

Enseñanza Secundaria Profesional Brasileña: Estrategias Políticas, Currículo y la Formación de los/las Estudiantes¹

Rita de Cássia Pizoli

ritacpizoli@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0127-3679>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Verônica Francine de Souza Amorim

ve.amorin@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8500-7484>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

neidegafa@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0569-7225>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Priscila Semzezem

priscilasemzezem@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5410-2585>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Recibido: 30/03/2022 **Aceito:** 23/05/2022

Resumen

Ese estudio tiene el materialismo histórico como referencia, y su objetivo es entender, desde los documentos y currículos brasileños, posibles desdoblamientos de las reformas actuales en los cursos de Enseñanza Secundaria Profesional, así como sus consecuencias para la formación humana. Los prejuicios que la reforma de la Enseñanza Secundaria Técnica y Profesional de 2017 trae para los jóvenes se quedan evidentes con el currículo propuesto. Él encuentra la lógica productivista y meritocrática, responsabilizando lo que eligen los propios individuos por el suceso o fracaso que tienen, además de abrir el financiamiento público para el sector privada. Cuando las habilidades sugeridas en el referencial del estado de Paraná para la educación profesional son analizadas, la profundización de los determinantes del capital y sus demandas son comprobadas, pues que el objetivo es que el trabajador se ajuste al mercado de trabajo o a la propia falta de una posición, y que cumpla su deber como ciudadano. El estudio infiere que la profundización de la lógica productivista en los currículos educacionales ha sido el lema de las reformas, demostrando su ajustamiento con las necesidades del capital mundializado, cuyas contradicciones se desvelan y se exacerban, exigiendo intensificar a captura de la subjetividad del trabajador.

Palabras clave: Trabajo y Educación. Enseñanza Profesional. Reforma de la Enseñanza Secundaria.

¹ Esta pesquisa foi financiada com recursos da Fundação Araucária do Paraná, Brasil.

Ensino Médio Profissional Brasileiro: Estratégias Políticas, Currículo e a Formação dos/as Estudantes

Resumo

Este estudo tem o materialismo histórico como referencial, e o objetivo de apreender, a partir dos documentos e currículos brasileiros, os possíveis desdobramentos das reformas atuais nos cursos de Ensino Médio Profissional, bem como suas consequências para a formação humana. Os prejuízos que a reforma do Ensino Médio Técnico e Profissional de 2017 traz aos jovens tornam-se evidentes com o currículo proposto. Ele atende à lógica produtivista e meritocrática, responsabilizando as escolhas dos próprios indivíduos por seu sucesso ou fracasso, além de abrir o financiamento público para a iniciativa privada. Ao analisar as habilidades sugeridas no referencial do estado do Paraná para a educação profissional, o aprofundamento dos determinantes do capital e suas demandas é verificado, pois o objetivo é que o trabalhador se ajuste ao mercado de trabalho, ou à própria ausência dele, e que cumpra seu dever como cidadão. O estudo infere que o aprofundamento da lógica produtivista nos currículos educacionais tem sido a tônica das reformas, demonstrando seu ajustamento às necessidades do capital mundializado, cujas contradições se desvelam e se exacerbam, exigindo intensificar a captura da subjetividade do trabalhador.

Palavras chave: Trabalho e Educação. Ensino Profissional. Reforma do Ensino Médio.

Brazilian Vocational High School: Political Strategies, Curriculum and Students' Education

Abstract

This study has the historical materialism as reference, and aims at apprehending, from Brazilian documents and curricula, possible unfolding of current reforms in Vocational High School courses, as well as their consequences for the human formation. Damages that Technical and Vocational High School reform of 2017 bring to young people become evident with the curriculum proposed. It meets the productive and meritocratic logic, and the accountability on the own individuals' choices for their success or failure, further opening the public funding for the private sector. When analyzing skills suggested in the reference of the State of Paraná for vocational, deepening of the capital determinants and its demands is verified because the objective is for the workers to adjust to the labor market or to the absence of work, and that they fulfill their duty as citizens. The study infers that deepening of productive logic in educational curricula has been the watchword, demonstrating its adjustment to the needs of globalized capital, whose contradictions are increasingly revealed and exacerbated, demanding intensifying the capture of worker subjectivity.

Keywords: Labor and Education. Vocational Teaching. High School Reform.

Introdução

As alterações recentes no currículo do Ensino Médio Profissional no Brasil se constituem em uma importante temática a ser investigada, dadas as suas consequências para a formação dos jovens brasileiros. Isso requer considerar as legislações vigentes. Salientam-se os desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída em 2018 (BRASIL, 2018), em comparação com documentos anteriores para a Educação Profissional no Ensino Médio, como o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), dentre outros. Discute-se ainda o documento que estava até recentemente em consulta pública no estado do Paraná

e que *Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná* (PARANÁ, 2021).

As alterações curriculares têm gerado tensões recorrentes no Brasil, evidenciando seu caráter sociopolítico. Ferretti e Silva (2017) ressaltam que, nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, o argumento usado para reformar o Ensino Médio e organizar a BNCC era o de que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estava estagnado e que seria necessária alguma medida urgente para melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Esse índice estagnado, porém, não seria resultado das inúmeras reformas feitas nos currículos, sem um embasamento na atual realidade dos jovens? Se os jovens não estão atingindo um nível mínimo de conhecimentos, será que a extinção da obrigatoriedade de disciplinas essenciais para o desenvolvimento humano seria a melhor saída?

