



Trabalho e educação: concepções das políticas para EPT e dos alunos do ensino médio integrado

*Work and education: conceptions of policies for EFA
and integrated high school students*

*Trabajo y educación: concepciones de políticas para
EPT y estudiantes de secundaria integrados*

KAMYLLA PEREIRA BORGES ^a

Resumo

O objetivo dessa pesquisa é compreender a concepção de educação e trabalho dos alunos dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Anápolis, e empreender uma análise a respeito da concepção de trabalho e educação contida nas políticas educacionais voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desde a LDB/1971 até a Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei 13415/2017), levando-se em consideração como a teoria do capital humano influencia as formas de percepção da educação e do trabalho nas políticas educacionais para a EPT. Conhecer essas concepções irá contribuir para o estudo e implementação de ações voltadas para fortalecer um conceito de EPT que vá além da preparação pura e simples para o mercado de trabalho, como requer o ideário neoliberal. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório, descritivo e analítico, desenvolvida em duas fases: fase 1, revisão bibliográfica e análise documental, e fase 2, pesquisa de campo. De forma geral, percebe-se que as políticas voltadas para a EPT no Brasil se adequam aos imperativos da Teoria do Capital Humano, tendo como base uma concepção de educação e trabalho limitada que se refere apenas ao atendimento dos ditames do mercado capitalista. Os alunos participantes da pesquisa têm dificuldades em compreender a EPT e o trabalho em uma perspectiva mais crítica. O que não

^a Instituto Federal de Goiás (IFG), Anápolis, GO, Brasil. Doutora em Ensino na Saúde, e-mail: mylla567@gmail.com

acontece com a educação; esta é vista como fundamental para emancipação, desenvolvimento da autonomia e da crítica.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

The objective of this research is to understand the conception of education and work of the students of the integrated technical courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG) Campus Anápolis and to undertake an analysis regarding the conception of work and education contained in the educational policies focused on Vocational and Technological Education (EPT) from the LDB/1971 to the 2017 High School Reform (Law 13415/2017), taking into account how the theory of human capital influences the ways in which education and work are perceived in educational policies for EFA. Knowing these concepts will contribute to the study and implementation of actions aimed at strengthening a concept of EPT that goes beyond pure and simple preparation for the job market, as required by neoliberal ideology. This is a qualitative study, exploratory, descriptive and analytical, developed in two phases: phase 1 - bibliographic review and document analysis and phase 2 - field research. In general, it can be seen that policies aimed at EPT in Brazil are in line with the imperatives of the Theory of Human Capital, based on a concept of limited education and work, which refers only to meeting the dictates of the capitalist market. Students participating in the research have difficulties in understanding EFA and work in a more critical perspective. What does not happen with education, is seen as fundamental for emancipation, development of autonomy, of criticism.

Keywords: Work, Education, Professional and Technological Education.

Resumen

El objetivo de esta investigación es comprender la concepción de la educación y el trabajo de los estudiantes de los cursos técnicos integrados del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás (IFG) Campus Anápolis y realizar un análisis sobre la concepción del trabajo y educación contenida en las políticas educativas enfocadas en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) desde la LDB/1971 hasta la Reforma de la Enseñanza Media de 2017 (Ley 13415/2017), teniendo en cuenta cómo la teoría del capital humano influye en las formas en que la educación y el trabajo se perciben en las políticas educativas para la EPT. El conocimiento de estos conceptos contribuirá al estudio e implementación de acciones encaminadas a fortalecer un concepto de EPT que vaya más allá de la pura y simple preparación para el mercado de trabajo, como lo exige la ideología neoliberal. Se trata de un estudio cualitativo, exploratorio, descriptivo y analítico, desarrollado en dos fases: fase 1 - revisión bibliográfica y análisis de documentos y fase 2 - investigación de campo. En general, se puede ver que las políticas dirigidas a la EPT en Brasil están en línea con los imperativos de la Teoría del Capital Humano, basada en un concepto de educación y trabajo limitado, que se refiere solo a

atender los dictados del mercado capitalista. Los estudiantes que participan en la investigación tienen dificultades para comprender la EPT y trabajar en una perspectiva más crítica. Lo que no sucede con la educación, se ve como fundamental para la emancipación, el desarrollo de la autonomía, de la crítica.

Palabras clave: Trabajo, Educación, Educación Profesional y Tecnológica.

Introdução

As reformas educacionais procuram na educação a mediação para o enfrentamento das várias formas da produção flexível, de forma que existe um destaque para as concepções de educação e trabalho marcadas pelo viés fragmentado, economicista e tecnicista (FRIGOTTO, 2003). A educação, nesse contexto, tem respondido às demandas do modo de produção capitalista, contribuindo para formação de indivíduos condicionados aos ideais desse sistema.

No que tange à educação profissional e tecnológica (EPT), essa relação é ainda mais evidenciada. Isso porque a EPT é uma prática social constituída e constituinte das relações sociais e, dessa forma, está intimamente ligada com a crise societária. Por conseguinte, na etapa vigente de acumulação flexível, a EPT tem sofrido uma reformulação para atender às exigências da reestruturação produtiva, formando trabalhadores polivalentes, flexíveis e competentes. Dessa maneira, o foco da educação tem sido a preparação imediata para o mercado de trabalho, sendo que o sistema produtivo assume o lugar do todo, e a educação profissional o lugar da formação humana (FRIGOTTO, 1999).

A relação entre educação e trabalho é reconhecida e utilizada no campo da estratégia neoliberal¹ em um processo de formação do sujeito que é conduzido pelo mercado e para o mercado. Assim, no neoliberalismo está evidente a construção de uma nova subjetividade, uma subjetivação capitalista, na qual a educação entra em cena para mediar a produção de um sujeito individual como capital humano, que deve crescer em valor e se valorizar cada vez mais (DARDOT; LAVAL, 2016).

¹ Estratégia neoliberal, de acordo com Dardot e Laval (2016, p.191): "conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos".

