir da redemocratização do País.

A formação do trabalhador brasileiro, especialmente no contexto das políticas educacionais, tem sido objeto de intensas transformações que refletem tendências globais e interesses específicos do capital. Este texto examina, à luz de estudos relevantes, como a implantação de reformas educacionais, nas décadas recentes, impactou a educação profissional, com destaque para o caso do Ceará. Nesse estado, a expansão das Escolas Estaduais de Educação Profissional representa tanto uma resposta às demandas do mercado quanto um espaço de potencial transformação social. Contudo, tal modelo de formação, enquanto busca integrar teoria e prática, enfrenta desafios na superação de desigualdades e na promoção de uma formação verdadeiramente emancipatória.

As consequências dessas transformações para a formação do trabalhador brasileiro foram evidenciadas em diversos estudos, destacando-se o de Frigotto e Ciavatta, os quais expressam sua preocupação da seguinte forma:

A reforma e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se por profunda regressão, com outras roupagens, ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, di-

Todos (Prouni), do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e a regulamentação de artigos da LDB referentes à Educação Profissional. Em 2005, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, e as escolas passaram a oferecer a língua espanhola, sendo facultativa a matrícula dos alunos. No ano de 2006, o ensino fundamental de 9 anos foi instituído, juntamente com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), além da normatização das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior. Em 2007, foram criados o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em 2008, foi instituído o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica pública. Em 2009, a obrigatoriedade da educação básica foi ampliada, abrangendo a faixa etária de 4 a 17 anos.

rigido interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do Governo (Frigotto, 2006b, p. 47).

A implantação desse projeto educacional, fundamentada em uma formação integral, embora promova um discurso de integração e desenvolvimento humano, está profundamente arraigada na concepção burguesa de formação da classe trabalhadora. Essa visão burguesa entende o ser humano como um indivíduo desprovido de história e contexto social, valorizando, sobretudo, o individualismo, a competição e a adaptação às demandas do mercado. Nesse cenário, a educação passa a ser concebida não como um direito social pleno e emancipatório, mas como uma ferramenta para a formação de trabalhadores ajustados às necessidades imediatas do capital, priorizando o desenvolvimento de competências e comportamentos que atendam à lógica produtiva.

O modelo de formação integral, que deveria oferecer uma educação voltada para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões — social, política, cultural e econômica —, muitas vezes, acaba por reforçar a reprodução das desigualdades sociais. Ao priorizar uma formação voltada para o atendimento das exigências do mercado de trabalho, com foco na empregabilidade e na competitividade, esvazia o potencial transformador da educação, fragmentando o conhecimento e limitando a capacidade crítica dos sujeitos.

No Ceará, a expansão da rede de escolas de ensino médio integrado à Educação Profissional pode ser vista como uma resposta às demandas do mercado globalizado por trabalhadores flexíveis e adaptáveis. Contudo, essa expansão também precisa ser avaliada em sua contribuição para a formação da classe trabalhadora e o seu papel na transformação da sociedade.

No entanto, ao considerar essa expansão, é crucial analisarmos se ela realmente promove inclusão social ou se acaba por reforçar as desigualdades existentes. A formação da classe trabalhadora, quando orientada exclusivamente para atender às demandas do mercado globalizado, pode desviar-se do objetivo de emancipa-

ção social, limitando-se a preparar indivíduos para a adaptação a um sistema que perpetua a exclusão. A exclusão social no Ceará, como em outras regiões, ainda se manifesta por meio da falta de acesso equitativo à educação de qualidade, saúde e trabalho digno, especialmente para as camadas mais vulneráveis da população. Se a educação profissional não for pensada de maneira crítica, integrando o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões, corre-se o risco de manter esses grupos à margem da plena cidadania, perpetuando um ciclo de exclusão que dificulta a verdadeira transformação social.

A exclusão social, marcada pelos modelos econômicos que concentram renda, afasta as classes menos favorecidas de direitos sociais básicos, como a educação, a saúde e o trabalho, pois estas “têm poucas oportunidades educacionais, pouco acesso aos serviços de saúde e apresentam altas taxas de desemprego” (Mad-den²⁰, Saber²¹, 2016). Embora a juventude atual tenha mais acesso e se encontre em um contexto mais favorável do que as gerações que a antecederam, uma parcela relevante dessa população ainda enfrenta desafios significativos em diversas áreas da vida.

A discussão em torno da política de educação profissional em tempo integral, de forma mais estrita, o currículo, é premente, de forma que as ações pedagógicas e formativas possibilitem a aprendizagem, promovendo a equidade dos itinerários formativos estabelecidos em um único e amplo projeto de escola. A forma integrada ao ensino médio permite a ruptura da dualidade histórica entre educação e trabalho, abrindo espaço para uma formação humana integral. No contexto do ensino médio, para Dante, Moura e Silva (2015), uma formação onmilateral, integral ou politécnica pressupõe a construção de uma sociedade mais justa, com processos

²⁰ Doutora em Administração Pública pela Universidade de Temple (EUA), é, atualmente, pesquisadora associada da Universidade de Brasília, professora, Mailman School of Public Health, Columbia University, New York, NY, USA, Ex Representante, UNFPA, Brasil.