Mediante tais questionamentos, este trabalho aborda as alterações curriculares no Ensino Médio Profissional e a implantação da BNCC, a partir de sua vinculação às demandas da vida social atual, mais especificamente àquelas relativas ao mercado de trabalho. É possível assim refletir a respeito de algumas questões que levaram a esta pesquisa: Quais os impactos da reforma educacional no currículo do Ensino Médio? Quais as consequências para a formação profissional?

Nesse sentido este artigo, a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, pautada no materialismo histórico e inserida na área de Educação e Trabalho, objetiva apreender nos documentos oficiais e currículos brasileiros os possíveis desdobramentos das reformas atuais nos cursos de Ensino Médio Profissional no Brasil e as consequências para a formação dos alunos.

Na primeira parte apresentam-se as alterações curriculares do Ensino Médio brasileiro, modalidade técnica e profissional, relacionando-as com os determinantes econômicos de cada período histórico; na segunda, discutem-se as relações da atual Reforma do Ensino Médio com o movimento estrutural e político brasileiro iniciado na década de 1990; e, por fim, analisam-se os resultados da reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos para os cursos técnicos e profissionais, relacionando-os com as ações instituídas pelo estado do Paraná. Problematizam-se assim as suas consequências para a formação humana.

Histórico das Alterações Curriculares no Ensino Médio Profissional e Técnico Brasileiro

A diferenciação educacional que existe no ensino no Brasil é gritante e isso é tema de inúmeros debates pelos profissionais da educação, principalmente os que defendem o ensino público. O que levou a essa distinção? Por que o ensino profissionalizante no Brasil é direcionado para a classe trabalhadora?

A oferta de um ensino distinto para as classes dominantes e dominadas possui uma trajetória sócio-histórica no Brasil, instituída legalmente desde 1909.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, tem seu marco histórico em 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909), que criou e sistematizou nas capitais dos Estados da República, as Escolas de Aprendizes Artífices. Um dos fatores balizadores para a publicação dessa normativa foi o fim do trabalho escravo no país e a necessidade de atender 636 fábricas instaladas. Para uma população com 14 milhões de habitantes e um total de, aproximadamente, 54 mil trabalhadores, fazia-se necessário uma política de controle da classe proletária, dos filhos dos trabalhadores e, sobretudo, considerando a necessidade de qualificar força de trabalho para a economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância das relações de trabalho rurais pré-capitalistas (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1634).

A diferenciação que existe em relação ao ensino profissional no Brasil remonta a suas origens, pois ele foi direcionado para os filhos dos trabalhadores com o objetivo de que não ficassem com tempo ocioso e à mercê da criminalidade. Uma formação rápida e objetiva os absorveria e os colocaria o mais rápido possível no mercado de trabalho, garantindo uma força de trabalho que não precisaria de muitos investimentos para atender a produção das fábricas e a agropecuária da época. Esse ensino se consolidou para essa parcela da sociedade, direcionado às necessidades do momento, ofertando um ensino e uma ocupação própria para os filhos dos trabalhadores e coerente com o estágio do capital, que se expandia no país recém-saído do período colonial.

Na Europa, desde o final do século XVIII, com o surgimento das máquinas e a diminuição do trabalho manufatureiro, os trabalhadores vinham se adaptando às novas formas de trabalho que constituíam a relação do capital. Essas rompiam com o trabalho artesanal, substituindo-o primeiro pela manufatura, em meados do século XVII, levando os trabalhadores a realizar trabalhos parcelados, que não exigiam o conhecimento de todo o processo de produção, mas apenas de uma determinada função. Em seguida, com a maquinaria, o trabalhador passou a seguir o ritmo da máquina, realizando um trabalho ainda

mais fragmentado. O intuito foi a produção da mais-valia, com a economia de tempo de trabalho e maior produtividade (MARX, 1985).

No século XIX a industrialização avançou na Europa e foi se estendendo ao mundo, gradativamente. Nos Estados Unidos o sistema de produção se intensificou a partir do final do século XIX e início do século XX, por intermédio de transformações na gestão, com o denominado taylorismo/fordismo. A produção ocorria em massa e o importante não era a qualidade e sim a quantidade. Desse modo os trabalhadores precisavam ser rápidos, operando movimentos repetitivos para a produção em massa, sem muito conhecimento aplicado.

A lógica do modelo de produção taylorista e fordista introduziu nas relações de trabalho elementos de controle social, para racionalizar ao máximo as tarefas executadas pelos trabalhadores. Ganhar tempo e aumentar o trabalho executado eram estratégias para a exploração do trabalhador. Dessa forma intensificava-se ainda mais o trabalho, com o sistema de produção fordista e com o cronômetro taylorista (ANTUNES, 2009, p. 39).

Como aponta Harvey (1992), Henry Ford (1863-1947) instituiu a esteira rolante e acreditava que o novo tipo de sociedade deveria se edificar com a nova forma de aplicação do trabalho, fazendo com que o trabalhador se adequasse às necessidades políticas e econômicas, aos padrões de trabalho das indústrias e do poder corporativo. Mediante as resistências dos trabalhadores, Ford adotou a ideia de o trabalhador ficar oito horas no trabalho, com a remuneração de cinco dólares ao dia, para fazer com que o trabalhador tivesse disciplina o suficiente para a operação do sistema de linha de montagem. Alegou que assim propiciava aos trabalhadores tempo de lazer com a família e tempo também para conseguirem consumir esses produtos, que eram feitos para o consumo em massa. O trabalho, no entanto, se intensificou, assegurando mais lucros aos capitalistas.

Esse modelo de produção perdurou por quase meio século, embora tenham ocorrido instabilidades econômicas nesse período. A crise do capitalismo, particularmente em sua manifestação na grande depressão dos anos de 1930, além das duas guerras mundiais que aconteceram na primeira metade do século XX, bem como as distinções entre os países e as resistências dos trabalhadores, implicaram em dificuldades iniciais para a adoção mundial da racionalização dos processos de trabalho nesse período.