De acordo com a teoria do capital humano, a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico (VIANA; LIMA, 2010). Esse ideário perpassou o século XX e perdura até atualmente, pois para o capital é necessário a formação de um trabalhador que atenda às suas necessidades produtivas e comerciais. Nesse contexto, considerando as transformações e heterogeneidade do sistema socioeconômico brasileiro e sua influência na organização da EPT, é importante que sejam realizados estudos que busquem compreender as concepções de educação e trabalho veiculadas aos âmbitos dos governos e vivenciadas pelos alunos dos cursos técnicos integrados.

Assim sendo, o eixo central desse trabalho é a discussão acerca da concepção de trabalho e educação contida nas políticas educacionais voltadas para a EPT desde a LDB/1971 até a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a compreensão da concepção de educação e trabalho por parte dos alunos dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Anápolis; levando-se em consideração como a ideologia do capital humano atua na intermediação e conformação do processo de ensino-aprendizagem na EPT, influenciando as formas de percepção da educação e trabalho por esses sujeitos.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa investigou: Qual é a concepção de trabalho e educação dos alunos dos cursos técnico integrados ao ensino médio do IFG/ campus de Anápolis? Como vêm se constituindo as concepções de trabalho e educação nas políticas voltadas para a EPT? Conhecer essas concepções acerca do trabalho e da educação poderá contribuir para o estudo e a implementação de novas ações voltadas para fortalecer um conceito de educação profissional e tecnológica que vá além da preparação pura e simples para o mercado de trabalho, como requer o ideário neoliberal.

Nesse sentido, a contribuição dessa pesquisa foi a apresentação de dados e questões para o debate nas pesquisas e discussões que abordam o tema da relação entre trabalho e educação, no contexto das políticas públicas, a partir das concepções dos documentos oficiais, e dos alunos público-alvo dessa modalidade de educação.

Fundamentação teórica

Para estabelecer os nexos e mediações necessárias para a compreensão do objeto de estudo em questão, foi preciso estabelecer uma articulação entre os dados empíricos coletados com as reflexões teórico-metodológicas. Para tanto, nos ancoramos na fundamentação teórica marxista, procurando apreender e expor o trabalho como categoria central para análise da realidade social; trabalho que é ontológico ao ser humano, sua atividade vital, expressão da práxis e constitutivo da sociabilidade humana, mas que sob a lógica do capital se torna alienado e estranho, desumanizando e empobrecendo as relações sociais.

Para Marx (2001), o ser humano é um ser genérico, uma espécie viva, universal e livre que possui uma base física e vive da natureza, que constitui seu corpo inorgânico, pois, para sobreviver, é necessário que o homem e a mulher se relacionem com a natureza, sem a natureza não é possível a sobrevivência humana. O trabalho é o meio pelo qual a humanidade interage com a natureza e, a partir dessa interação, constrói suas condições materiais de sobrevivência. Então, por meio do trabalho, o ser humano se relaciona com a natureza, modifica-a e, nesse processo, modifica a si próprio, transformando sua realidade e a forma como a percebe. Assim, o trabalho perpassa todo o ser humano e constitui sua própria especificidade (FRIGOTTO, 2003).

O trabalho é, portanto, atividade vital humana, é o que cria vida (MARX, 2001). É atividade livre, é práxis, ação transformadora consciente. Sem trabalho não há existência humana, pois é através dele que a humanidade garante sua sobrevivência. Mas para trabalhar é preciso que se saiba como produzir, quais elementos utilizar e para quais objetivos. É preciso que se aprenda como trabalhar, e aqui nos deparamos com outro aspecto fundamentalmente humano: a educação.

De acordo com Saviani (2007, p. 154), o ser para se tornar humano precisa “aprender a produzir sua própria existência. Portanto a produção humana, é ao mesmo tempo a formação do próprio ser humano, isto é, um processo educativo”. Nessa perspectiva, o ser humano se torna histórico, pois constrói sua própria história através da produção de sua cultura, a qual é feita através do trabalho.

Dessa forma, a humanidade precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida, e é justamente a educação que realiza esse papel. “É pela apropriação dos elementos culturais que passam a constituir sua personalidade viva, que o homem se fez humano-histórico” (PARO, 2010, p. 25); o que torna a educação um processo do e para o trabalho, o que faz com que a relação entre educação e trabalho seja fundamentada de forma histórico-ontológica (SAVIANI, 2007).

Portanto, existe uma fundamentação histórico-ontológica na relação trabalho e educação, pois, no processo de produção de sua vida material, o homem se educa e educa novas gerações. Dessa forma, o trabalho e a educação se identificam em uma relação de reciprocidade, constituindo historicamente a própria humanização do homem, sendo a educação fundamentada no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

No modo de produção capitalista, a divisão do trabalho e o avanço das técnicas de produção tornaram-se imperativo à institucionalização do ensino e da escola, o que ocasionou a quebra da unidade da educação, que antes se identificava com o próprio processo de produção. Daí surgem dois tipos de educação: a educação da classe dominante, destinada a uma formação baseada em atividades intelectuais, e a educação da classe dominada, que continuou ligada ao processo de trabalho (SAVIANI, 2007; PONCE, 1986).

Os Institutos Federais adotam em seu Projeto Político Institucional a concepção de formação integrada, no sentido de superar a fragmentação histórica do ser humano devido à divisão social do trabalho e à educação dual. De acordo com Moura, Garcia e Ramos (2007, p. 41):

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Nessa perspectiva, a dimensão ontológica do trabalho é o pontapé inicial para o processo de construção de conhecimentos. Esse processo de construção se ancora no conceito de formação omnilateral. A formação omnilateral está voltada a fornecer o

desenvolvimento de toda potencialidade do ser humano: científica, política e estética, com vistas à emancipação. Formação voltada para a “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas” (MANACORDA, 2007, p. 89). Preconiza a integração de todas as dimensões da vida: trabalho, ciência e cultura. Tendo o trabalho como princípio educativo, não na perspectiva do sistema capitalista, mas o trabalho na perspectiva marxiana, como atividade criativa e criadora, como práxis, ação transformadora consciente, categoria fundante da humanização (MARX, 2001).