²¹ Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília e mestre em Ciências Sociais pela mesma universidade. É, também, analista ambiental do Ministério do Meio Ambiente.

formativos emancipatórios.

Em uma conjunção de esforços, na perspectiva de uma educação profissional e tecnológica que promova um maior desenvolvimento econômico, o estado do Ceará adere ao programa Brasil Profissionalizado, apresentando, em março de 2008, o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará, com o intuito de promover qualidade de vida ao povo cearense. O plano, segundo Cid Gomes²², é um ponto de partida para a construção de um processo participativo, vivo, com a colaboração e acompanhamento da sociedade.

Conforme o documento, o estado do Ceará apresentava um cenário político e econômico insipiente, com uma economia baseada na [...] agricultura de subsistência, na pecuária, no extrativismo e, mais recentemente, na indústria, no turismo e na agricultura irrigada (Ceará, 2008, p. 11). Diante do enorme desafio que era impulsionar o desenvolvimento econômico do Ceará, a Educação Profissional passa a ser fator estratégico na atração de empreendimentos e na consolidação dos arranjos produtivos locais.

O Plano tinha como pressuposto, para uma política integrada de educação profissional e tecnológica, a melhoria da qualidade da Educação Básica, adequada infraestrutura, qualificação dos profissionais da EPT, pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica, gestão compartilhada e participação social. Diretrizes e ações foram desenvolvidas no sentido de consolidar essas estimativas, dentro de V Eixos Temáticos, voltados para o desenvolvimento sustentável e inclusão social: Financiamento da EPT; Organização Institucional; Estratégias Operacionais e a Relação da EPT com a Educação Básica. Esta última trazia, entre as suas ações estratégicas, a modalidade integrada como prioridade, no intuito de promover a articulação entre a Educação Profissional Técnica com o ensino médio.

Em atendimento ao Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica, fortalecido pela adesão ao Programa Brasil Profissio-

²² O governo de Cid Gomes (2007-2010; 2011-2014) traz a implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) de tempo integral.

nalizado, o Governo do Estado do Ceará, em 2008, cria 25 Centros Educacionais da Juventude – CEJOVEM/SEDUC, ofertando 04 cursos de ensino médio integrado à Educação Profissional em 20 municípios, os quais, no mesmo ano, mudaram a denominação para Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP. Os cursos ofertados nas 25 primeiras EEEP's foram de Segurança do Trabalho, Enfermagem, Informática e Guia de Turismo, iniciando-se, assim, umas das maiores redes de Educação Profissional de Ensino Médio Integrado (EMI) em tempo integral do País, constituída como espaço de formação integral do jovem trabalhador.

Com a adesão ao Programa Brasil Profissionalizado, o Governo do Estado do Ceará, paralelo aos Centros Educacionais para a Juventude, cria o Programa Aprender Pra Valer, Lei n.º 14.190 de 30/07/2008, [...] que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica (Ceará, 2008). O programa traz duas importantes ações voltadas para a Educação Profissional de ensino médio que, naquele momento, se instituiu na rede estadual. O projeto Primeiro Aprender que se fundava no fortalecimento de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático; e a Articulação do ensino médio à Educação Profissional, que colocava as escolas da rede estadual como locus privilegiado para a Educação Profissional de nível técnico e a qualificação profissional.

Em 2012, visando a aproximar o conteúdo com o perfil profissional pretendido e a aproximar o currículo do contexto socioeconômico do Ceará, a Secretária da Educação iniciou uma ampla revisão, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa revisão redesenhou o currículo, alinhando tempo, espaço e sujeitos com as estratégias de aprendizagem necessárias à promoção de uma formação integral em tempo integral.

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser

feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc (Gramsci, 2011, p.38).

Organizada em tempo integral, a EEEP promove a articulação do itinerário formal com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, relacionando a teoria com a prática (Ceará, 2014). Nesse contexto, no plano pedagógico, como escola integral, abre espaço para um projeto educacional funcional que, segundo Ramos (2006), expressa o comprometimento direto com os processos produtivos. Nesse sentido, presume-se que as escolas profissionais do Ceará tenham um plano formativo dual, ora focado na integralidade, ora no individualismo. A partir dessa perspectiva, este trabalho analisa o Projeto Político Pedagógico das Escolas Profissionais do Ceará e o Plano de Curso do Curso Técnico em Informática da EEEP Manuel Abdias Evangelista, buscando compreender como esses documentos expressam as diretrizes e os desafios desse modelo educacional.

