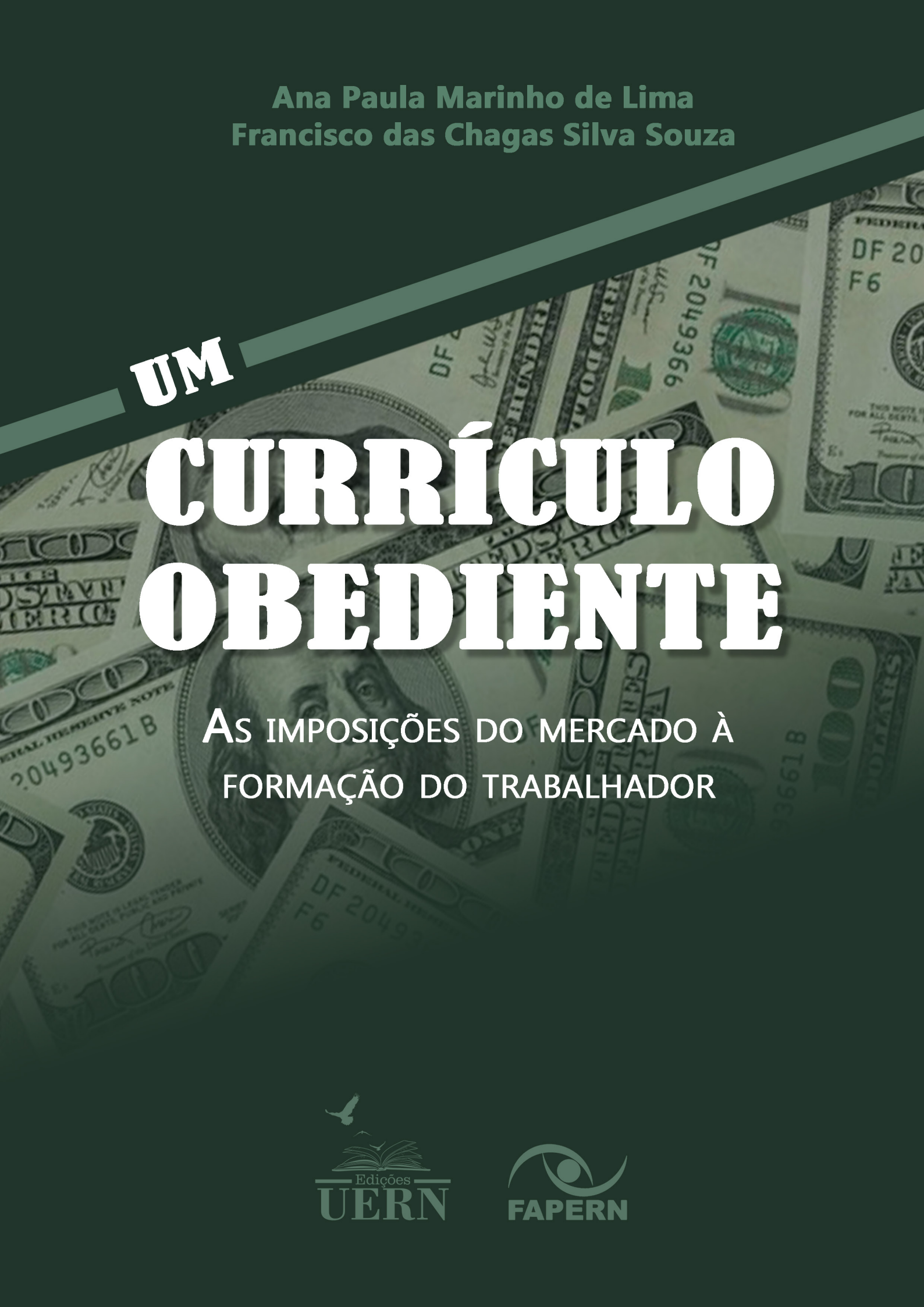
Ana Paula Marinho de Lima
Francisco das Chagas Silva Souza



UM CURRÍCULO OBEDIENTE

As imposições do mercado à formação do trabalhador

Edições UERN
FAPERN

Ana Paula Marinho de Lima
Francisco das Chagas Silva Souza

UM CURRÍCULO OBEDIENTE

As imposições do mercado à formação do trabalhador

Edições UERN

FAPERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Reitora
Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor
Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas
Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN
Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Conselho Editorial das Edições UERN
José Elesbão de Almeida
Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima
Kalidia Felipe de Lima Costa
Regina Célia Pereira Marques
Maria José Costa Fernandes
José Cezinaldo Rocha Bessa

Diagramação
Maria Helena de Medeiros

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Lima, Ana Paula Marinho de
Um Currículo Obediente [recurso eletrônico]: as imposições do mercado à formação do trabalhador . / Ana Paula Marinho de Lima e Francisco das Chagas Silva Souza. – Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

94 p.

ISBN: 978-85-7621-363-5

1. Educação e neoliberalismo. 2. Educação Profissional. I. Souza, Francisco das Chagas Silva. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/SIB CDD 371.71

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

Editora filiada à:

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Meus amigos e minhas amigas,

O Programa de Divulgação e Popularização da Produção Científica, Tecnológica e de Inovação para o Desenvolvimento Social e Econômico do Rio Grande do Norte, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFERSA e IFRN. Além disso,

estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuírem para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!

Governadora do Rio Grande do Norte

PARCERIA PELO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO DO RN

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (e-book) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê a publicação de quase 200 e-books. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de sites de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, a FAPERN terá investido R$ 100.000,00 (cem mil reais) oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos e-books, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Foram 41 obras submetidas em sete (07) editais, 38 delas serão lançadas. Os editais abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados.