Para que a formação omnilateral seja de fato operacionalizada na EPT é preciso ter muito claro as concepções de educação e trabalho em que estamos nos ancorando. Para evitarmos a construção de uma relação entre trabalho e educação que seja empobrecida e deturpada, na qual o trabalho, categoria fundante da humanização, é visto como sinônimo de emprego, de trabalho assalariado, de força de trabalho, e a educação como uma preparação técnica necessária para instrumentalizar o indivíduo para que este consiga melhores postos de trabalho dentro do mercado. Essa concepção contribui para que persevere um sistema educacional dual, no qual existe uma educação para a classe trabalhadora e outra para a classe dominante.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório, analítico e descritivo. A pesquisa foi composta de duas fases:

Fase 1 – Análise documental e revisão bibliográfica: foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito das políticas de EPT e foi feita a análise documental das seguintes leis e decretos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692 de 11 de agosto de 1971, Lei no 6.545/1978, Lei n. 7.044/1982, Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, a LDB/ 1996, Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997, Decreto 5154/2004 e a Lei n. 13.415/2017. Esses documentos foram previamente selecionados, pois representam o escopo das políticas públicas educacionais, que de uma forma ou outra, tratam a EPT no Brasil, desde a década de 1970 até a atualidade.

Fase 2 – Pesquisa de Campo: a pesquisa de campo foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), na cidade de Anápolis/GO. O universo da pesquisa se constituiu dos alunos do último ano dos cursos Técnico integrados ao Ensino Médio do IFG – Campus Anápolis.

Para seleção dos alunos, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: 1) estar regularmente matriculado em um dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG – Campus Anápolis; 2) estar no último ano em um dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; e 3) aceitar participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Critérios de Exclusão: 1) não estar matriculado em um dos cursos técnicos integrados do IFG; 2) alunos que não estavam no último ano dos cursos técnicos em que estavam matriculados; 3) aqueles que não aceitaram participar ou não assinaram o TCLE.

Após autorização para realização da pesquisa pela instituição, foi feito contato com os coordenadores dos cursos para agendamento de visita e convite aos sujeitos para participação no estudo. Para convidar os alunos, foram feitas visitas aos locais de aula e estes foram convidados pessoalmente. Assim, a população foi convidada a participar espontaneamente, e a amostra foi constituída por conveniência, isto é, participaram aqueles que atenderam aos critérios de inclusão e quiseram participar por livre e espontânea vontade.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e do caráter de sua participação; e de que a qualquer momento poderiam retirar seu consentimento; receberam garantias sobre a não divulgação de informações que pudessem ameaçar sua privacidade e anonimato e garantia de acesso aos resultados do estudo.

O instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo foi um questionário com 9 questões com objetivo de identificar o perfil socioeconômico e de gênero dos alunos e as concepções de trabalho e educação desses sujeitos. Este foi dividido em 3 partes: 1º Parte: composta de 3 questões fechadas, estava relacionada ao gênero e perfil socioeconômico dos sujeitos; 2º Parte: composta de 3 questões fechadas de

múltipla escolha relacionadas à opinião sobre o ensino médio integrado. 3º Parte: composta de 3 questões abertas relacionadas à concepção de educação e de trabalho dos alunos. Foram elas: O que é educação para você? O que é trabalho para você? Você acha importante ter uma formação profissional articulada ao ensino médio?

A análise dos dados quantitativos foi realizada com o auxílio de um software de criação de planilhas eletrônicas. Já a análise dos dados qualitativos se fundamentou na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Os dados da pesquisa (conteúdo dos documentos e das respostas das questões abertas do questionário) foram processados com o auxílio do software NVivo 10. O NVivo 10 é um programa de apoio à análise de dados qualitativos que permite a armazenamento, codificação e classificação de informações textuais, imagens ou vídeos. Com o auxílio do Nvivo, foi possível visualizar e ilustrar os resultados obtidos do processo de análise dos dados (NODARI *et al.*, 2014; QSR INTERNATIONAL, 2014).

O tratamento dos dados utilizando o NVivo 10 foi realizado em duas etapas. A 1ª etapa foi a estruturação do projeto no ambiente NVivo: cadastro do projeto de pesquisa - problema e objetivos no software. A 2ª etapa foi a codificação e análise dos dados. Nessa etapa, o primeiro passo foi o carregamento dos documentos e das respostas das questões abertas do questionário no software, em seguida passamos ao 2º passo que foi a análise de conteúdo. Uma das principais estruturas para a análise de um projeto NVivo são os “nós” nos quais se armazenam informações codificadas. No caso da pesquisa realizada, em função do uso da análise de conteúdo, os “nós” constituíram-se em fragmentos de textos selecionados com a ajuda do software dos documentos elegidos para análise documental, e de fragmentos das respostas das questões abertas do questionário proposto aos alunos do ensino médio do IFG.

Assim sendo, para verificar as concepções sobre trabalho e educação, tanto das políticas para EPT quanto dos alunos do ensino médio do IFG, foram identificados, através do NVivo, unidades de registro: frases, palavras ou termos que estavam voltados para as duas categorias centrais: trabalho e educação. Estas unidades de registros foram armazenadas em nós. Portanto, de forma geral, o Nvivo auxilia no processo de seleção das unidades de registro para que o pesquisador realize a análise de conteúdo de acordo com as categorias e o referencial escolhido. Dessa forma, o

material armazenado e selecionado através do software foi explorado e analisado de forma detalhada à luz do referencial do Materialismo Histórico-dialético, buscando identificar as percepções, contradições e suposições dos documentos e dos participantes a respeito das categorias da pesquisa: trabalho e educação.