Para começar, o estado das relações de classe no mundo capitalista dificilmente era propício à fácil aceitação de um sistema de produção que se apoiava tanto na familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho puramente roteirizado, exigindo pouco das habilidades manuais tradicionais e concedendo um controle

quase inexistente ao trabalhador, sobre o projeto, ritmo e a organização do produto (HARVEY, 1992, p. 123).

O fordismo teve uma diminuição de sua força decorrente do período entre guerras, tendo em vista que o modelo de produção ofertava uma produção em grande escala, que não era absorvida pelo mercado naquele momento. Esse período também ficou marcado, no caso do Brasil, pelo início do crescimento da industrialização, que ganhava vigor. A década de 1930 trouxe assim novas exigências educacionais ao país.

As legislações valorizaram o ensino profissionalizante, atrelado com a crescente industrialização e demandas de força de trabalho. Dessa forma, o Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931), organizou o ensino comercial, seguido de diversos cursos técnicos que duravam de um a três anos. Nesse Decreto percebe-se que a prioridade do governo era atrelar a educação às necessidades do mercado. Esse também foi o objetivo da criação do “Sistema S”, que ofertava um ensino ligado à capacitação da força de trabalho brasileira, composto por diversas instituições que representavam as várias organizações voltadas para a formação profissional.

Cunha (2014) ressalta que um dos pontos que entrou em evidência na era Vargas (1930-1945) foi a criação das escolas técnicas, no sentido estrito, ou seja, instituições para a formação profissional de qualificação intermediária, para diversos setores da economia, como indústria, agricultura, comércio e serviços.

Várias instituições foram criadas a partir de então no país, com esse caráter, como o Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Brasileiro de apoio às Micro Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que educam a força de trabalho para a absorção do mercado.

De acordo com Ribeiro (1992), o grande fluxo dos capitais estrangeiros contribuiu para o crescimento da industrialização a partir dos anos de 1930. Esse aumento de investimentos no país foi visto como uma fonte de auxílio para o projeto de desenvolvimento. As necessidades eram grandes, não apenas pela crise existente, mas também pelo fato de o setor industrial entrar gradativamente em uma nova fase no Brasil, que foi denominada de processo de substituições de importação. Sua característica não era a instauração da indústria leve, mas sim a produção de produtos duráveis e produtos químicos, que tinham como consequência o investimento de capitais mais elevados.

Nos países capitalistas em que o keynesianismo se instaurou no plano político, segundo Netto e Braz (2006), esse processo esteve aliado à produção fordista. Os chamados “anos dourados” retratam o cenário da economia europeia em meados dos anos de 1950, pois o crescimento econômico se manteve em alta, bem como as taxas de juros, desde o fim da segunda guerra mundial até a segunda metade dos anos sessenta.

Harvey (1992) indica que, de um modo geral, a partir dos anos 1965 a 1973 tornou-se cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo de conseguir manter as contradições inerentes ao capitalismo. Como consequência, a onda longa e expansiva chegava ao fim.

No Brasil, nos anos de 1960 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) brasileira, Lei nº 4.024/1961, que separou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial e o colegial (BRASIL, 1961). Entre os pontos que abordava em relação ao ensino secundário, ela admitiu variedades de currículos segundo as matérias optativas que fossem preferidas pelos estabelecimentos. O ciclo ginásial era constituído de quatro séries anuais e o colegial de três, no mínimo. Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo foi incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Essa lei também alterou o ensino técnico, pois quem optasse por cursar esse nível de ensino tinha a opção de escolher entre três cursos: industrial, agrícola ou comercial. Eles poderiam ser ofertados em todo o território nacional e as disciplinas que compunham cada curso eram escolhidas de acordo com cada instituição. As empresas industriais e comerciais eram obrigadas a oferecer ofícios e técnicas de trabalho aos seus menores empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

Uma década mais tarde, a fim de atender às necessidades do sistema capitalista que se expandia no setor de indústrias pesadas, durante a ditadura burguesa-militar (1964-1985) que se instituiu no país, a LDB foi alterada por intermédio da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Segundo Beltrão (2017), o 2º grau, atual Ensino Médio, passou a ter como estratégia principal formar para a profissionalização, em um período de tempo de médio e curto prazo. Dessa forma, foram ofertados mais de 100 cursos, com formações variadas, desde técnico de enfermagem, técnico em escritório, técnico em edificações, entre muitos outros. Ao terminar o 2º grau o aluno recebia um certificado e estava apto para ingressar no mercado de trabalho.

Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agro técnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino (CUNHA, 2014, p. 2).

A concepção da profissionalização universal e compulsória no ensino secundário não era defendida por pensadores relevantes, nem dentro nem fora do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Mesmo assim, de acordo com Beltrão (2017), jornais da época comemoraram o sancionamento da Lei nº 5.692, em agosto de 1971. O ensino secundário passaria então a ser “objetivo e profissional” e sinalizaria o “despertar de um Brasil novo”. Entretanto, um ano depois já apareceriam críticas a essa reforma, devido a tal modelo de educação profissional.

Essas mudanças exigiam recursos que as escolas não tinham. Nem mesmo com o auxílio do MEC era possível fazer com que esse ensino vigorasse, pois algumas escolas estavam até mesmo em situação precária. Nos anos seguintes, o então Secretário da Educação de São Paulo, José Bonifácio Nogueira, em 1975, também reclamou da situação e disse que “Ensino Técnico é de difícil implantação e caríssimo” (BELTRÃO, 2017).