No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de e-books sobre o

tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguares, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Diretora-Presidente da FAPERN

Cicília Raquel Maia Leite

Presidente da FUERN

PREFÁCIO

Qual a relação da escola com a formação de trabalhadores? Esta pergunta mobilizou outras inquietações desenvolvidas no livro *UM CURRÍCULO OBEDIENTE: as imposições do mercado à formação do trabalhador.*

Os autores, Ana Paula Marinho de Lima e Francisco das Chagas Silva Souza, situam o livro no campo da Educação Profissional e atentam às discussões sobre as implicações da Reforma da Educação Profissional, da década de 1990, na proposta curricular do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN).

Assim, os autores, ao contextualizarem a Reforma da Educação Profissional, situam a relação desta com transformações nos currículos, nas práticas pedagógicas e na gestão das instituições que ofertavam Educação Profissional. Consideram que a aprovação da Lei e Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que a Reforma da Educação Profissional fosse efetivada por meio de dispositivos como por decretos, portarias e pareceres. Um desses dispositivos, o governo emitiu a Portaria n° 1005/1997, instituindo o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O livro está dividido em cinco seções que estruturam as discussões sobre aspectos teóricos e metodológicos; a relação entre neoliberalismo e educação para discorrer a Reforma da Educação Profissional nos anos de 1990; o PROEP no contexto da Reforma da Educação Profissional com ênfase no currículo do CEFET/RN (1995-1999) e considerações finais.

A pesquisa foi realzida a partir de análises documentais, sendo a legislação educacional as principais fontes. Associada a essas fontes, fez-se uso da análise da proposta pedagógica do CEFET/RN, implantada em 1999, com a Reforma.

Nestes termos, a pesquisa empreendida nos leva a discussão sobre o que é um currículo obediente no processo da Reforma da Educação Profissional com vistas às imposições do mercado à formação do trabalhador. Sendo as principais conclusões a de que o currículo do CEFET/RN obedeceu às determinações trazidas por esse conjunto de mudanças, sobretudo a partir das orientações impostas pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

Profa. Dra. Olivia Morais de Medeiros Neta.

APRESENTAÇÃO

Este *e-book* resulta de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), uma associação ampla entre três instituições de ensino superior: a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade Federal do Semi-**árido** (UFERSA).

A pesquisa resultou na dissertação que teve como título "A Reforma da Educação Profissional dos anos 1990 e sua aplicação no currículo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte", submetida à defesa pública em 2020, e contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período 2019 a 2020.

Vale salientar que o presente e-*book* teve sua proposta submetida e aprovada pelo Edital nº 17/2021, da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), cuja finalidade era publicar *e-books* que trouxessem resultados de pesquisas de Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) potiguares.

Esperamos que essa obra contribua para ampliar os estudos acerca da educação no Rio Grande do Norte, em específico, a Educação Profissional, que, desde fins do século passado e no atual, tem passado por muitas transformações em vários âmbitos.

Mossoró, 16 de maio de 2022

Ana Paula Marinho de Lima

Francisco das Chagas Silva Souza

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, inicialmente, à Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (FAPERN) e ao governo do Estado do Rio Grande do Norte pela oportunidade de publicação dessa pesquisa de mestrado. O incentivo à produção acadêmica de egressos de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* por essa Fundação tem sido perceptível nos últimos anos, fato que muito contribui para a consolidação desses Programas e da pesquisa no estado.

Do mesmo modo, agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e aos professores que compuseram a banca de defesa de dissertação, a Prof.a. Dr.a. Olivia Morais de Medeiros Neta, a Prof.a. Dr.a. Verônica Maria de Araújo Pontes e ao Prof. Dr. Marcos Antônio de Oliveira por ter nos dado sugestões importantes que foram incorporadas ao texto final.

Em específico à Prof.a. Dr.a. Olivia Morais de Medeiros Neta agradecemos a gentileza da elaboração do prefácio dessa obra.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1990. 17

2.1. O DECRETO N° 2.208/1997 E A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 19

3 O PROEP NO CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 36

4 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURRÍCULO DO CEFET/RN (1995-1999) 50

4.1PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CEFET/RN (1999) 59

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 84

REFERÊNCIAS 87

ÍNDICE REMISSIVO 93

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação brasileira tem reproduzido a dualidade que caracteriza as sociedades divididas em classes: de um lado, os trabalhadores, submetidos a uma qualificação mínima voltada à inserção no mercado de trabalho; do outro lado, as elites, com o acesso a um ensino propedêutico que lhes alçarão aos "melhores" cursos que os manterão no poder. Em síntese: uns obedecem; outros mandam, para uns, o trabalho manual, prático; para outros, o trabalho intelectual, teórico.

A Reforma da Educação Profissional, nos anos 1990, foi uma dentre outras que fortaleceu essa cisão entre as classes sociais ao realizar novos ajustes na relação trabalho e educação de acordo com as necessidades do capital nacional e internacional. Tais mudanças sustentaram-se, principalmente, na crise dos anos de 1980 e 1990, com a falência do modelo de acumulação fordista/taylorista, seguida do advento da revolução tecnológica, juntamente com a globalização, demandando um novo perfil de trabalhador, que deveria ser flexível, polivalente e capaz de resolver problemas.

No que concerne à Educação Profissional no contexto da reestruturação produtiva, precisava-se adequá-la às inovações tecnológicas e às demandas do mercado. Desse modo, no Brasil e em outros países da América Latina, começa a ser implementado um conjunto de transformações para atender às necessidades do mercado, garantindo mão de obra qualificada em um curto espaço de tempo. Para subsidiar essas reformas, o governo brasileiro fez acordos com entidades privadas e setores internacionais, por meio de agências multilaterais, sob a justificativa de solucionar a crise econômica que assolava o país e conduzi-lo ao caminho do desenvolvimento, como destacam os estudos de Oliveira (2003), Shiroma; Moraes; Evangelista (2011), Frigotto e Ciavatta (2003).