Resultados e discussão

Nessa seção, a exposição e discussão dos resultados encontrados irá se organizar da seguinte forma: no primeiro momento iremos refletir sobre os resultados da fase 1 da pesquisa: o trabalho e a educação nas políticas para EPT. Em seguida, iremos apontar e discutir os resultados da fase 2: pesquisa de campo, sobre as concepções de trabalho e educação dos alunos do ensino médio integrado do IFG campus Anápolis.

Trabalho e educação nas políticas de EPT

Esse tópico irá se organizar da seguinte forma: primeiro iremos refletir sobre as principais mudanças relacionadas a EPT nas décadas 1970 até 1980, período de redemocratização do país. Em seguida localizamos os anos de 1990 e a influência do pensamento neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, com ênfase na educação profissional e, por último, analisamos as políticas educacionais dos anos 2000, culminando com a reforma do ensino médio de 2017.

A EPT nas décadas de 1970 e 1980: o alinhamento as necessidades do mercado

A teoria do capital humano teve origem em meados da década de 1960 na chamada Escola de Chicago, que era formada por um grupo de professores do departamento de Economia da Universidade de Chicago, liderados por Theodore Schultz e George Stigler. A Teoria considera a educação como elemento chave para instituição do novo espírito do capitalismo, o neoliberalismo (COSTA, 2009). Para Theodore Schultz, há uma correspondência entre o crescimento econômico e a educação, no sentido de que os processos formativos educacionais irão fornecer ao indivíduo o rol de conhecimentos necessários para atender às demandas do mercado,

“ampliando os índices de produtividade e conseqüentemente os níveis de renda da sociedade” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 156).

A década de 1970 foi o marco da chegada dessa teoria no Brasil. No contexto das políticas educacionais da ditadura militar, que eram altamente concentradoras e dependentes do capital internacional, a ideia do capital humano surge como justificativa para legitimar as políticas difundidas naquele momento histórico, propagando uma noção de “democratização das oportunidades educacionais como forma de distribuição de renda e de desenvolvimento social” (MOTTA, 2008).

Na ditadura militar, uma das principais reformas educacionais promulgadas foi a lei 5.692/1971, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que mudou a organização do ensino no Brasil, criando dois níveis o 1º e 2º Graus; as alterações mais contundentes estavam relacionadas ao 2º grau. Neste nível, a referida lei instituiu a política de profissionalização universal e compulsória (BRASIL, 1971). Ao concluírem o 2º Grau, os alunos receberiam então um certificado de habilitação profissional e estariam aptos a se inserir no mercado de trabalho.

A reforma se justificava pela necessidade de mão de obra qualificada, pois, na época, o Brasil passava por um processo de industrialização acelerado e grandes expectativas de crescimento. Então, para compor essa demanda por força de trabalho, eram necessários trabalhadores qualificados.

O artigo 1º da referida lei traz como objetivo do 1º e 2º graus a formação para o desenvolvimento das potencialidades como autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971). Nesse primeiro artigo, nota-se uma concepção abrangente de educação, com três finalidades que se complementam e que poderiam significar uma formação integral do ser humano. Nesse primeiro momento, não há associação da qualificação com o “mercado” em si, pois o termo “trabalho” aparece isolado, o que dá margem para a interpretação de que a lei se refere ao conceito mais crítico e amplo² de trabalho, não apenas como sinônimo de emprego, relacionando-se aos interesses do capitalismo.

² O termo amplo está relacionado ao conceito de trabalho marxista, já apresentado na fundamentação teórica.

No entanto, quando continuamos a análise do restante do documento, percebemos que é exatamente o contrário. O artigo 5º especifica que o currículo de cada sistema de ensino será formado por uma parte chamada educação geral e outra formação especial e explica que a formação especial estará relacionada à “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no 1º grau e habilitação profissional no 2º grau” essa habilitação profissional deveria estar em consonância com as necessidades do mercado de trabalho (BRASIL, 1971).

A associação imediata da formação com as necessidades do mercado, demonstra que a concepção de trabalho é limitada aos interesses do modo de produção capitalista. Nesse caso, o trabalho é sinônimo de emprego, de trabalho assalariado, e a educação acaba se restringindo ao conjunto de conhecimentos necessários para atender às demandas desse mercado.

O art. 6º declara que as habilitações profissionais poderiam se dar em regime de colaboração com as empresas, nesse caso as empresas e instituições privadas influenciariam a organização dos currículos da parte especial da formação, visando adequar satisfatoriamente a formação aos interesses do mercado (BRASIL, 1971). Apesar de a lei pormenorizar no art. 21º que o ensino de 2º grau se destinava à “formação integral do adolescente”, a vinculação direta aos interesses do mercado e a fragmentação do currículo demonstravam o contrário.

Percebe-se que a LDB de 1971 se adequava aos imperativos da Teoria do capital humano, tendo como base uma concepção de educação e trabalho limitada, associada a uma visão instrumentalista e pragmática que se referia apenas ao atendimento dos ditames do mercado. Se fundamentava em dois eixos: formação acelerada da classe trabalhadora para realização de trabalho simples e formação de técnicos de nível intermediário para atender às necessidades das multinacionais e em paralelo havia ainda a formação propedêutica que era voltada para a elite. A LDB de então regulamentava a dualidade educacional existente no país e se fundamentava em uma concepção de educação aligeirada e aleijada de conhecimentos mais amplos que pudessem contribuir para emancipação e autonomia do sujeito.

Os anos 1990 e a adequação a cartilha neoliberal

A década de 1990 no Brasil foi marcada por um processo de adequação ao modelo de reestruturação econômica influenciado pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse período, o novo padrão de acumulação capitalista, regido pelo neoliberalismo, passou a ser controlado pelo capital financeiro, gerenciado pelo mercado e por corporações autônomas globalmente integradas. Nesse contexto, o desenvolvimento das políticas internas e o desenvolvimento das economias nacionais eram submetidos aos interesses do capital internacional (FONSECA, 2009).