Cunha (2014) também evidencia que os cursos técnicos, desde que começaram a entrar em vigor em 1942, apresentavam pouquíssimos vínculos com o ensino superior, deixando claro que o ensino profissional era limitado. Diante disso é possível afirmar que os cursos técnicos industriais da época não tinham características para fazer nenhuma ponte para a candidatura aos vestibulares, que davam acesso ao ensino superior.

É importante enfatizar que o Brasil teve a necessidade de ofertar diversos cursos profissionalizantes com o intuito de proporcionar uma formação rápida, para inserir os jovens no mercado de trabalho e com isso atender à economia capitalista do país. Ofertava-se, desse modo, aos jovens da classe trabalhadora, que precisavam trabalhar, a oportunidade de uma formação “profissional”.

Esse tipo de ensino técnico contribuía para o crescimento do capital, mas não oferecia nenhum tipo de formação contínua ou aprofundada. Dessa forma, se um indivíduo posteriormente fosse buscar uma formação superior que tivesse o mesmo segmento do que ele já estudava, sua qualificação no ensino técnico não dialogava com o ensino superior. Essa tem sido a marca histórica do Ensino Médio e, nas últimas décadas, a situação não se alterou em seus fundamentos, mantendo-se os problemas desse nível de ensino. Reformas intensas demarcaram o período seguinte e exigem a análise de suas causas estruturais.

As Demandas da Década de 1990 e suas Relações com a Reforma do Ensino Médio de 2017

A Lei nº 5.692/1971 perdurou por 25 anos, até que na década de 1990 o Congresso Nacional sancionou a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a atual LDB. Ela foi antecedida por mudanças econômicas e sociais profundas, oriundas da crise capitalista mundial que se instaurou a partir das décadas de 1960 e 1970. O “pós-fordismo” foi marcado por um novo modelo de organização do trabalho, que buscava atender um nicho específico de mercado, atrelado às práticas particulares de consumo.

Netto e Braz (2006) destacam que o capital lança nessas décadas um movimento de desconcentração industrial e promove uma perda de território no mercado. O avanço tecnológico e científico, aliado à gestão flexível, gera o aumento do desemprego entre os trabalhadores ligados à produção. É válido ressaltar que as transformações colocadas em vigor no mercado de trabalho, pelo capital, sempre tem como objetivo aumentar a taxa de lucro e criar maneiras inovadoras para a exploração da força de trabalho.

Nesse período ganha força a vertente da ideologia neoliberal, com um viés de sustentar a necessidade de “diminuir” o Estado e cortar suas “gorduras”, de acordo com Netto e Braz (2006). Entretanto, os grandes empresários e monopolizadores do mercado sabem que o capital não funciona sem a intervenção do Estado, uma vez que ele facilita as leis e garante acesso privilegiado em muitos âmbitos para a classe capitalista, a fim de que sempre consigam sustentar a exploração dos trabalhadores e o desenvolvimento do capital.

Em sintonia com esses movimentos, mais alterações na educação continuaram acontecendo. A LDB de 1996 instituiu o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica. Para regulamentá-lo, foi assinado o Decreto nº 2.208 de abril 1997, que especificou no artigo 3º, três níveis de educação profissional: o básico, o técnico e o tecnólogo. Em ambos os níveis de ensino, todos tinham como característica a busca pela profissionalização rápida. O básico buscava a qualificação e profissionalização dos trabalhadores, independente de escolaridade prévia; o técnico tinha como característica a profissionalização de alunos que estavam cursando o nível médio; e o tecnológico era um ensino “superior”, destinado aos egressos do Ensino Médio e do Ensino Técnico (BRASIL, 1997).

A oferta de cursos básicos foi potencializada, sem qualquer vinculação com outro conhecimento científico, pois esses cursos não tinham a necessidade de investimentos significativos. Dessa forma, em sua grande maioria eram ofertados pelas instituições privadas (PEDROLIM, 2011 *apud* LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016).

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012) as alterações feitas em 1996 foram só o início de um grande movimento de reformas feitas na educação brasileira, em todos os âmbitos da educação, no ensino infantil, médio e profissional. As autoras também enfatizam que o direcionamento que assume a relação de trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Estão sempre ligados, gerando embates sociais e representando em parte a luta hegemônica entre capital e trabalho.

Tendo isso em vista salienta-se que a educação brasileira não é neutra, suas alterações não se dão de forma não intencional, pois há objetivos que permeiam cada reforma ou mudança em relação a ela. Com isso, o currículo e o trabalho dos professores também estão atrelados às mudanças sociais e econômicas.

Dias e Lopes (2003) ressaltam que foi após a promulgação da LDB de 1996 que o conceito de competências foi apresentado como nuclear na apresentação curricular, como se fosse um “novo” paradigma educacional. Isso se apresenta tanto nos referenciais (1999) como nas diretrizes (2001) curriculares elaboradas naquele período.

Há desdobramentos dessas reformas curriculares para a formação docente, no final dos anos 1990, pois o currículo por competências objetiva que o professor, juntamente com a escola, se adapte às mudanças da sociedade, a fim de ajustar a educação às novas demandas do mercado de trabalho flexível (DIAS; LOPES, 2003).

De acordo com Lopes, Bortoloto e Almeida (2016), o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que anulou o Decreto nº 2.208/1997, apontou a necessidade de uma formação mais completa, que integrasse ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Ramos (2007) entende que foram estabelecidas formas para os sistemas educacionais e as escolas trabalharem de forma integrada. Manteve-se também as formas anteriores, resultando em três opções: forma concomitante, subsequente ou integrada.