4.1 As Escolas Estaduais de Educação Profissional do CEARÁ (EEEP'S)

O ensino médio integrado à Educação Profissional, no contexto da formação integral e politécnica, representa um caminho educativo que transcende a mera capacitação técnica, oferecendo aos jovens uma compreensão crítica e ampliada do mundo e dos processos sociais e produtivos. Essa formação busca forjar sujeitos autônomos e participativos, capazes de dialogar com a realidade contemporânea e nela atuar de modo transformador. Fundamentada na união entre teoria e prática, essa abordagem valoriza o entrelaçamento de saberes distintos, promovendo uma formação que transita entre diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, o ensino integrado não apenas prepara o aluno para as demandas do mundo do trabalho, mas também o inspira a uma leitura profunda e humanista da sociedade, cultivando um sentido de pertencimento e responsabilidade social.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, as EEEP's, como são reconhecidas pela comunidade escolar, representam uma iniciativa significativa no contexto do ensino médio integrado à Educação Profissional no Brasil, oferecendo um modelo de ensino que visa a proporcionar ao aluno tanto a formação propedêutica quanto a preparação para o mercado de trabalho. Criadas em 2008, pelo Governo do Estado do Ceará, as EEEP's foram implantadas com o intuito de oportunizar uma formação mais ampla aos jovens cearenses, com a obrigatória articulação entre ciência, trabalho e tecnologia, em uma jornada em tempo integral. Buscam integrar o ensino médio com a educação profissional, promovendo uma formação integral que prepara os estudantes para a inserção qualificada no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, incentiva o prosseguimento dos estudos em nível superior.

No Brasil, a educação profissional tem raízes históricas voltadas à formação de mão de obra para atender às necessidades do desenvolvimento industrial e econômico do País, especialmente a partir do século XX. Em um cenário de desigualdades educacionais e sociais, a educação profissional passou a ser vista também como uma ferramenta de inclusão e desenvolvimento social, oferecendo oportunidades para jovens que têm, muitas vezes, acesso restrito à educação de qualidade. Esse caráter inclusivo da educação profissional é reforçado pelas políticas públicas de estados como o Ceará, os quais investem em programas que garantem tanto o ensino médio regular quanto a formação técnica em tempo integral.

No Ceará, a criação das EEEP's foi impulsionada pela necessidade de melhoria nos índices educacionais e de acesso ao mercado de trabalho para os jovens cearenses. Com um currículo integrado que combina o conhecimento acadêmico com a formação técnica em diversas áreas profissionais, as EEEP's do Ceará se destacam por sua abordagem inovadora, que busca formar cidadãos críticos e preparados para atuar em múltiplas dimensões da sociedade.

Essas escolas “desenham a possibilidade de um futuro mais justo, mais equânime e com mais oportunidades para os jovens cearenses marcados pelos sinais das imensas desigualdades soci-

ais que atravessam suas vidas” (Ceará, 2014, p. 6). Propõem uma escola que combine uma formação geral humanista com o desenvolvimento equilibrado dos conhecimentos técnicos e intelectuais, preparando os estudantes tanto para o trabalho produtivo quanto para o intelectual. A formação dos sujeitos, argumenta Ramos (2008), para a vida produtiva deve ser estruturada no conhecimento, implicando uma formação para o mercado de trabalho ou para atividades produtivas, que deve incluir uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, permitindo que os sujeitos desenvolvam as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

Foi adotado como referência de escola integral o modelo dos Centros de Ensino Experimental (CEE)²³ de Pernambuco, os quais, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE²⁴, criaram guias que norteavam a implementação do currículo. A organização curricular das EEEP's, inicialmente, constituiu-se em uma base comum e uma base diversificada, integrando conhecimentos científicos e singularidades locais, sendo fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)²⁵ e inspirada nos modelos dos CEE, ofertando, na parte diversificada do currículo, unidades curriculares como a TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional), concentrada na construção do Projeto de Vida dos educandos, assim como outra unidade curricular orientada para ações empreendedoras, intitulada Temáticas Práticas e Vivências.

²³ A história dos Centros de Ensino Experimental (CEE) teve início em 2003, com a fundação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), instituição privada sem fins lucrativos que subsidiou financeiramente a reforma do Ginásio Pernambucano, primeiro CEE, com a coparticipação do Governo de Pernambuco, criador do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental.

²⁴ O Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE, instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da co-responsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão. Tudo isso objetiva uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, contribuindo para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes.

²⁵ RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A partir de 2012, Novas Diretrizes são definidas para o ensino médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as quais atualizaram as Resoluções CEB n.º 3/1998 e CNE/CEB n.º 04/99, emanadas das mudanças na LDB, advindas da Lei n.º 11.741/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Embora haja um processo de integração muito bem-estruturado nos planos de cursos dos cursos técnicos, gradualmente, o currículo das escolas profissionais – antes baseado no fortalecimento de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático e na articulação do ensino médio à Educação Profissional – passa a adotar, cada vez mais, disciplinas voltados para o desenvolvimento de competências técnicas e emocionais. Em 2013, as unidades curriculares Projeto de Vida e Temáticas Práticas e Vivências passam por mudanças, a primeira muda o foco para o “sujeito estudante” e a segunda muda a nomenclatura para Empreendedorismo (que passou a ter a parceria do SEBRAE). Ainda em 2013, outra unidade curricular é reestruturada, a PPE – Preparação para o Estágio, na parte diversificada, que passa a denominar-se “Mundo do Trabalho” – que, em parceria com o Instituto Aliança de São Paulo, busca orientar o estudante, quanto às demandas contemporâneas do mundo do trabalho, mediante práticas e simulações.