Para se adequar ao ideário neoliberal e a reestruturação econômica, iniciou-se no Brasil um processo de Reforma do Estado ainda no Governo Collor (1990-1992), o qual foi retomado e consolidado mais tarde no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). O objetivo era descentralizar e melhorar a alocação dos recursos estatais, tornando o Estado mais eficiente e menos burocrático (PEREIRA, 1997).

Nesse período predominava a ideia de que as instituições públicas eram absolutamente ineficientes na realização de sua função social, e para ganho de qualidade e eficiência era necessário a implantação de estratégias baseadas em experiências de sucesso advindas do mercado. Assim, a esfera privada se tornou um modelo a ser seguido para a modernização da administração pública.

Essa modernização da administração e produção brasileiras estava atrelada à educação. Era necessário que os trabalhadores possuíssem uma base de conhecimento mais robusta para se adequar às novas exigências produtivas de base toyotista. Isso significava que a formação dos trabalhadores precisava se adequar aos novos conceitos difundidos no processo de reestruturação produtiva: flexibilização, polivalência, competitividade, competências etc.

Dessa forma, na década de 1990, a teoria do Capital Humano sofreu metamorfoses e reajustes devido às transformações no modo de produção capitalista, que favoreceram o mito da função econômica da educação (MOTTA, 2008). Naquele contexto, a educação tinha o papel de formar indivíduos para se adequar à nova

realidade da reestruturação produtiva: competentes de acordo com o ideário do modo de organização toyotista de produção.

A promulgação em 1994 da Lei 8948 que transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação (CEFFETs) veio nesse contexto. O objetivo era instituir um sistema nacional de educação tecnológica que fosse referência na formação técnico profissional do país, dentro das exigências dos moldes do toyotismo (BRASIL, 1994).

Dando continuidade à agenda de reformas educacionais, em 1996 foi aprovada a nova LDB, a Lei 9394/1996. De acordo com Ramos (2014), a nova LDB trouxe algumas conquistas como a concepção ampliada de educação para além dos muros da escola e a ampliação da educação básica com a inclusão do ensino médio.

De fato, o artigo 1º da LDB/1996 traz uma concepção de educação que vai além da escolar. A educação é definida como todos os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais. O inciso segundo desse artigo associa a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996). É interessante ressaltar aqui que LDB utiliza o termo “mundo” e não “mercado”.

O artigo 2º ressalta que a educação é dever da família e do Estado e traz a tríplice função da educação, já afirmada na Constituição Federal de 1988: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entre os princípios do ensino, encontrados no artigo 3º, as finalidades da educação básica (art. 22º), as finalidades do ensino médio (art. 35º) e as orientações sobre os conteúdos curriculares (art. 27º) encontramos mais uma vez a vinculação entre a educação escolar, trabalho e práticas sociais (BRASIL, 1996).

Os artigos 39º a 42º tratavam a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia com foco no desenvolvimento de aptidões para vida produtiva, mas sem vinculá-la a alguma etapa de escolaridade. Há uma flexibilidade também nas formas de desenvolvimento da EPT: articulada ao ensino regular, educação continuada e no próprio ambiente de trabalho ou em instituições especializadas.

De acordo com Ramos (2014), a lei não se aprofundou nos vários aspectos relacionados à educação, o que deu margem a uma onda de reformas na educação brasileira, como o Decreto 2208/1997, que regulamentou os art. 39º a 42º e o 2º parágrafos do artigo 36 da LDB/1996.

O Decreto 2208 de 1997 acabou com a possibilidade de uma EPT que fornecesse uma formação integral ao sujeito, já que impediu a articulação entre a educação profissional e a educação básica, como era preconizada pelo art. 40º da LDB.1996. Diferente desse artigo, o Decreto descrevia em seu artigo 3º que a educação profissional compreendia três níveis distintos, dentre eles o técnico, que seria “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio” (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, a educação profissional não poderia estar mais articulada com o ensino médio e havia uma retomada clara da discussão do dualismo educacional. Tal discussão foi intensificada em grande parte face à Portaria n. 1.005 de 10 de setembro de 1997 que implementou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). O Proep era o principal instrumento de implantação da reforma, garantindo que os pressupostos do Decreto 2208/1997 fossem cumpridos, isto é, separação entre a educação geral de nível médio da formação profissional, o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada.

É importante ressaltar que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) foi o maior parceiro do Proep investindo 50% dos recursos e o Governo Federal com os outros 50% (25% do Ministério da Educação e 25% do Fundo de Amparo ao Trabalho) (SALVADORI; DE BONI, 2007, p. 932).

Deve-se salientar a estreita relação existente entre o trabalho e a educação na LDB/1996. Nota-se que o termo “mercado” foi suprimido, diferentemente da LDB/1971 aqui o termo trabalho aparece ou associado a “mundo” ou sozinho. O que traz a ideia de que a concepção de trabalho é mais abrangente e vai além do conceito de emprego no modo de organização capitalista.

Os anos 2000 e a Reforma do Ensino Médio

Em 2003, face à mudança de governo, a educação profissional é novamente reformulada. A perspectiva do governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) era a de que houvesse uma mudança de foco, que deixaria de ser movido pelo fator econômico, mas ter como espectro primordial um fazer pedagógico fundamentado na qualidade social (BRASIL, 2010, p. 14). Assim sendo, em 2004, houve a revogação do Decreto n. 2.208, de 1997, por meio do Decreto n. 5.154, de 23 de julho, o que representou um potencial avanço em termos da concepção de educação e trabalho no contexto da EPT no Brasil.

O Decreto 5154/2004 definia o ensino integrado como caminho para construção do ensino unitário e politécnico, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular entre o ensino médio e técnico. Esse Decreto passou a organizar a educação profissional no país, sendo transformado na Lei n 11.741 em 2008. A Promulgação dessa lei foi considerada um avanço para as políticas educacionais no país e tinha como horizonte a Formação Omnilateral (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A partir de então se inicia o ideário da expansão da oferta pública e melhoria da qualidade da educação brasileira, em especial da Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, tem-se início um processo de expansão que modifica o cenário educacional no Brasil. Se de 1909 até 2002 contávamos com 140 unidades educacionais responsáveis pela educação profissional gratuita no Brasil, esse número chegaria em 644 no ano de 2016 (BRASIL, 2016).