Nesse contexto, as novas medidas relativas à educação estão centradas na redefinição do papel do Estado, ocasionando a diminuição dos gastos sociais e visando à flexibilização do sistema educacional. Para pôr em prática a Reforma do Aparelho do Estado e a Reforma do Estado, o governo brasileiro, criou, em 1995, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), depois de realizar um diagnóstico da situação do país. Também foi elaborado o Plano Diretor e se justificou a reforma como um dispositivo indispensável para concretizar a estabilização e o crescimento sustentado da economia (BRASIL, 1995).

Sob a responsabilidade dos organismos multilaterais, sobretudo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), uma vasta documentação foi organizada, com o objetivo de fomentar transformações significativas nas políticas educacionais. Dentre essas mudanças, está a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n° 9.394/1996, de suma importância para a adaptação da educação aos moldes neoliberais, principalmente, da

Educação Profissional, uma vez que, na LDB, esta foi considerada como modalidade de ensino e separada da educação básica (OLIVEIRA, 2003).

A aprovação da nova LDB abriu caminho para que a reforma da Educação Profissional fosse efetivada por meio de dispositivos como decretos, portarias e pareceres. Foi assim que se deu a criação do Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997, que, dentre outras mudanças, determinou a separação entre a formação geral e a profissional. A implementação desse Decreto se deu com a Portaria n° 646, de 14 de maio de 1997, e a Portaria n° 1005, de 10 de setembro de 1997.

Dentre as determinações da Portaria n° 646/1997, está a diminuição da oferta do Ensino Médio nas instituições da Rede Federal ao máximo de 50% do total de vagas, com matrícula independente da Educação Profissional. Também em 1997, o governo emitiu a Portaria n° 1005/1997, concernente ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com o objetivo de implementar a Reforma da Educação Profissional coerente com as mudanças introduzidas pelo Decreto n° 2.208/1997 e pela Portaria n° 646/1997, compreendendo aspectos técnicos-pedagógicos, gestão, captação de recursos próprios, parcerias com o setor privado, assim como a expansão da Rede de Educação Profissional por intermédio de iniciativas do segmento comunitário.

Portanto, a legislação criada durante a Reforma da Educação Profissional engendrou uma profunda reestruturação nos currículos das instituições de formação profissional, visto que é no currículo que se efetiva e toma forma um conjunto de princípios de natureza diversa. Desse modo, o currículo passou a ser elemento central da Reforma, por ser a ponte entre o que é prescrito e o que acontece, de fato, no espaço escolar.

Compreendemos o currículo em seu contexto histórico e social, logo, como instrumento que, por meio das suas representações de poder, busca formar sujeitos particulares. Dessa maneira, o currículo é um campo cultural, um terreno de construção e produção de significações e sentido, tornando-se um campo central da luta de transformação das relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2005).

Para Sacristán (2000, p. 17), "os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado". Por isso, não podemos reduzir os problemas proeminentes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo, visto que estaríamos desconsiderando os conflitos de interesses que estão presentes nele.

Nessa perspectiva, o currículo não é um dispositivo neutro, posto que a elaboração de seu conteúdo, como observa Apple (2005), está a cargo de certas camadas sociais, de acordo com suas ideologias e disputas, bem como de seus engajamentos cultural, político e econômico. Para esse autor, "[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a

luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade" (APPLE, 2005, p.42).

Em suma, a Reforma da Educação Profissional, ao separar oficialmente o Ensino Médio e o Técnico, por meio do Decreto nº 2.208/1997, e ao instituir as Portarias n° 646/1997 e n° 1005/1997, provocou uma série de transformações nos currículos, nas práticas pedagógicas e na gestão das instituições que ofertavam Educação Profissional. Esse fato nos levou a realizar uma investigação no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), na qual se materializou na dissertação intitulada "A reforma da Educação Profissional dos anos 1990 e sua Aplicação no currículo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte", defendida em 2020. O nosso objetivo foi analisar as implicações da Reforma da Educação Profissional, da década de 1990, na proposta curricular do CEFET-RN.

Portanto, a pesquisa pode ser classificada como qualitativa, por entender que "ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2012, p. 20). Logo, esse tipo de pesquisa não é executado com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. "As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural" (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 16).

Quanto ao cenário da pesquisa, o CEFET-RN, este era composto, até princípios da primeira década do século XXI, por duas unidades: a Unidade Sede, em Natal, e pela Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), em Mossoró. Cada uma com a sua estrutura própria e subordinadas à Direção-Geral do CEFET/RN, que funcionava nas instalações físicas da Unidade de Natal.

A realização da pesquisa ocorreu em três etapas. Na primeira, para que possamos compreender o contexto histórico no qual se deu a Reforma, as implantações do Decreto nº 2.208/1997 e do PROEP, bem como as implicações dessas políticas na reestruturação do currículo do CEFET/RN, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002, p. 41), caracteriza-se por ser "[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Alguns autores foram fundamentais nessa fase da pesquisa, a saber: Frigotto (2006), Frigotto e Ciavatta (2003, 2012), Oliveira (2003), Saviani (2011), Ramos (2006, 2011), Bresser-Pereira (1997, 1996), Cunha (2005), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Harvey (2008).