A intenção com o Decreto nº 5.154/2004 não era limitar – se restringir ao simples regresso de disciplinas que ofertassem educação geral reunida à formação de competências –, pois se buscava uma formação organizada de modo que ofertasse uma formação geral e articulada entre as diversas disciplinas.

Essa tentativa de integração foi contida a partir de 2016. O Decreto de 2004 foi substituído e foi alterada a LDB, com a chamada reforma do Ensino Médio, em 2017, pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Ela teve início com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (após vinte e dois dias da posse de Michel Temer, em 22 de setembro de 2016), trazendo outra reestruturação curricular.

A reforma tornou obrigatórias nos três anos do Ensino Médio apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, exigindo também estudos de Inglês. Ela fez com que o currículo tivesse uma divisão: uma parte composta pela BNCC, que deve ser estudada por todos estudantes, e outra que é voltada para os itinerários formativos, que os estudantes deverão escolher. Estes são constituídos por 5 opções: linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, matemática e suas tecnologias, e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Esse processo de alterações fez também com que algumas disciplinas fossem excluídas: Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Ademais, instituiu a presença do “notório saber” como critério para possível exercício da docência no ensino técnico e profissional, além de impulsionar as parcerias público-privadas para a sua operacionalização. A BNCC (BRASIL, 2018) foi aprovada na sequência, sob a égide da ideologia das competências e habilidades.

Dentre seus vários resultados, sua implantação revela que essa flexibilização do ensino, com a oferta de cursos técnicos de formação rápida e objetiva, oferecidos em parcerias com instituições que representam os interesses privados, como o “Sistema S”, são características que vem retirando a capacidade de aprendizagem de toda uma juventude que utiliza a rede pública de ensino. Um aspecto a salientar no processo da formação é o objetivo de adaptação do jovem para a precariedade do mercado de trabalho flexível, pois a realidade do país, segundo informado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é que o ano de 2021 encerrou-se com 12 milhões de desempregados, além de uma população subutilizada que chegou a 28,3 milhões de pessoas (FERRARI, 2022).

Diante desse cenário e em atendimento à nova legislação, os diversos estados brasileiros tiveram que reformular suas diretrizes curriculares para adaptá-las à reforma do Ensino Médio e à BNCC. No caso do itinerário do ensino técnico e profissional, cada estado ficou de organizar suas diretrizes e opções de formação para o cumprimento do que foi estabelecido. A fim de viabilizar uma análise mais aprofundada, foi delimitado neste trabalho o estudo das novas diretrizes na proposta do estado do Paraná.

Novo Ensino Médio e o Currículo do Ensino Técnico e Profissional no Paraná/Brasil

O estado do Paraná aprovou o Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio com a Deliberação CEE/PR nº 04, de 29 de julho de 2021 (PARANÁ, 2021). Com base na

reforma de 2017, esse documento apresenta uma organização curricular “inovadora” que contempla uma Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF).

A formação integral proposta nessa concepção será adquirida com o desenvolvimento de dez competências: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação, cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade; e cidadania.

Na Deliberação (PARANÁ, 2021) a FGB objetiva desenvolver competências e habilidades, aprofundando as aprendizagens do Ensino Fundamental, e está estruturada em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Já na “parte flexível” do currículo, nos IF, são descritos quatro IF de aprofundamento das competências e habilidades da FGB, além de um quinto, a Educação Técnica e Profissional (ETP).

Apresenta-se no âmbito dos IF um “componente curricular” que perpassará os três anos do Ensino Médio, o denominado “Projeto de Vida”, que tem como foco central criar estratégias para objetivar a formação do jovem “empreendedor” de subsistência (PARANÁ, 2021). A adaptação ao mercado de trabalho é o principal resultado a ser alcançado por essa formação, principalmente através de habilidades emocionais, despertando a resiliência e o espírito empreendedor.

Na parte que trata do Ensino Técnico e Profissional, os IF, o documento afirma como deve ser a adaptação do aluno ao mercado de trabalho incerto:

[...] cada vez mais serão exigidos conhecimentos e diferenciais na corrida em busca da empregabilidade. Os empregos, como se conhecem, passam a ser mais escassos e se transformam na oferta e recriação de novos tipos de trabalho e funções. A segurança da vaga no emprego agora é desestabilizada, e o jovem, mais do que nunca, precisa desenvolver em si mesmo a autogestão; administrar seus processos formativos; descobrir as lacunas de conhecimentos e supri-las, provendo as habilidades mais procuradas da atualidade: as tão disseminadas *soft skills*, que nada mais são do que a capacidade de se relacionar no ambiente de trabalho com inteligência emocional, ou seja, com habilidades interpessoais; saber dialogar e evitar ou resolver conflitos, se quiser uma carreira sólida e duradoura (PARANÁ, 2021, p. 1056).

Nessa linha de reflexão, o Novo Ensino Médio do Paraná (2021) espera que os jovens, por meio do Projeto de Vida, possam “[...] desenvolver habilidades, relacionadas à compreensão de si e do mundo, o respeito e cooperação, e, também, vão entender e refletir sobre as escolhas que serão feitas” (PARANÁ, 2021, p. 53).

Ademais, outro aspecto a ser destacado na Reforma do Ensino Médio, no curso profissional, é que o ensino será ofertado através das parcerias com as instituições educativas privadas. Isso se dará, conforme Ferretti e Silva (2017, p. 387), para “[...] permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação”. As mudanças em curso possuem, portanto, a intencionalidade de deslocar cada vez mais a educação para o âmbito empresarial, com o objetivo de gerar lucros.