Um aspecto que bastante contribuiu para o cenário descrito anteriormente foi a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e junto a ela, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro. De acordo com tal lei,

os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Dessa forma, os IFs deveriam ofertar, e o fazem, a educação básica (principalmente em cursos técnicos integrados ao ensino médio, regular e na

modalidade de Educação de Jovens e Adultos), ensino técnico em geral, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas. Os IFs representam um importante avanço na luta contra escola dualista que permeia a educação brasileira, difundindo uma concepção de educação e educação profissional que vai além do atendimento aos ditames do mercado.

Desse modo, no Governo de Lula da Silva (2003-2010), as discussões acerca do ensino médio foram orientadas pela busca de uma relação entre educação e trabalho que ultrapassasse a dissociação entre educação básica e profissional, indo além de uma formação técnica aligeirada e tecnicista. Em um movimento contrário ao de seu antecessor, FHC (1995-2002), no qual a promulgação do Decreto 2208/1997 afastava a possibilidade de integração entre a formação geral do ensino médio e a formação técnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No governo de Dilma (2011-2016), vemos a continuidade das políticas educacionais para o EM iniciadas com Lula da Silva. Em 2011 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e em 2012 as Diretrizes do Ensino Técnico de Nível Médio – Resolução nº CNE/CEB 02/2012, que respaldaram o Decreto 5154/2004, mantendo como proposição principal a integração curricular entre os eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia, seguindo o pressuposto do trabalho como princípio educativo (FERREIRA; SILVA, 2017).

Com o Golpe de 2016 e a tomada do poder por Michel Temer (2016-2018), iniciou-se um processo de luta pelo orçamento público e disputas pelo poder em que foram propostas uma série de reformas que foram implantadas sem as devidas discussões e o debate com a sociedade civil. Essas reformas trouxeram impactos para o modo de organização de educação e trabalho brasileiros. No âmbito da educação, a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que tratava da reforma do ensino médio, trouxe significativos impactos para o ensino médio brasileiro e consequentemente para o ensino integrado.

A MP 746/2016 culminou na promulgação da Lei 13.415 em fevereiro de 2017, estabelecendo as novas diretrizes e bases para o ensino médio brasileiro. De acordo com Kuenzer (2017), as alterações propostas podem ser concentradas em 2 eixos: carga horária e organização curricular. No que concerne à carga horária, a “nova”

Reforma estabelece que deverá haver ampliação progressiva da carga horária para 1400 horas. Com essa ampliação, a carga horária diária deverá ser de 5 horas até atingir progressivamente 7 horas diárias, mantidas os 200 dias letivos.

Sob a prerrogativa de atender às expectativas e aos projetos de vida dos jovens, os sujeitos da reforma, a Lei 13415/2017 justifica a flexibilização do currículo que será composto de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outra de itinerários formativos específicos nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A Lei 13415/2017 só estabelece a duração máxima da base comum do currículo, 1800 horas. Além disso, a oferta da quantidade e as áreas dos itinerários formativos serão definidas pelas instituições de ensino e não há obrigatoriedade de a mesma escola oferecer todas as áreas dos itinerários, podendo haver redução da oferta e concentração em áreas que dependam menos de docentes qualificados e uso de recursos materiais e tecnológicos avançados. Isso pode levar a restrições na possibilidade de escolha dos alunos das escolas públicas, ou seja, ao enrijecimento, ao invés de flexibilização e adequação aos projetos pessoais dos mesmos (KUENZER, 2017).

De acordo com Cunha (2017), os itinerários formativos específicos da “nova” Reforma dissimulam a retomada do dualismo do ensino médio nas políticas educacionais brasileiras, com a preparação para o Ensino Superior para uns e formação para o trabalho para outros. Para o autor, na melhor das hipóteses, restarão os cursos tecnológicos mais curtos e específicos para os egressos da Formação técnica e profissional.

Nesse contexto, perde-se o horizonte da Formação Omnilateral, e mais uma vez entra em cena o conceito de educação como mercadoria, no qual há o atrelamento dos objetivos das políticas educacionais às demandas econômicas e de mercado. A Educação Profissional e Tecnológica não mais será integrada ao Ensino Médio, mas substituirá parte dele. A Lei 13415/2017 abre a possibilidade para uma qualificação para o trabalho com caráter de terminalidade, com certificados intermediários, o que poderá fragmentar e esvaziar a formação profissional, reduzindo-a à pura preparação para o mercado.

Levando-se em consideração que os sujeitos da etapa educacional do ensino médio são os alunos matriculados nas escolas públicas, oriundos das camadas populares, Mota e Frigotto (2017, p. 363) ressaltam que essa Reforma vem como um mecanismo para administrar a “questão social”, entendida como umas das “configurações assumidas pelo capital-trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder”. Os autores ressaltam a influência dos Organismos Multilaterais que veem os pobres como empecilho para o crescimento econômico, criando instabilidades políticas que afetam a acumulação do capital.

Por isso, as reformas são necessárias, para criarem condições necessárias para expansão do capital, administrando a grande massa de jovens da classe trabalhadora, condenando-os a um trabalho simples, em uma formação fragmentada que nega os fundamentos básicos das ciências que poderiam permitir o entendimento e domínio da realidade e sociedade humana e sua luta pela emancipação (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

A ideia de promover no Ensino Médio o desenvolvimento de habilidades e competências que maximizam a inserção do jovem no mercado de trabalho, constitui-se em uma ideologia injusta e ardilosa, pois os “cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano” (MOTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361). Isso implica pensar que a trajetória de implementação e uma política pautada na imbricada relação entre a formação para o trabalho e o ensino médio não deveriam acontecer de modo impositivo, via MP ou decretos, pois pressupõem efetiva discussão e o enfrentamento com diferentes frações da sociedade, inclusive com os contrários.