Na segunda etapa, utilizamos, como fontes, a legislação produzida à época da Reforma. Importa destacar que nos amparamos em Barros (2012, p. 130), para quem "[...] a fonte histórica é tudo aquilo que, produzido pelo homem ou trazendo vestígios de sua interferência, pode nos proporcionar um acesso à compreensão do passado humano". Nesse sentido, as fontes históricas ou documentos históricos abrangem tanto os documentos textuais tradicionais, a

exemplo de crônicas, cartas e memoriais, quanto quaisquer outros que possibilitem extrair um testemunho ou um discurso derivado do passado.

A legislação criada pelo Governo Federal durante o período de Reforma da Educação Profissional e que nos serviu de fonte foi: a Lei n° 9.394/1996, o Decreto n° 2.208/1997, a Portaria n° 646/1997, a Portaria n° 1005/1997, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, a Resolução CNE/CEB n° 04/1999. Além dessa legislação, também examinamos documentos elaborados pelo CEFET-RN, um dos quais produzido quando essa instituição era denominada Escola Técnica Federal do Rio grande do Norte (ETFRN). São esses: Proposta Curricular da Escola T**écnica** Federal do Rio Grande do Norte/ETFRN (1995), Projeto de Reestruturação Curricular do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte /CEFET/RN – volumes I e II (1999).

É importante frisar que, segundo Le Goff (1990), não cabe ao historiador/pesquisador ter uma postura ingênua perante o documento analisado. Ele deve problematizar e compreender que a presença ou a ausência do documento depende de causas humanas. É preciso buscar, por meio de uma crítica interna, a intencionalidade consciente e/ou inconsciente do documento, as condições de sua produção histórica e as relações de poder ali constituídas. Assim, para esse autor, o documento não é inofensivo. É, antes de tudo, "[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio" (1990, p. 548).

Nesse sentido, compreendemos que os documentos que nos propomos analisar não se encontravam neutros às mudanças ocorridas na década de 1990. Muito pelo contrário, constituíram um produto elaborado intencionalmente por uma parcela específica de especialistas que defendiam uma formação para os sujeitos concernente com os princípios capitalistas da época, apontando para a construção de uma nova sociedade – a de soberania do mercado em detrimento dos direitos sociais dos trabalhadores brasileiros.

Na terceira etapa da pesquisa, buscamos analisar os documentos acima citados, tomando por base o contexto cultural, social e político em que foram elaborados. Cabe frisar, como argumenta Le Goff (1990), que os documentos são o esforço das sociedades para instituir ao futuro determinada imagem de si mesmas. Assim, não existe um documento-verdade, razão pela qual salientamos que cabe ao pesquisador uma postura crítica, interrogativa, investigativa perante eles. Dessa forma, para esse autor, todo documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso, pois um documento é, a princípio, uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. Logo, faz-se necessário desmontar, demolir essa montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos.

Nesse cenário, corroboramos com Barros (2010, p. 73) quanto à afirmação de que "[...] se o 'Problema' proposto pelo historiador permite que ele constitua suas fontes de determinada

maneira, as próprias fontes históricas também devolvem algo ao historiador", ou seja, se o historiador escreve seu texto de um lugar no universo social e no tempo, ao mesmo tempo, ele pode se transformar a partir da sua experiência com os documentos.

Cabe esclarecer que não pretendemos, com este trabalho, adquirir verdades prontas, tampouco esgotar todas as possíveis fontes relacionadas ao tema em debate, mas contribuir com as discussões em torno da Educação Profissional do Brasil.

Este livro encontra-se dividido em quatro seções, incluindo a introdução (seção um): na seção dois, abordamos a Educação Profissional no contexto da reorganização econômica mundial que culminou na Reforma do Estado brasileiro e na implementação de políticas de educação, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Decreto n° 2.208/1997 e a Portaria n° 646/1997.

Na seção três, fazemos uma caraterização do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), identificando as suas ações de implementação da Reforma nas escolas da Rede Federal. Em seguida, trazemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT) como elemento consolidador da ideologia e da pedagogia da classe dominante.

Por fim, na seção quatro, realizamos a descrição e a análise das propostas curriculares do CEFET/RN – o Projeto Pedagógico de 1995 e o Projeto de Reestruturação Curricular de 1999. Nessa discussão, refletimos sobre as ações do CEFET/RN que possibilitaram a adequação do seu currículo às determinações do PROEP, bem como sobre as posições institucionais no sentido de estabelecer uma proposta pedagógica, ora pautada nos princípios da formação humana integral, omnilateral, ora, uma proposta condizente com as necessidades do mercado, fundamentada em conceitos como o de competência e o de flexibilização.

2 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1990

Em 1944, Friedrich August von Hayek, economista austríaco, publicou a obra *O Caminho da Servidão* na qual expôs os princípios neoliberais. Para ele, o individualismo e a liberdade deveriam ser os condutores do processo produtivo humano. Ao realizar uma análise do caminho já percorrido pelo homem, delineia outros que precisariam ser seguidos para que a sociedade alcançasse o desenvolvimento e a liberdade plena.

Hayek (2010), entusiasta das ideias de Locke, Adam Smith e Hobbes, acreditava que o indivíduo poderia garantir de fato a sua existência a partir de seus resultados. Defendia que, ao ser dotado de inteira autonomia, o sujeito soberanamente escolhe e age conseguindo o que deseja, tendo, assim, poder sobre o próprio destino. Desse modo, Hayek apresenta os atributos do individualismo.

Para o autor, a liberdade está fortemente ligada à independência do setor econômico das limitações impostas pelo Estado. Assim, qualquer determinação nesse sentido limitaria não só a liberdade do comércio, mas também a liberdade política de um país, negando ao indivíduo o poder de conduzir a sua própria vida.