De acordo com o referencial para o Novo Ensino Médio do Paraná (2021), a ETP é o quinto itinerário formativo e apresenta nos princípios gerais para sua composição o ensino integrado. Nesse elemento já se detecta uma distorção no entendimento do que seja o conceito de ensino integrado, pois ele é vinculado à aquisição de competências e habilidades: “Considerar a formação integral do estudante como finalidade do ensino médio dialoga com o enfoque no desenvolvimento de competências e de compromisso com a educação integral preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (PARANÁ, 2021, p. 1044).

Essa afirmação desconsidera a trajetória histórica de estudos envolvida no Decreto nº 5.154/2004, que propunha o ensino profissional integrado com base no conceito de politecnia. Simplesmente vincula o conceito à aquisição de habilidades, como se fossem apenas palavras sem significado histórico. Apresenta a educação integral como o estudo dos itinerários formativos oferecidos pelo Ensino Médio, no qual o ensino profissional é apenas um deles.

Para o itinerário da ETP indica-se assim o estudo de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. Nesses eixos são destacadas as habilidades a serem aprendidas. Com relação ao eixo de investigação científica, apresenta-se essa habilidade:

(EMIFFTP01) Investigar, analisar e resolver problemas do cotidiano pessoal da escola e do trabalho, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, planejando, desenvolvendo e avaliando as atividades realizadas compreendendo a proposição de soluções para o problema identificado, a descrição de proposições lógicas por meio de fluxogramas, a aplicação de variáveis e constantes, a aplicação de operadores lógicos, de operadores aritméticos, de laços de repetição, de decisão e de condição (PARANÁ, 2021, p. 1046).

Nessa habilidade a principal característica é ensinar o estudante a encontrar soluções no dia-a-dia do trabalho, por meio de raciocínio lógico, ajudando assim o bom caminhar do processo da empresa. A segunda habilidade visa: “(EMIFFTP02) Levantar e testar hipóteses para resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho utilizando

procedimentos e linguagens adequadas à investigação científica” (PARANÁ, 2021, p. 1046). Aqui, encontra-se uma forma de ensinar o estudante e futuro trabalhador a fazer pesquisas no momento em que a empresa precisar dessas informações. Na terceira habilidade deste eixo apresenta:

(EMIFFTP03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental, etc.) em fontes confiáveis, informações sobre problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, identificando diversos pontos de vista e posicionamentos mediante argumentação, com o cuidado de citar fontes dos recursos utilizados na pesquisa, e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias (PARANÁ, 2021, p. 1046).

Essa habilidade busca ensinar como fazer uma pesquisa consistente, utilizando-a para otimizar tempo e apresentar conclusões eficientes. Com relação ao eixo denominado “Processos criativos”, o documento apresenta essas habilidades:

(EMIFFTP04) Reconhecer produtos, serviços e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexões críticas sobre a funcionalidade de ferramentas de produtividade, colaboração e/ou comunicação. (EMIFFTP05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação. (EMIFFTP06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação, observando a necessidade de seguir as boas práticas de segurança da informação no uso de ferramentas (PARANÁ, 2021, p. 1029).

Denota-se a ênfase na resolução de problemas ligados à produtividade, tornando uma questão central a preparação do estudante para enfrentar qualquer problema, sempre em busca de solução rápida e efetiva. A habilidade 04 tem como característica principal valorizar o processo de criatividade do estudante para que, posteriormente, isso possa vir a agregar em seu desempenho dentro do ambiente de trabalho. A pauta mais uma vez é a produtividade e o uso de informação, pois o futuro trabalhador deve saber como usar os equipamentos de segurança para se proteger dentro do ambiente de trabalho. A respeito do eixo “Mediação e intervenção sociocultural”, apresentam-se as seguintes habilidades:

(EMIFFTP07) Identificar e explicar normas e valores sociais relevantes à consciência cidadã no trabalho, considerando os seus próprios valores e crenças, suas aspirações profissionais, avaliando o próprio comportamento frente ao meio em que está inserido, a importância do respeito às diferenças individuais e à preservação do meio ambiente (PARANÁ, 2021, p. 1046).

Na concepção adotada, aceitar as diferenças e saber conviver com culturas, crenças e ideais diferentes fazem com que o ambiente de trabalho seja também um lugar de exercer

cidadania, dando a entender que o comportamento pessoal alteraria a sociedade e seus problemas estruturais. A disciplina no trabalho também é elemento de destaque.

(EMIFFTP08) Seleccionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho, demonstrando comprometimento em suas atividades pessoais e profissionais, realizando as atividades dentro dos prazos estabelecidos, o cumprimento de suas atribuições na equipe de forma colaborativa, valorizando as diferenças socioculturais e a conservação ambiental (PARANÁ, 2021, p. 1047).

Cumprir prazos é e sempre foi sinal de responsabilidade no trabalho, por isso a escola deve ensinar o futuro trabalhador, para que aceite e se adapte às regras do trabalho atual, flexível e incerto. Retorna também a ideia de cooperação, que procura captar a subjetividade do trabalhador para a relação social do capital.

(EMIFFTP09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para atuar em equipes de forma colaborativa, respeitando as diferenças individuais e socioculturais, níveis hierárquicos, as ideias propostas para a discussão e a contribuição necessária para o alcance dos objetivos da equipe, desenvolvendo uma avaliação crítica dos desempenhos individuais de acordo com critérios estabelecidos e o *feedback* aos seus pares, tendo em vista a melhoria de desempenhos e a conservação ambiental (PARANÁ, 2021, p. 1047).