Nesse contexto, há um aprofundamento da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica e a retomada do ideário da Teoria do Capital Humano como fundamento da EPT, fomentando uma escola calcada na divisão social do trabalho, com formação profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora e intelectual para os da classe dominante.

Trabalho e educação para os alunos dos cursos técnicos integrados do IFG/campus Anápolis

O IFG/Campus Anápolis conta com três cursos técnicos integrados ao ensino médio nas áreas de Química, Comercio Exterior e Edificações com duração de 3 anos. Participaram do estudo os estudantes do 3º ano do ensino médio dos três cursos. Os dados foram coletados em novembro de 2018, de acordo a CORAE (Coordenação de registros acadêmicos e estudantis do IFG) havia na época da coleta dos dados 56 alunos frequentando regularmente o 3º ano dos cursos supracitados: 18 no Curso técnico integrado em Comércio Exterior, 22 no curso técnico integrado em Química e 16 no curso técnico integrado em Edificações. Destes um total de 45 (80 %) estudantes participaram da pesquisa: 20 no curso em Química, 16 no curso de Comércio Exterior e 9 no curso de Edificações.

A maioria dos participantes da pesquisa possuía o seguinte perfil: gênero feminino (58%), idade variando entre 16 e 19 anos, brancos (47%), residentes com pai e mãe (63%), com residência própria (60%), que utilizam o transporte público para chegar ao IFG (64%).

A Tabela 1 demonstra o posicionamento dos sujeitos pesquisados em relação ao motivo para procura do curso técnico integrado.

Tabela 1 - Motivos para procura do curso técnico integrado

Motivo	Porcentagem
Porque é público e gratuito	16
Porque oferece uma educação de qualidade	47
Porque oferece formação técnica integrada ao ensino médio	11
Porque meus pais quiseram	4
Porque quero uma boa base para ingressar no ensino superior	11
Porque quero me preparar para o mercado de trabalho	11

Fonte: Dados próprios da pesquisa.

Em relação aos planos após o término do curso: 7 % afirmaram que pretendem trabalhar na área técnica do curso realizado, 65% pretendem ingressar em um curso superior e 13% relataram o desejo de realizar as duas coisas, trabalhar na área técnica do curso e ingressar no nível superior. A Tabela 2 demonstra a opinião dos participantes a respeito do ensino médio integrado.

Quando questionados se acreditavam que a formação profissional e tecnológica era importante, todos os participantes responderam que sim; a justificativa utilizada pela maioria estava associada à “*adaptação ao mercado e empresas*” e a uma “*maior chance de conseguir emprego*”. O termo “mercado” aparece várias vezes. Nota-se que há o estabelecimento direto da EPT com a preparação para o mercado nos moldes difundidos pela teoria do capital humano. Além dessa associação, alguns sujeitos também associaram a EPT à oportunidade de “*sair da pobreza*” e “*ganhar dinheiro*”.

Ao responderem sobre sua concepção de trabalho, houve uma grande conexão do trabalho com emprego, dinheiro, renda, sobrevivência, sustento. A visão do trabalho se reduz a trabalho assalariado que é a forma histórica de organização do trabalho na sociedade capitalista. Duas respostas se destacaram trazendo elementos interessantes:

“Trabalho é uma forma para se manter vivo, não precisa ser doloroso, mas muitas vezes não é divertido, e sim uma tortura” (Aluno 4).

“Trabalho é humanização da natureza, no qual o homem pode se sustentar e ir além da simples atividade animal” (Aluno 15).

As duas falas estão relacionadas ao conceito de trabalho de Marx (2001), a primeira associa trabalho a sofrimento, tortura, que vem ao encontro da concepção de trabalho alienado, que pode ser definido como o estranhamento do trabalhador em relação ao trabalho realizado, produto do trabalho e ele próprio. A segunda fala demonstra o entendimento do trabalho como algo que vai além do trabalho assalariado ou emprego na sociedade capitalista, trabalho como humanização, como ação transformadora consciente, no entanto infelizmente apenas um aluno apresentou essa concepção de trabalho, a maioria o associou a emprego, mercado e dinheiro.

Já em relação ao conceito de educação a maioria associou o termo à “formação física, intelectual e social, pensamento crítico, cidadania e emancipação”. Percebemos que os sujeitos participantes possuem uma concepção ampla de educação, que vai além da simples instrumentalização para o mercado de trabalho, porém essa concepção se torna contraditória quando comparada com a de trabalho e formação

profissional e tecnológica. Há uma desvinculação entre educação e trabalho; a educação é vista como processo para emancipação e desenvolvimento do pensamento crítico, mas o mesmo não se aplica ao trabalho e à EPT, estes só se limitam ao mercado e à sobrevivência mediante remuneração.

Esses achados nos permitem inferir que em termos de formação crítica e emancipadora o ensino médio integrado do IFG pode não estar se concretizando de fato. Visto que, os alunos têm dificuldades em compreender o trabalho como princípio educativo e como categoria ontológica. Nesse sentido, mesmo estudando no IFG/Anápolis, que tem sua proposta pedagógica calcada teoricamente no ensino integrado visando a uma formação omnilateral, os alunos reproduzem a lógica do capital, compreendendo a EPT apenas como preparação técnica para o mercado de trabalho.

No entanto, é importante pensar que mesmo subordinada e perpassada pela lógica reprodutivista do capital, a escola traz em si o potencial para transformação social e a construção de uma nova sociedade. De acordo com Gramsci (1978), a escola para transformação social deve ser calcada no trabalho como princípio educativo, não no sentido de preparar para o mercado de trabalho, mas no sentido de trabalho como práxis e humanização. Para isso, as dicotomias entre trabalho intelectual e manual, teoria e prática devem ser extintas, e a escola deve ser universal e única para todas as classes sociais, em que o objetivo principal é construir a autonomia intelectual e a consciência política dos educandos. Além disso, é importante que se tenha a visão de que o processo educacional deve estar relacionado a todas as esferas da vida, em que a educação deve se constituir a partir de uma rede de relações entre várias instituições.