Abrimos, aqui, um parêntese, com o intuito de explicarmos alguns termos que possam parecer estranhos àqueles que não conhecem a estrutura curricular das escolas profissionais do Ceará, como competências, unidade curricular, entre outros.

Competência, em termos educacionais, pode ser definida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas e atuar de forma eficaz em diferentes contextos. Já uma unidade curricular é um componente do currículo que organiza os conteúdos e atividades em torno de objetivos específicos, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas a determinado tema ou área do conhecimento.

A organização curricular refere-se à estruturação dos componentes educacionais de um curso ou programa de ensino, distribuindo conteúdos, metodologias e atividades de maneira a atender

aos objetivos educacionais propostos. A base comum compreende os conhecimentos gerais e essenciais, como as disciplinas de formação básica, voltadas para o desenvolvimento integral do estudante. A base técnica, no que lhe concerne, é composta por conteúdos específicos relacionados à formação profissional, visando à aquisição de competências técnicas e práticas requeridas pelo mercado de trabalho. Já a parte diversificada do currículo integra componentes adaptados às demandas locais ou regionais, ampliando a formação do estudante com temas que promovam interdisciplinaridade, flexibilidade e contextualização.

O conceito de competência está relacionado à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com situações e desafios do cotidiano, de forma eficiente e contextualizada. Envolve dimensões cognitivas, técnicas, relacionais e emocionais, cada uma desempenhando papel essencial na construção do aprendizado e no desenvolvimento pessoal e profissional. A verdadeira competência se manifesta quando o indivíduo consegue aplicar o que aprendeu em contextos reais, enfrentando problemas, superando dificuldades e promovendo transformações em sua vida e na sociedade.

O currículo das escolas profissionais do Ceará, no decorrer da última década, vem se modificando, tanto na parte diversificada, quanto na área profissional. Já a base comum só passou por significativas mudanças a partir do Novo Ensino Médio²⁶. Nesse intervalo, é possível observar, por inferência, que as alterações nos planos de cursos e nas matrizes curriculares vem fragilizando o projeto de escola integral das escolas profissionais do Ceará.

A organização curricular das escolas profissionais do Ceará

²⁶ LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 - que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

está estruturada em um modelo único para toda a rede, ressalvada a organização curricular da base técnica, que se integra à base comum e à parte diversificada do Currículo. Ela está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, nos Decretos n.º 5.154/2004 e n.º 5.840/2006, nas Resoluções CNE/CEB n.º 01/2000, n.º 01/2004 e n.º 01/2005 e em seus projetos pedagógicos.

No Brasil, a promulgação do Decreto n.º 5.154 (BRASIL, 2004), que substituiu o Decreto n.º 2.208 (BRASIL, 1997), representou uma reconfiguração significativa na relação entre ensino médio e ensino técnico, abandonando a separação rígida anteriormente imposta. Agora, a educação técnica pode ser oferecida de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio, o que, em tese, amplia as possibilidades formativas dos estudantes. No entanto, essas mudanças legislativas, embora apresentadas como avanços, também revelam um movimento de adequação às exigências do mercado de trabalho, que busca flexibilidade e agilidade na formação de mão de obra.

Enquanto as discussões sobre a integração curricular se intensificam, é importante reconhecer que essa política curricular, longe de ser neutra, carrega implicações profundas no discurso sobre o currículo no ensino médio integrado. Ao promover uma maior integração entre o ensino médio e o técnico, há o risco de reforçar uma visão instrumental da educação, em que o currículo é moldado principalmente para atender às demandas imediatas do setor produtivo, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Assim, essas mudanças, ao invés de simplesmente expandirem as oportunidades educativas, podem, na prática, estreitar o horizonte formativo dos estudantes, alinhando-se a uma lógica que privilegia a preparação para o mercado de trabalho em vez de promover o desenvolvimento integral do cidadão.

“Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condi-

onamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema escolar. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionamento direto do currículo. Enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores.” (Sacristán, 2000, p. 109),

A partir das instâncias de decisão política e administrativa, são estabelecidas as regras que orientam o sistema escolar, definindo o campo de atuação com um certo grau de flexibilidade para os diferentes agentes envolvidos na formação do currículo. A política, nesse contexto, atua como o principal condicionador direto do currículo, regulando-o de forma direta e, indiretamente, influenciando outros agentes que moldam o processo curricular.

O currículo integrado do ensino médio propõe uma política curricular que busca unir a formação geral e a formação técnica, fundamentada na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tanto em seu sentido ontológico quanto histórico.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia o seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de linguagens e normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (PISTRAK, 2011, p.30)

O trabalho na escola deve estar ligado ao trabalho social e à produção real, pois, sem essa conexão, perde seu valor essencial, reduzindo-se a normas técnicas e metodológicas que esvaziam seu significado ideológico. A partir dessa perspectiva, que entende o currículo como uma decisão política e o trabalho como princípio pedagógico, analisamos a concepção de currículo integrado nas escolas profissionais do Ceará, focado em como essa concepção se alinha ao conceito de formação integral e politécnica, em seus documentos curriculares.