Para Martins (2000), a publicação da obra de Hayek tinha como objetivo combater a vitória do Partido Trabalhista inglês, que, consolidara a social-democracia como modelo político europeu, em 1945. Em 1947, Hayek realizou reuniões com intelectuais que comungavam com suas ideias, buscando firmá-las como modelo para um novo capitalismo. Nesse sentido, Martins (2000) cita as seguintes assertivas como centrais do pensamento desses "novos" liberais:

> a) A crença de que a desigualdade é o motor do desenvolvimento individual, que acarretaria como consequência necessária uma elevação do nível de bem-estar social para muitos outros indivíduos, mas não para todos, já que se assim ocorresse se quebraria o próprio motor de seu desenvolvimento;
>
> b) O combate às políticas de bem-estar social, como ação urgente a ser efetivada, uma vez que a Europa, adotando esse modelo de proteção coletiva para seus indivíduos, poderia estar comprometendo o propalado motor de desenvolvimento social – a desigualdade;
>
> c) O combate ao movimento sindical, organizado e com forte poder de pressão, que exige a diminuição das desigualdades econômicas, bem como a manutenção e a expansão das políticas de bem-estar social, e,
>
> d) O combate à presença forte do Estado em todas as instâncias sociais, sobretudo na econômica, já que a iniciativa privada, afirmavam, é mais

> propensa à defesa das individualidades e da liberdade para a economia (MARTINS, 2000, p. 61).

Para Martins (2000), tais ideias ficaram como que "incubadas" durante algumas décadas, mas mantiveram-se fortes o suficiente entre os seus simpatizantes, para continuarem vivas até serem necessárias, com a crise do petróleo na década de 1970. Assim, deixa de ser viável um capitalismo "[...] com melhor distribuição de renda, com políticas sociais de proteção aos trabalhadores, afirmada e em certa medida efetivada por alguns países europeus" (MARTINS, 2000, p. 62).

Em meados de 1973, o mundo sofre com a crise gerada pelas altas taxas de inflação e pelo baixo crescimento econômico dos países, marcando o declínio do modelo de bem-estar social como destacam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95): "[...] depois de uma fase de expansão, denominada por Hobsbawm (1995) de idade de ouro, com ganhos reais nos países que representam o núcleo orgânico e poderoso do capitalismo, o sistema entra em crise".

Tal fase representa um novo começo para o capitalismo, como destaca Silveira (2010, p. 22): "[...] as crises do petróleo em 1973 e 1979, as crises fiscais dos estados de capitalismo central, o retorno da inflação e a elevação das taxas de juros marcaram o momento de ruptura, iniciando, a partir de então, uma nova fase do capitalismo".

A crise significou a exaustão do modelo de acumulação fordista/taylorista de produção, apontando para um novo regime, cuja principal característica é a flexibilização dos processos de trabalho. Outros princípios, como competitividade, individualismo, desregulamentação, Estado-mínimo, ganharam notoriedade como alternativa de superar a instabilidade econômica, iniciando sua implementação pela Inglaterra no governo de Margaret Thatcher, em 1979, seguida de outros países como Estados Unidos, Alemanha e Dinamarca, chegando à América Latina, no governo de Augusto Pinochet, no Chile.

Desse contexto, emerge uma nova forma de organização do trabalho, a reestruturação produtiva, estimulada pela globalização, que se caracteriza pelo processo de internacionalização produtiva e financeira, associada à revolução tecnológica. Essas mudanças foram fundamentais para profundas transformações no mundo do trabalho, marcadas por uma nova organização e por formas de processos de produção disseminadas pelo mundo nas décadas de 1980 e 1990.

Nesse cenário, direitos sociais como saúde, educação, pleno emprego, previdência, dentre outros, são desarticulados, transitando da condição de direito à de propriedade. Para Gentili (1996), procede-se uma reconceitualização da percepção de cidadania, por intermédio de uma revalorização da ação do indivíduo como sujeito que luta para conquistar mercadorias e propriedades de várias naturezas; dessa maneira, como observa esse autor, "O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, o consumidor" (GENTILI, 1996, p. 20).

No Brasil, o discurso neoliberal tem seu início no governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), seguido pelos seus sucessores, os presidentes Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Para Silveira (2010), o presidente Fernando Collor deixa sua marca, aproximando o país da hiperinflação, bem como realizando confisco da poupança, extinção de instituições públicas e privatização de estatais.

Em 1992, o Presidente Collor sofre *impeachment,* assumindo a presidência o seu vice, Itamar Franco, que nomeou, para o Ministério da Fazenda, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, o qual implementou o Plano Real, pretendendo controlar a inflação e estabilizar a economia do país. O Plano Real não só conseguiu equilibrar a crise econômica, mas também foi primordial para a ascensão do então ministro à presidência, sucedendo Itamar Franco.

Ao assumir o poder, em 1995, Fernando Henrique Cardoso já havia se articulado com os organismos internacionais e elaborado projetos que previam, dentre outras coisas, a privatização de estatais brasileiras e a descentralização do Estado. Inicia-se, assim, um período de reformas econômicas, políticas e institucionais.

Nesse cenário, termos como globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., tornam-se comuns nos discursos, nos documentos oficiais e nas práticas educativas com a finalidade de esclarecer a necessidade de reformas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

É sob tais premissas que ocorre a Reforma do Estado pelos moldes neoliberais, na década de 1990 e, a partir de então, qualquer investimento econômico ou social, pertinente ao capital nacional ou internacional, poderia ser privatizado. A retórica neoliberal alcança seu êxito, que se resume, segundo Martins (2000), em controlar o processo inflacionário, a derrota do movimento sindical (ainda que não permanentemente), o reestabelecimento dos lucros da iniciativa privada e o que, para o autor, pode ser o maior deles, o de estabelecer como senso comum a visão de que a única forma de conduzir a economia, o país e o mundo é admitindo-se e efetivando-se as suas próprias premissas.