Esse é um ponto muito importante, respeitar a hierarquia dentro do ambiente de trabalho, pois nela há vários níveis e cada um é responsável por determinadas coisas, como a disciplina, planejamento e organização do trabalho. Outro eixo de destaque é o denominado “empreendedorismo” (EMIFFTP10), que propõe: “Avaliar as relações entre a formação escolar, geral e profissional, e a construção da carreira profissional, analisando as características do estágio, do programa de aprendizagem profissional, do programa de *trainee*, para identificar os programas alinhados a cada objetivo profissional” (PARANÁ, 2021, p. 1047).

Entende-se que o objetivo é que os jovens compreendam que a escolha do curso de ETP será responsável pelo trabalho que eles vão exercer depois de terminá-lo, por isso a importância do estágio. Ainda nesse eixo, a habilidade a seguir (EMIFFTP11) contempla sua formação articulada a seu projeto pessoal. “Seleccionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho para desenvolver um projeto pessoal, profissional ou um empreendimento produtivo, estabelecendo objetivos e metas, avaliando as condições e recursos necessários para seu alcance e definindo um modelo de negócios” (PARANÁ, 2021, p. 1047).

Nessa habilidade o aluno precisa entender o trabalho e suas condições no mercado, inclusive aprender a avaliar suas ações, para que saiba definir um plano de negócios ainda

no ensino profissional. Alerta-se que esse aluno tem por volta de 15 a 17 anos. A habilidade propõe que o aluno termine a ETP sabendo executar os requisitos do mercado na sua prática.

(EMIFFTP12) Empreender projetos pessoais ou produtivos considerando o contexto local, regional, nacional e/ou global, o próprio potencial, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos, do domínio de idiomas relevantes para o mundo do trabalho, identificando as oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho e o alinhamento das oportunidades ao projeto de vida (PARANÁ, 2021, p. 1047).

À vista disso, analisando essas habilidades propostas no referencial do Paraná para o novo Ensino Médio, nota-se que o foco preponderante é atender às demandas do mercado de trabalho, seja vendendo sua força de trabalho em lojas, indústrias, seja se arriscando em empreendimentos próprios. O objetivo é desenvolver habilidades, trabalho em equipe, tendo como busca constante tornar os jovens visionários em relação às inovações, com o propósito contínuo da incessante melhoria da produtividade.

Esse é o aspecto que ganha ênfase na formação profissional, que está totalmente subsumida ao capital, em detrimento do conhecimento científico, da pesquisa e da continuidade de uma formação intelectual dos jovens. Mais uma vez nota-se que a formação profissional é única e exclusivamente voltada para o trabalho flexível e incerto, diminuindo absurdamente as chances desses indivíduos poderem ter uma continuidade nos estudos, uma vez que eles precisam trabalhar para sua sobrevivência. Muitas vezes os jovens cursam a ETP apenas para conseguir um emprego ou estágio.

Com relação à oferta dos cursos desse itinerário, a proposta não apresenta clareza em sua organização. Diz que

A oferta de ETP no Estado do Paraná, conforme a Lei n. 11.741, de 2008, se configura pelas seguintes opções, a depender da instituição de ensino: Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Curso de Qualificação Profissional ou Formação Inicial e Continuada e Curso de Especialização Profissional Técnica, na perspectiva de formação continuada, [...]. (PARANÁ, 2021, p. 1050).

A primeira proposta terá carga horária variando entre 800, 1000 e 1200 horas, que pode ter um currículo flexibilizado de acordo com a parceria estabelecida com o setor produtivo local. A segunda, que diz respeito à formação continuada, pode ter carga horária mínima de 160 horas, tendo como referência para organizar os cursos a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Já na terceira, “Os cursos são direcionados aos estudantes concluintes dos cursos técnicos e devem possuir uma carga horária mínima de 25% da respectiva habilidade profissional que compõe

o correspondente Itinerário Formativo da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio” (PARANÁ, 2021, p. 1050).

Dessa forma, o itinerário da educação técnica poderá se somar aos demais itinerários ofertados pelo Ensino Médio e poderá se dar de forma integrada, concomitante ou subsequente. Com relação às modalidades, também apresenta a possibilidade de educação a distância (EAD), além da presencial.

Destacamos que a organização curricular apresentada por esses eixos, bem como a possibilidade de fazer cursos de aperfeiçoamento a distância, sinalizam o empobrecimento do ensino dos conteúdos científicos e a fragmentação dos conhecimentos de cada área disciplinar. Ao contrário de promover o ensino integrado, ou realizar a “articulação entre a teoria e a prática social” (PARANÁ, 2021, p. 999), como é anunciado, o currículo proposto esvazia o ensino e limita o desenvolvimento das possibilidades intelectuais dos jovens.

Assim como no início da década de 1990, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontavam o ensino por meio de métodos ativos, competências e habilidades, o último documento para a organização do currículo do Ensino Médio Profissional retoma a mesma argumentação. Desconsidera toda a trajetória teórico-metodológica de construção do ensino integrado no Paraná, nos últimos vinte anos, e simplesmente aponta a metodologia de ensino ativa como antídoto contra as mazelas do ensino baseado na memorização. Como se todo o trabalho desenvolvido para tentar vincular teoria e prática, tendo como eixo a cultura, o trabalho e a tecnologia, se resumissem em ensino por memorização. É nítida a tentativa de desmobilização dos Projetos Políticos Pedagógicos construídos coletivamente nos últimos anos, desqualificando o trabalho dos professores envolvidos nesse processo durante essas décadas.