Para tanto, consideramos algumas referências discursivas importantes: a formação integral; a relação entre trabalho e educação como um princípio educativo central; e as teorias de formação para o trabalho que subjazem a concepção de currículo, para além de preparar para o trabalho.

4.2 O Projeto Pedagógico da Rede de Educação Profissional do Ceará: conhecendo a Escola Estadual de Educação Profissional Manuel Abdias Evangelista por dentro

É indispensável conceber o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição escolar como uma orientação deliberada e conscientemente assumida frente a um horizonte de possibilidades que se materializa no fazer pedagógico cotidiano. Esse horizonte não se limita a diretrizes administrativas ou curriculares, mas incorpora uma dimensão mais profunda, envolvendo a reflexão coletiva sobre o propósito educativo e os valores que se pretende cultivar.

O Projeto Político Pedagógico é uma construção que exige respostas às questões fundamentais acerca da natureza e das finalidades da educação oferecida, da formação do indivíduo enquanto sujeito social e crítico e do modelo de sociedade que se deseja promover por meio desse processo formativo.

Assim, o PPP não é meramente um documento estático, mas um instrumento de ação pedagógica que articula as aspirações éticas e políticas dos envolvidos, propondo um processo educativo capaz de transformar e transcender os desafios sociais e culturais contemporâneos. A orientação que ele propõe é aquela que reflete um compromisso coletivo, ancorado no diálogo e na participação ativa de professores, alunos, gestores e demais atores da comunidade escolar, em uma busca constante por coerência entre os princípios estabelecidos e a prática educativa cotidiana.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser interpretado de diferentes maneiras, uma delas com base na visão de Padilha (2001),

**4.2. O Projeto Pedagógico da Rede de Educação Profissional do Ceará:
conhecendo a Escola Estadual de Educação Profissional Manuel Abdias**

Evangelista por dentro

69

que o define como um “planejamento dialógico”. O planejamento é, essencialmente, uma expressão de resistência e se apresenta como uma alternativa ao modelo de planejamento autoritário, burocrático, centralizado e verticalizado que permeia as estruturas dos sistemas educacionais e redes escolares de nosso País. Segundo o Documento Escolar: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Profissional Manuel Abdias Evangelista.

O Projeto Político Pedagógico [...] tem como objetivo direcionar os caminhos pedagógicos, levando a comunidade à transformação de antigas atitudes, efetivando assim o processo de ensino aprendizagem adequando às diretrizes legais, e promovendo novos paradigmas da educação, especialmente no que concerne aos aspectos que integrem o currículo do Ensino Médio e a preparação para o mercado de trabalho (Ceará, SEDUC, 2018, p. 02)

Ao analisarmos o PPP e o Plano de Curso da EEEP Manuel Abdias Evangelista, da Rede de Educação Profissional do Ceará, verificamos que estamos analisando toda uma rede, pois esses documentos constituem-se como um documento único para todas as escolas profissionais, com as adaptações pertinentes aos contextos locais de cada unidade escolar.

Desde 2012, essa escola oferece ensino médio integrado à Educação Profissional, começando com quatro turmas e, atualmente, atendendo a 12 (doze) turmas distribuídas entre os três anos do ensino médio. Os cursos técnicos oferecidos incluem Informática, Eletrotécnica, Administração e Contabilidade, preparando os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEEP Manuel Abdias Evangelista, atualizado em 2019, propõe uma gestão democrática, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Visando a construir uma escola que priorize a formação integral do aluno, o projeto valoriza a autonomia, a realização profissional e o preparo para o exercício da cidadania. A escola identifica pontos estratégicos para aprimorar a qualidade da educação ofertada, elaborando uma proposta curricular que atende às especificidades da sua

clientela e prioriza o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, a contextualização e a transdisciplinaridade. Essa proposta está ancorada nos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A participação do colegiado escolar, incluindo o Conselho Escolar, a Congregação e o Grêmio Estudantil, e o acompanhamento contínuo da coordenação pedagógica são fundamentais para a implementação de um currículo mais articulado e menos fragmentado. A coordenação pedagógica realiza encontros semanais com os professores, organizados por áreas do conhecimento, para promover um diálogo que articule a prática em sala de aula com o currículo planejado. Dessa forma, o núcleo gestor da escola ajusta o planejamento pedagógico, garantindo a coerência entre teoria e prática.

Além das atividades curriculares, a EEEP Manuel Abdias Evangelista incentiva o desenvolvimento de projetos culturais, sociais e pedagógicos, como concursos, painéis, cartazes, teatro, danças e feiras de ciências e cultura. A escola também oferece o Curso Técnico de Nível Médio Integrado e o programa E-Jovem para alunos e para a comunidade local, buscando parcerias com órgãos governamentais, organizações não governamentais e pessoas físicas para fortalecer suas ações e ampliar seu impacto social.