Frigotto e Ciavatta (2003) argumentam que tais reformas vêm definidas por um sentido oposto às políticas do Estado de Bem-Estar Social e às experiências do socialismo real, entendidas pelos intelectuais orgânicos do modelo capitalista como agente de um desvio dos meios naturais do mercado, logo, responsável pela crise. Dessa maneira, precisava-se reestabelecer os mecanismos de mercado, abraçando a ideia de que a liberdade do mercado conduz à prosperidade enquanto as políticas sociais, à escravidão.

Como um complexo processo de construção hegemônico, o neoliberalismo não apenas conquista espaço, mas também se apresenta como única alternativa a ser seguida pelos países em crise, configurando-se como uma doutrina, pregando a ideologia do "Estado Mínimo", ou seja, a participação reduzida do Estado nas ações do país.

Para dar início à Reforma do Estado, o presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). A partir de então, começa a se redefinir a agenda pública, com base no mercado e com ênfase nas reformas econômicas, como a privatização, a liberação comercial e a abertura externa. Além de desencadear o processo das reformas constitucionais, nesse cenário, de acordo com Silveira (2010, p. 52), "Tem início uma fase de desconstrução legal e institucional, que abriria o caminho para a refundação do Estado e da sociedade, de acordo com o paradigma consagrado internacionalmente".

Para a realização dos seus propósitos, Fernando Henrique Cardoso nomeou, como responsável pela condução do MARE, o economista José Carlos Bresser Pereira, que, após ter realizado um diagnóstico referente à administração pública no país, publicou o documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Segundo esse Plano,

> A crise do Estado define-se então (1) como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática. (BRASIL, 1995, p.10-11).

Desse modo, o PDRAE teve como finalidade apresentar propostas para a reforma sob a justificativa de que "[...] a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais" (BRASIL, 1995, p. 6). Tais justificativas motivaram uma série de transformações, dentre estas a Reforma do Aparelho do Estado, com o intuito de aumentar a sua governança, ou seja, a capacidade de implementar de forma eficiente as políticas públicas, como as voltadas à educação.

O documento partia da constatação de que a crise econômica latino-americana era de fato uma crise do Estado. Afirmava que este havia se distanciado de suas funções precípuas para atuar com ênfase na esfera produtiva. Isso se devia ao modelo de desenvolvimento de substituição da importação, adotado desde os anos de 1930 (BRASIL, 1995). Assim, o PDRAE indicou, como elementos do projeto de Reforma do Estado:

> (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do

> aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua "governança", ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995. p. 11).

A Reforma do Estado deve ser compreendida no contexto da redefinição do papel do Estado, deixando este de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e de serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRESSER-PEREIRA, 1997), ou seja, ao Estado cabe somente a função de equilibrar as relações entre mercado e a sociedade civil, fiscalizando e certificando as demandas advindas do novo modelo econômico.

Para os dirigentes da Reforma, tais mudanças tirariam o Brasil da crise e o direcionaria rumo ao progresso econômico, alimentado pela globalização. A partir de então, a ideia de desenvolvimento humano como processo histórico e de realização dos direitos humanos é redirecionado, adotando-se a ideia iluminista de progresso (CUNHA, 2005).

Essa maneira de entender o desenvolvimento humano pode ser problemática para um país de economia periférica, como o Brasil, posto que garantir o desenvolvimento da população, em uma sociedade tão desigual, com base no crescimento econômico é, de fato, a desumanização do homem, o "ser menos" como define Freire (2005). Para ele, a realidade baseada nessa ideia de progresso apenas legitima a exploração desumana que qualifica o capitalismo, pois a condição de "ser menos" é distorção da vocação do "ser mais". "É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero" (FREIRE, 2005, p. 30).

Oliveira (2003, p. 7) argumenta que a Reforma do Estado no modelo neoliberal representou um retrocesso no que concerne ao desenvolvimento social, pois, mesmo que se baseie em um discurso modernizante, as elites ocultam sua vinculação ao capital internacional e "reconfiguram a ação governamental descompromissando-se da inserção da maior parte da população em um mercado consumidor que tende, cada vez mais, a restringir-se a um pequeno estrato da sociedade".

Os direitos dos indivíduos deixam de se fixar nas suas necessidades básicas para depender, unicamente, do desempenho do seu trabalho frente ao mercado capitalista. Apesar dessa interpretação, a Reforma se sustentou no discurso de diminuição da desigualdade, como consta no PDRAE (BRASIL, 1995, p. 44).

Para Oliveira (2003), o Estado se abstrai de seus deveres, colocando os interesses do mercado em primeiro lugar. Contudo, com o discurso de melhorar a economia e, consequentemente, contribuir com a redução da desigualdade, Bresser-Pereira aponta a privatização ou publicização dos serviços sociais como solução. Para o ex-ministro, "O Estado

tinha se tornado muito grande, aparentemente muito forte, mas de fato muito fraco ineficiente e impotente dominado pela indisciplina fiscal, vítima de grupos especiais de interesse, engajados em práticas privatizadoras do Estado" (BRESSER-PEREIRA, 1996, p.16-17).