A metodologia de ensino ativa, ligada às teorias do “aprender a aprender”, promete ser a “[...] ‘argamassa’ consolidadora dos conteúdos trabalhados, manifestando a indissociabilidade entre teoria e prática” (PARANÁ, 2021, p. 1058). Argumenta-se que o professor deixa de ser o detentor do conhecimento científico da área e o aluno passa a ser o artífice da sua própria aprendizagem, principalmente por meio da pesquisa nos sites da internet. Percebe-se, mais uma vez, o empobrecimento da formação intelectual, que é delegada aos alunos, deixando-os à mercê de seu próprio interesse e possibilidades.

A metodologia ativa atende assim ao argumento de que os jovens devem ser protagonistas de seu projeto de vida profissional numa sociedade sem empregos formais.

Porém, o que se compreende é que os jovens são deixados à própria sorte, com a promessa de que apenas sua boa vontade os tornará aptos à empregabilidade.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve o intuito de fornecer um olhar crítico em relação ao ensino profissional ofertado no Brasil, que tem levado ao empobrecimento na formação de milhares de jovens a cada reforma educacional, contribuindo com as demandas do capitalismo e, conseqüentemente, também do mercado do trabalho.

Conforme foi debatido no decorrer deste estudo, desde 1909 foi instaurado um ensino técnico que objetivava habilitar e direcionar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho, que precisava de força de trabalho qualificada, restringindo suas possibilidades de acesso a uma formação mais ampla e integral.

O processo de industrialização e a ascensão do capitalismo em escala mundial reverberam diretamente na educação, afetando as reformas educacionais criadas e alteradas no decorrer dos séculos XX e XXI. Constata-se que as políticas educacionais e curriculares estão atreladas à formação para o mercado de trabalho, de forma rápida e objetiva, relegando a formação intelectual a um segundo plano para boa parte da população, pois ela não é a principal estratégia nesse modelo de formação aligeirada.

A ausência de neutralidade nas políticas nacionais e curriculares fica evidenciada na análise das leis, decretos e reformas brasileiras. Neste estudo foram discutidos aspectos da Lei nº 5.692/1971, da Lei nº 9.394/1996, do Decreto nº 2.208/1997, do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 13.415/2017, que explicitaram as tensões geradas pela precarização da formação humana integral.

São nítidos os prejuízos aos jovens com a mais recente reforma do Ensino Médio, Profissional e Técnico, em 2017. Os conteúdos necessários ao entendimento das relações sociais são desprezados na formação geral, ficando restritos a cada vez menos pessoas. O currículo proposto atende à lógica produtivista e meritocrática, responsabilizando as escolhas dos próprios indivíduos por seu sucesso ou fracasso. Além disso, abre-se o financiamento público para a iniciativa privada, revelando como as empresas e indústrias são beneficiadas com esse modelo de formação profissional.

Por fim, ao analisar as habilidades sugeridas no atual referencial do Paraná para a educação profissional, verifica-se o aprofundamento dos determinantes do capital e suas demandas, pois a cada habilidade proposta fica explícita a formação do “jovem do ensino profissional” para o trabalho. Objetiva-se assim que os trabalhadores se ajustem a seus

lugares no mercado de trabalho, ou à própria ausência dele, e que cumpram seu dever como cidadãos nessa relação social marcada pela desigualdade social. Uma formação ampla e de aprofundamento conceitual não se faz necessária para atender às demandas atuais, pois o mais importante é que os jovens sejam empreendedores, flexíveis e multitarefas, para estarem aptos a adaptar-se a todas as instabilidades presentes.

Infere-se que o aprofundamento da lógica produtivista, meritocrática e pragmática nos currículos educacionais tem sido a tônica das reformas atuais, demonstrando seu ajustamento às necessidades do capital mundializado, cujas contradições se desvelam e se exacerbam cada vez mais, exigindo intensificar a captura da subjetividade do trabalhador. Reverter tal cenário demanda uma luta coletiva e ampla, que abarque a totalidade social.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BELTRÃO, T. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. *Senado notícias*, online, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo Provisório da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: 16 jan. 2022.

CUNHA, L. Ensino profissional, o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

FERRARI, H. Brasil fecha 2021 com 12 milhões de desempregados, diz IBGE. **Poder 360**, online, 24 fev. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/brasil-fecha-2021-com-12-milhoes-de-desempregados-diz-ibge/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

LOPES, C. B.; BORTOLOTO, C. C.; ALMEIDA, S. V. Ensino Médio: trajetória histórica

e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, v. 34, n. 2, p. 555-581, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p555>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MARX, K. (1985). **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação CEE/PR nº 04, de 29 de julho de 2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Curitiba: SEED/Departamento de Educação e Trabalho, 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1992.

Autores:

Rita de Cássia Pizoli

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* Paranavaí. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação da Sociabilidade e Capital (GEPTESC): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/271903>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8835078921002360>
Correio eletrônico: ritacpizoli@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0127-3679>

Verônica Francine de Souza Amorim

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* Paranavaí. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação da Sociabilidade e Capital (GEPTESC): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/271903>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1272436719135023>
Correio eletrônico: ve.amorin@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8500-7484>

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PIFOR), na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* Paranavaí.

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação da Sociabilidade e Capital (GEPTESC): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/271903>. Pesquisadora do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação (GECATE): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/52985>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6325209425358903>
Correio eletrônico: neidegafa@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0xy0-0003-3222-2671>

Priscila Semzezem

Mestre em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Professora do Colegiado de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus Paranavaí*. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/271903>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1012388941501759>
E-mail: priscilasemzezem@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2585>

Como citar o artigo:

PIZOLI, R. C.; AMORIM, V. F. S.; FAVARO, N. A. L. G.; SEMZEZEM, P. Enseñanza Secundaria Profesional Brasileña: Estrategias Políticas, Currículo y la Formación de los/las Estudiantes. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.691-712, sep., 2022.