Criado em 2007, o Projeto e-Jovem tem como objetivo promover a inclusão digital de estudantes do 3º ano do ensino médio e egressos da rede pública estadual, oferecendo uma formação tecnológica e profissional voltada para áreas como web design, redes, hardware e programação, com foco na universalização da cultura digital por meio de *softwares* livres. Além disso, busca desenvolver projetos de empreendedorismo social juvenil nas comunidades e escolas participantes, fomentando uma cultura de responsabilidade social. O projeto também visa a qualificar jovens cearenses para atender à crescente demanda no setor de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). A formação completa tem duração de um ano e meio, organizada em módulos educacionais, com aulas realizadas nos turnos manhã, tarde ou noite, conforme a disponibilidade das

Ao estudarmos o PPP da EEEP MAE, direcionamo-nos para o objetivo principal desta pesquisa: *“apresentar, de forma analítica, o currículo integrado da rede de escolas profissionais do Ceará, com foco na concepção de formação integral e politécnica”*, já que esse documento [...] tem o intuito de desenvolver uma proposta pedagógica, tendo como princípios básicos a promoção do homem, priorizando sua autonomia em busca da realização profissional e do preparo para o exercício da cidadania (Ceará, SEDUC, 2018, p. 03), o que nos permite, por meio do marco referencial que define o Projeto Político Pedagógico da Escola, estabelecer parâmetros entre a base conceitual proposta no documento e a concepção de formação integral e politécnica que fundamenta o currículo do ensino médio integrado.

É fundamental que, ao definir um marco referencial no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola estabeleça uma base sólida que abarque referenciais teórico-pedagógicos, filosóficos e políticos capazes de orientar suas práticas educativas. Esse referencial inicial atua como um guia que fundamenta e orienta as ações educativas conforme os princípios que sustentam o projeto de formação humana concebido pela escola. A partir desse ponto de partida, é possível proceder à análise das concepções teóricas subjacentes, refletidas no Plano de Curso e em suas matrizes curriculares, o que nos permite um entendimento mais profundo dos valores e finalidades que orientam o processo formativo.

Ao destacar a importância de discutir o “marco referencial” do Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar, Gandin (1994) propõe sua divisão em três eixos essenciais. O primeiro, denominado “marco situacional,” implica a análise da escola dentro de seu contexto temporal e espacial, considerando a influência histórica e filosófica, abrangendo desde aspectos globais até às especificidades culturais da comunidade que a acolhe. O segundo eixo, o “marco doutrinal,” constitui-se na base teórica que sustenta o PPP, fundamentando-o nos aspectos teóricos, sociais e políticos que orientam sua prática. Finalmente, o “marco operativo” foca na re-

flexão sobre o tipo de escola que se almeja construir, enfatizando a importância dos “atores e autores” envolvidos nesse processo, respeitando e integrando o conhecimento local. Nesse sentido, propomos uma análise do marco referencial das Escolas Profissionais do Ceará com referência no eixo: Marco Teórico, baseados na proximidade deste como os objetivos da pesquisa.

4.3 O Marco Teórico

O marco teórico é o momento do diálogo, apresenta a opção e os fundamentos teórico-metodológicos da escola, a proposta pedagógica curricular e o plano de trabalho docente.

A EEPP. Manuel Abdias Evangelista diante da análise social vivenciada prioriza pontos estratégicos para a promoção da melhoria, através de uma proposta curricular voltada para as especificidades de nossa clientela, privilegiando o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, a contextualização e a transdisciplinaridade, tendo como norte os quatro pilares da educação para o século XXI: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser (Ceará, SEDUC, 2018, p. 06).

O documento, logo na sua introdução, apresenta, como pontos estratégicos, o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, a contextualização e a transdisciplinaridade, norteados pelos quatro pilares para o século XXI, apresentados no relatório, para a UNESCO, da “Comissão Internacional para a Educação do Século XXI, um Tesouro a Descobrir”. Nele, estão postos como princípios nos quais se baseia a educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, [...] **Aprender a fazer**, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. [...] **Aprender a conviver**, desenvolvendo a compreensão do outro

e a percepção das interdependências. [...] **Aprender a ser**, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (grifo nosso)(Brasil, 2010, p. 31) .

Embora “interdisciplinaridade”, “contextualização” e “transdisciplinaridade” contribuam para um projeto educacional voltado para a formação integral, é importante considerar que a Conferência Mundial de Educação se consolidou como um marco para a implementação de políticas neoliberais, no que se refere à educação nos países periféricos do capital. Saviani (2011) caracteriza essa conjuntura histórica educacional como “O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo”, em que enfatizamos o lema “aprender a aprender” como premissa da escola nova, a qual aparece como uma nova roupagem, conforme salienta Saviani:

A pedagogia das competências apresenta-se como outra face da pedagogia do ‘aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugadas à mão invisível do mercado (Saviani, 2011, p. 435).

A pedagogia das competências, alinhada à proposta do “aprender a aprender”, visa a desenvolver comportamentos flexíveis nos indivíduos para que se adaptem às exigências de uma sociedade onde as necessidades básicas não são garantidas coletivamente. Assim, a responsabilidade pela própria sobrevivência recai sobre os sujeitos, que se tornam subordinados às dinâmicas do mercado.

[...] o núcleo gestor adotará uma postura mais gerencial, sempre revendo esses índices e tentando revertê-los através de um trabalho voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades de cada disciplina, bem como as matrizes de re-

ferências que descrevem as habilidades a serem medidas (descritores).