Para isso, foi preciso uma transformação em três dimensões: a institucional legal, por meio da reforma da Constituição e das leis do país; a cultural, com a internalização de uma nova visão do que seja a administração pública; e a da gestão, no lugar em que se concretiza a reforma (BRESSER-PEREIRA, 1997). Destarte, são delimitadas as seguintes diretrizes da Reforma do Estado brasileiro,

> Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. No seio do Estado *estrito senso,* onde se realizam as atividades exclusivas de Estado, a clara distinção entre secretarias formuladoras de políticas públicas, agências executivas e agências reguladoras autônomas implica em criação ou redefinições das instituições. No plano das reformas, muitas delas implicam na criação de novas instituições, entendidas estas de forma restrita como instituições organizacionais (isto é especialmente verdade para as instituições voltadas para o controle social), e todas elas implicam em novas instituições legais (BRASIL, 1995, p.13, grifos do autor).

A Reforma do Estado é pensada a partir de quatro elementos principais, a saber: a delimitação do tamanho do Estado, a redefinição do papel regulador do Estado, a recuperação da governança e o aumento da governabilidade. Dessa forma, os dispositivos de privatização, publicização e terceirização correspondiam à delimitação do tamanho do Estado; o papel de regulação diz respeito ao nível de intervenção do governo no mercado; a recuperação da governança consistiu nas questões financeira, estratégica e administrativa; e o aumento da governabilidade relaciona-se às maneiras de legitimar o governo e de adaptar as instituições para que o interesse público fosse executado (BRESSER-PEREIRA, 1997).

A educação sofreu os efeitos diretos dessa reforma. A Educação Profissional seguiu as medidas decorrentes das políticas de ajustes do Estado, com redução dos gastos, cursos modulados e aligeirados, buscando atender às necessidades do mercado, agora alimentado pelas transformações decorrentes da globalização (OLIVEIRA, 2003).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a educação ganha notoriedade nesse cenário, apoiada pela literatura internacional, retomando ideias da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz, nos anos 1960, que, conforme as autoras, afirmava "[...] ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores" (2011, p. 47).

De forma mecânica e repentina, é atribuído à educação "o condão" que sustentaria a competitividade nos anos de 1990. Nessa direção, Oliveira (2003, p. 7, grifo do autor) argumenta que "A educação serve como 'válvula de escape' para a afirmação do modelo implementado [...]". Novos conceitos, como competência e empregabilidade, aliados a um referencial pedagógico que define um critério particular de qualidade na educação, conduzem-na aos interesses diretos das elites empresariais, e estas, com a justificativa da produção flexível, consideram-na elemento fundamental para a construção de uma economia com maior capacidade produtiva e competitiva.

No que diz respeito ao conceito de empregabilidade, salientamos as observações feitas por Fonseca e Ferreira (2020, p. 4):

> A ideologia na sociedade capitalista se exprime presumindo a execução de um discurso homogêneo, linear, universal, visando identificar a realidade social como a que as classes dominantes pensam e agem sobre ela, assim, escondem as contradições que há na essência, sobretudo, as referentes ao antagonismo entre capital e trabalho. Além disso, intimidam outros discursos e representações opostos. Nesse sentido, as desigualdades sociais e econômicas são escamoteadas da forma como foram produzidas, em uma relação desigual e de exploração do sistema produtivo sobre o trabalho humano. Ademais, a ideia que o trabalhador/a agora é responsável pela sua "empregabilidade", é difundida e veiculada ideologicamente como verdade inconteste em um cenário de postos de trabalho cada vez mais escassos.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) e Oliveira (2003), essa função destinada à educação alimentava uma antiga máxima salvacionista, a qual se materializou com a intervenção dos organismos multilaterais. Essa situação pode ser entendida por meio da análise realizada por Oliveira (2003), ao concluir que o governo brasileiro não arca com a atribuição de reduzir as consequências negativas da globalização e cria um discurso por meio do qual transfere aos próprios indivíduos a incumbência de competir por uma melhor posição no mercado de trabalho.

Nesse contexto, as ideias que fundamentaram a reforma da educação e da Educação Profissional têm seu marco no ano de 1990, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtein, na Tailândia, financiada pelas agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Banco Mundial e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Naquele evento, foi elaborada a *Declaração Mundial de Educação Para Todos*, que teve como objetivo incentivar o compromisso mundial de educar todos os cidadãos até 2025. Para isso, era preciso reverter o quadro que assolava os nove países da América Latina com maior índice de analfabetismo do mundo, dentre estes o Brasil. Os chefes de governo foram orientados a providenciar ações para execução dos princípios acordados na Declaração de

Jomtein, e o Brasil foi instado a impulsionar políticas educacionais na década de 1990, a fim de melhorar o quadro em que se encontrava, garantindo educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A partir de então, os 155 países, que assinaram a Carta de Jomtien, assumiram a obrigação de garantir educação para todos, principalmente, a Educação Básica. Contudo, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 52) ressaltam os problemas enfrentados pelo Brasil no momento de pôr em prática tais ideias:

> Um primeiro problema aqui enfrentado refere-se à expressão "para todos" que sugeria uma universalização da educação básica, que no Brasil compreende desde a educação infantil até o ensino médio, que a Conferência não pretendia. Em segundo lugar, alguns autores compreenderam o conceito NEBA em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para estratos sociais diferentes, ensino diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas [...].

Importa esclarecer ao leitor que NEBA é a sigla de Necessidades Básicas de Aprendizagem. Refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito pra enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Considerando o exposto, mais uma vez, o dualismo na educação brasileira era reforçado, sob a justificativa de que, se as camadas mais carentes da população têm necessidades peculiares, precisariam continuar recebendo atendimento diferenciado do demandado por clientela mais seleta. Esse dualismo histórico, como veremos, será sentido na consolidação da Reforma da Educação Profissional, regulamentada pelo Decreto n° 2.208/1997.