Considerações finais

Na fase 1 desta pesquisa, percebemos que na década de 1970 as políticas educacionais se adequavam aos imperativos da teoria do capital humano, tendo como base uma concepção de educação e trabalho limitada, que se referia apenas ao atendimento dos ditames do mercado. Era uma EPT aligeirada e aleijada de conhecimentos mais amplos que pudessem contribuir para emancipação do sujeito.

Na década 1990, temos uma releitura da teoria do capital humano, em que os conhecimentos mais amplos passam ser a chave para o sucesso no mercado. O desenvolvimento de competências passa ser o centro do processo ensino aprendizagem, e o viés produtivista na educação continua presente e fortalecido pelo neoliberalismo.

Nos anos 2000, no Governo de Lula da Silva (2003-2010) e Governo Dilma (2010-2016) vemos uma arrefecida nos princípios neoliberais; eles continuam presentes, mas de forma mais branda, e há algumas conquistas para EPT. Com o Decreto 5154/2004, a EPT volta a ter possibilidade de ser desenvolvida integrada ao ensino médio, fundamentada em uma concepção de educação e trabalho que iam além da preparação pura e simples para o mercado.

Com Michel Temer (2016-2018) temos uma ofensiva neoliberal que resgata os fundamentos da teoria do capital humano, a qual se materializa na Reforma do Ensino médio (Lei 13415/2017). Esta reduz novamente a EPT à preparação para o mercado, de acordo com os interesses capitalistas, aprofunda a dualidade educacional existente no país, aniquilando a possibilidade de integração entre a formação profissional e o ensino médio.

Portanto, percebe-se que as políticas educacionais relacionadas à EPT no Brasil trazem uma concepção de educação e de trabalho fortemente influenciada pelo processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Sem considerar, portanto, expressões coletivas e democráticas, de princípios e métodos pedagógicos humanistas centrados na integração.

Assim sendo, apesar de ser uma teoria desenvolvida no século passado, a teoria do capital humano continua influenciando as políticas educacionais. A educação é vista como fator econômico, e o foco passa a ser a instrumentalização para o mercado. Nesse contexto, no âmbito da EPT essa influência é ainda mais nítida.

Na fase 2, pesquisa de campo, constatamos que apesar de estarem matriculados em cursos de formação integrada, que teoricamente no IFG/Anápolis possuem uma proposta pedagógica voltada para a formação omnilateral, os alunos participantes têm dificuldades em compreender a EPT e o trabalho em uma perspectiva mais crítica. O

que não acontece com a educação, está é vista como fundamental para emancipação, desenvolvimento da autonomia e da crítica.

Assim sendo, percebe-se que os discentes não conseguem associar a formação profissional e tecnológica e o trabalho com a educação numa perspectiva de formação integrada, emancipatória e para além dos ditames do mercado. É como se a emancipação e a crítica não pudessem ser desenvolvidas no âmbito do trabalho, e a educação fosse algo deslocado do contexto social mais amplo.

Esses achados indicam que, para a consolidação da formação integrada, fundamentada no trabalho como princípio educativo, que toma o trabalho como práxis e humanização, voltada efetivamente para a formação omnilateral, é preciso que esses conceitos juntamente com a finalidade da EPT e suas respectivas relações sejam mais bem trabalhados durante os cursos integrados.

É importante que haja o desenvolvimento da percepção da relação ontológica e histórica existente entre educação e trabalho e que ambos estão relacionados a todas as esferas da vida. Isso porque o horizonte a ser perseguido no âmbito da EPT é produzir cidadãos para o mundo do trabalho e não exclusivamente mão de obra para o mercado.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o 1º e 2º grau e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,grau%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 6 set. 2017.

BRASIL. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 22 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, ano 135, n. 74, p. 7760, Brasília,

DF, 18 abr. 1997. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, ano 145, n. 253, p. 1-3, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mar. 2018.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COSTA, S. de S. G. Governamentabilidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n.2, 2009, p. 171-186.

CUNHA, L A. Ensino Médio: Atalho Para O Passado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, June 2017.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. da. CENTRALIDADE DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA “ORDEM E PROGRESSO”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, June 2017.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad. Cedes*, Campinas v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Técnico do SENAC: Revista de Educação Profissional*, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/597>. Acesso em: 20 set. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, R. A Política De Educação Profissional No Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, especial, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-353, 2017.

MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001. 198p
- MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, online, v. 38, n. 139, p. 355372, 2017.
- MOTTA, V. C. da. Ideologias do Capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549 -572, 2008.
- NODARI, F. *et al.* Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo. In: XXXVIII Encontro do ANPAD. *Anais [...]*, Rio de Janeiro, 13 a 17 de setembro de 2014. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EPQ929.pdf. Acesso em: 28 fev. 2015.
- OLIVEIRA, S. A. Z. de P.; ALMEIDA, M. de L. P. de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2009.
- PARO, V. H. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PONCE, A. *Escola e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez, 1986.
- PEREIRA, L. C. B. *A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.
- RAMOS, M. N. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-epol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.
- SALVADORI, A.; DE BONI, M. I. M. Políticas de Educação Profissional da Primeira República à gestão de Fernando Henrique Cardoso. In: Congresso Nacional de Educação, 6, 2006, Curitiba. *Anais [...]*, Curitiba, PUCPR, 2006, p. 806-817.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, e214130, v. 34, 2018.
- VIANA, G.; LIMA, J. F. de. Capital humano e crescimento econômico. *Interações, Campo Grande*, v. 11, n. 2, p. 137-148, dec. 2010.

RECEBIDO: 30/04/2022
APROVADO: 01/08/2022

RECEIVED: 30/04/2022
APPROVED: 01/08/2022

RECIBIDO: 04/30/2022
APROBADO: 08/01/2022