Nesse contexto, para (Sindeaux; G; Loureiro, 2018, p. 862), a educação passa a ser concebida sob uma perspectiva empresarial, fortalecendo o modelo tecnicista que se alinha ao ideal de uma educação empreendedora. Esse modelo visa a formar estudantes como trabalhadores qualificados e comprometidos, porém pouco incentivados à reflexão crítica e focados predominantemente na produtividade.

Teoricamente, o Projeto Político Pedagógico da escola profissional do Ceará ora se mostra um documento que busca a formação integral do sujeito, ora se alicerça “em paradigmas educacionais fincados em conceitos, como competências, habilidades e flexibilidade – demandas necessárias ao modelo produtivo, que exige um perfil de trabalhador” (Sindeaux; G; Loureiro, 2018, p. 869). Os quatro pilares da educação estabelecem diretrizes sobre como ser, conviver, fazer e aprender, alinhando-se ao que Saviani (2011) denomina como as pedagogias do “aprender a aprender”.

Para Ramos (2006), essas adaptações requerem a passagem de um ensino centrado em conhecimentos científicos a um ensino centrado no desenvolvimento de competências verificáveis na prática e em situações específicas. Na contramão desse plano curricular utilitarista, defendemos um currículo como construção social, o qual amplia essa visão ao incorporar a ideia de formação integral dos sujeitos, buscando equilibrar a formação técnica com a formação humana, promovendo não apenas a preparação para o trabalho, mas também o desenvolvimento pleno dos indivíduos em suas múltiplas dimensões.

Considerações Finais

As considerações apresentadas são parte de uma análise das relações históricas entre trabalho, educação e formação humana no contexto das políticas educacionais de Educação Profissional implementadas no estado do Ceará nas últimas duas décadas. Embora essas políticas proponham uma formação integral, são profundamente influenciadas pela concepção burguesa de formação humana, a qual entende o indivíduo como um ser desprovido de história, orientado ao individualismo e à competição. Esse modelo encontrou terreno fértil no final dos anos 2000, impulsionado por reformas educacionais que reestruturaram o ensino médio após a redemocratização do País. Como consequência, a educação, em vez de ser um direito emancipatório, passa a ser um mecanismo de adaptação do trabalhador às exigências do mercado, restringindo o potencial crítico e transformador da formação educacional.

Com o avanço da rede de escolas de ensino médio integrado à Educação Profissional no Ceará, emerge uma resposta clara às demandas de um mercado globalizado que valoriza a flexibilidade e adaptabilidade dos trabalhadores. Contudo, persiste a necessidade de investigar se esse modelo educacional, na prática, contribui para

a formação plena da classe trabalhadora ou se apenas reforça uma lógica produtivista que, historicamente, relega o desenvolvimento humano integral a um segundo plano. Ao questionar o projeto de sociedade em construção, a pesquisa aponta para uma tensão latente entre a promessa de educação integral e a funcionalidade da formação para atender aos interesses econômicos dominantes, os quais, frequentemente, priorizam o desenvolvimento de habilidades ajustadas às exigências do mercado.

Os documentos analisados (PPP e Plano de Curso) revelam uma abordagem que procura integrar a formação integral e a politécnica, mas também evidenciam nuances que refletem conflitos entre essas concepções educativas e as exigências práticas impostas pelo mercado de trabalho. O PPP está fundamentado em princípios, como a interdisciplinaridade, a contextualização e os pilares da educação para o século XXI, o que revela uma tentativa de alinhar o currículo à formação humana ampla e emancipatória. Contudo, o enfoque em competências e habilidades alinhadas às demandas do mercado produtivo também evidencia uma perspectiva tecnicista e utilitarista, a qual pode limitar a formação crítica e autônoma dos estudantes.

No contexto do ensino médio integrado à Educação Profissional, observa-se que o currículo da rede de escolas profissionais do Ceará apresenta um modelo que busca articular o desenvolvimento de competências técnicas com valores sociais e culturais, promovendo a cidadania e a autonomia. No entanto, os fundamentos do currículo integrado ainda dialogam com a lógica do “aprender a aprender” e da pedagogia das competências, o que pode refletir uma influência de políticas neoliberais no campo educacional. Essa dualidade aponta para a necessidade de avanços no fortalecimento de uma concepção de formação integral verdadeiramente emancipatória, que equilibre a preparação para o mercado com a formação humana, crítica e socialmente engajada.

O desafio central, portanto, reside em superar as tensões entre a formação integral e as demandas tecnicistas presentes nos documentos analisados. Embora o currículo integrado da rede de

Escolas Profissionais do Ceará apresente avanços ao propor uma educação que considera múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, ainda enfrenta limitações ao reproduzir elementos de uma lógica utilitarista voltada ao mercado. Assim, é imprescindível que o Projeto Político Pedagógico avance na construção de uma proposta educativa, a qual fortaleça o protagonismo dos estudantes, fomenta a reflexão crítica e contribua para a formação de sujeitos autônomos e transformadores, capazes de atuar tanto no mundo do trabalho quanto na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Além disso, os resultados desta investigação poderão subsidiar futuras pesquisas e políticas educacionais voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, ampliando o debate sobre o papel da escola na promoção de equidade e desenvolvimento social. Ao analisar o currículo prescrito, este estudo também contribui para a construção de novos referenciais teóricos que dialogam com o currículo real e realizado no contexto da Educação Profissional.

Referências

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2005. cap. IV, p. 73 – 79.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Constituição Federal**, Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208. Acesso em: 08/08/2023.

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

BRASIL. Educação: um Tesouro a Descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**, Brasília, junho 2010.

BRASIL. Lei nº 11.741/2008, LEI Nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. julho 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: Acessado em 02 de jul de 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012.

CEARÁ. Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**., Março 2008.

CEARÁ, SEDUC. O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 - 2014. **Relatório de Gestão**, Fortaleza, p. 01 – 198, 2014.

CEARÁ, SEDUC. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Profissional Manuel Abdias Evangelista. Nova Russas, 2018.

COAN, M. **Formação Profisisonal e Politécnica**. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC., 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204364/2/Esp%20Proeja%20-%20Politecnia%20-%20MIOLO.pdf>. Acesso em: Acessado em 02 de jul de 2024.

DURHAM, E. R. A Política Educacional de Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos**, São Paulo, p. 153 – 179, novembro 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ZqWdPJCGT5C6QnCWp6pFQLf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jul 2024.

FRANCO, M. C.; RAMOS, M. N. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11 – 32, jan. - abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2023.

FRIGOTTO, G. Fundamentos Científicos e Técnicos de Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, J.; NEVES, L. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006a. cap. 7, p. 241 – 288. ISBN ISBN 978-85-5569-080-8. Disponível em: <https://>

//books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-10.pdf. Acesso em: 10 de Out. 2023.

FRIGOTTO, M. C. F. G. (org.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. 372 p. ISBN 85-86260-09-6.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 13ª ed.. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 182 p. ISBN 8532613152.

GOMES, M. T. S. As mudanças no mercado de trabalho e o desemprego em Presidente Prudente/SP - Brasil. **Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona**, V. VI, n. 119 (32), agosto 2002. ISSN ISSN: 1138-9788. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119-32.htm>. Acesso em: 18 nov. 2023.

GOODSON, IVO F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, C. S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí., Piauí, V. 2, n. n. 1, p. 98 – 117, 2015.

KUENZER, A. Z. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova fórmula de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, v. 3, p. 77 – 96, 2002.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 184 p. p. ISBN 978-85-7511-128-4.

MACHADO, L. R. de S. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasmática. **Salto para o Futuro**, TV Escola, Rio de Janeiro, n. 07, p. 51 – 68, Maio/Junho 2006.

MACIEL, A. C. MARX E A POLITECNIA, OU: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Educ@, Santarén, v. 08, n. 02, p. 85 – 110, mai/ago 2018. ISSN ISSN 2237-9460. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000200085. Acesso em: Acessado em 20 de jun de 2024.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, Campinas, v. 28, n. 139, p. 473 – 488, Abr/Jun 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hzTrtmFgCsH9FMmL7Vtp4tF/?lang=pt>. Acesso em: Acessado em 020 de jun de 2024.

MARX, K. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório As Diferentes Questões. **Obras Escolhidas em três tomos**, Avante, Lisboa, Agosto 2009. Disponível em: <https://lisboa.pcp.pt/?s=instru%C3%A7%C3%B5es+ao+delegado>. Acesso em: 02 de jul de 2024.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 9788524918445.

MOURA, D. H. ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA BASE UNITÁRIA: TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA. In: **I SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento**. Belo Horizonte: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>. Acesso em: 10 de Out. 2023.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira*. **Revista Brasileira de Educação**, Versão Online, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 1057 – 1080, Out-Dez 2015. ISSN ISSN 1809-449X. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000400013. Acesso em: 10 abr. 2023.

OLIVEIRA, E. G. de. Novos caminhos na educação profissional brasileira? In: SOUSA, A. de A.; OLIVEIRA, E. G. de (org.). **Educação profissional**: análise contextualizada. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 79 – 97.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001. v. 7. ISBN 8524907878.

RAMOS, M. N. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: MANZANO, M. (org.). **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica**: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. cap. 4, p. 97 – 117. ISBN 978-85-5569-080-8. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/11009696/CGEE_Mapas_Web_12022016_10255.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 de dez. 2023.

RAMOS, M. N. O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: concepções, propostas e problemáticas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771 – 778, jul. - set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CAIVATTA, M. A Gênese do Decreto n. 5154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, jun. 2005/12. ISSN 1808-799X.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed.. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. ISSN 85-7307-374-8.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998. ISBN 85-7307-313-6.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed.. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2011. ISBN 978-85-7496-200-9.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. n. 34, p. 152 – 165, jan./abr. 2007. ISSN 1413-2478.

SINDEAUX, R. B.; G, B. F. W.; LOUREURO, M. D. S. As Políticas Educacionais e a Interface Neoliberal: a educação como um tesouro a descobrir. **Id On Line - Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 12, n. n. 41, p. 859 – 871, 2018. ISSN 1981-1179. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 20 de set. de 2024.