Como a primeira de muitas conferências e fóruns nacionais e mundiais, a Conferência de Jomtien teve forte representatividade no pensamento educacional contemporâneo. Contudo, podemos notar algumas contradições em seu discurso de propagação de uma Educação Para Todos, constituindo uma aliança entre o Estado brasileiro, os empresários e as agências multilaterais, por meio dos quais o mercado dita o processo de reforma da educação.

No que concerne à Educação Profissional, de acordo com Frigotto (2006), a Declaração de Jomtein, aspirando à entrada do trabalhador no contexto globalizado, afirmava ser preciso uma formação voltada ao desenvolvimento de competências e de habilidades particulares. Tais recomendações eram necessárias, uma vez que, com a internacionalização da economia, a educação é considerada fator decisivo para o desenvolvimento econômico, gerando condições de competitividade entre os países.

Desse modo, a Reforma da Educação Profissional, na década de 1990, acompanharia o caminho das mudanças no modelo de reorganização da sociedade capitalista, orientada por meio de reformas que envolveram a redefinição do papel do Estado, as políticas sociais, a democracia e o desenvolvimento. Na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), naquela década, ficaram evidenciados os vários interesses em disputa.

Foi no contexto de elaboração da Constituição de 1988 que se iniciaram as discussões acerca da criação de uma nova LDB. Em 1987, o professor Demerval Saviani, que na época integrava a equipe editorial da revista da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDE), foi convidado a redigir um texto cujo tema central foi "a nova LDB". Segundo Saviani (2011), o artigo, inicialmente, não pretendia a formulação de um anteprojeto da referida lei, porém, à medida que foi tomando forma, notou-se a pertinência de pensar a estrutura da lei, uma vez que o intuito era mobilizar os educadores no sentido de influenciar os parlamentares no processo de elaboração da lei.

Em 1988, a proposta da nova LDB teve a sua redação concluída, passando a ser pauta de discussões em reuniões e conferências, bem como foi publicada na Revista da ANDE em agosto do mesmo ano. Após a promulgação da Constituição Federal, o deputado Octávio Elísio apresentou o projeto de lei da nova LDB na Câmara Federal. No texto da nova LDB, escrito, inicialmente, por Saviani, estava prevista a superação da formação simplista para o trabalho, trazendo em seu bojo a noção de politecnia, destacando a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social. Tratava-se de garantir um ensino politécnico associado a uma educação geral que fosse única para todos os brasileiros. Conforme Saviani (2011a, p. 48),

> O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Na medida em que iam se ampliando as discussões em relação ao Projeto, este foi recebendo alterações. Na condição de relator, o deputado Jorge Hage percorreu todo o país, de modo que foram ouvidas cerca de 40 entidades e instituições, além dos seminários temáticos, fóruns e debates realizados para discutir as principais questões do Projeto, que ficou conhecido como Substitutivo Jorge Hage, apresentado à Câmara Federal em dezembro de 1988 (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Entretanto, o processo foi interrompido pelo projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, que, segundo Martins (2000), foi elaborado com a ajuda do primeiro escalão do MEC

e recusava a contribuição das entidades representativas da educação nacional e de especialistas da área envolvidos com o processo de construção da nova LDB.

Em 1993, o Substitutivo Jorge Hage foi enviado da Câmara ao Senado, agora sob a relatoria do deputado Cid Sabóia, o qual foi novamente submetido a um processo de discussão e negociação. Em 1995, Darcy Ribeiro apresentou à Câmara novo substitutivo, resultante dos acordos realizados com o governo Fernando Henrique Cardoso, sob a responsabilidade do ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza.

Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei n° 9.394/1996, divulgada como uma LDB moderna, visando ao desenvolvimento do país rumo ao século XXI, opondo-se às ideias do projeto Jorge Hage por estarem, supostamente, arcaicas. Enquanto isso, Darcy Ribeiro tecia comentários laudatórios, anunciando a flexibilidade da lei, sua adequação às exigências do mundo moderno e o seu minimalismo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Para os educadores e entidades excluídos do processo de elaboração, a atual LDB é marcada pelo seu caráter genérico, flexível e descentralizador, já que muitos dos seus artigos careciam de regulamentação. Nessa direção, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 110) afirmam que "Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores".

Para Saviani (2011a, p. 226), a Lei maior da educação "é uma 'LDB minimalista', compatível com o Estado mínimo", congruente com a ideologia neoliberal de privatizações, de valorização dos mecanismos de mercado e desregulamentação das leis trabalhistas. Para ele: "Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas [...]".

A LDB, apesar de ter sido pioneira no uso da expressão "Educação Profissional", a LDB não abordou essa modalidade de maneira aprofundada. O governo Fernando Henrique Cardoso, com a flexibilização assumida pela nova LDB, passou a adotar um conjunto de medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos, que deliberam as políticas de "cima para baixo" de acordo com os princípios de ajustes da sociedade às necessidades do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Lima Filho (2002) observa que o maior prejuízo social ocasionado pela LDB foi a fragmentação das modalidades e níveis educacionais, o que significa a renúncia da possibilidade de construção de um Sistema Nacional de Educação. Nessa perspectiva, a Educação Profissional ficou restrita ao Capítulo III do Título V, em, somente, quatro artigos:

> Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento

> de aptidões para a vida produtiva.
>
> Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.
>
> Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
>
> Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
>
> Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.
>
> Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Como podemos perceber no parágrafo único do Artigo 39, a Educação Profissional é apresentada como uma modalidade de educação desvinculada do ensino regular, fato que é reforçado no Artigo 40 ao se utilizar a palavra "articulação" e não "vinculação" entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Para Lima Filho (2002. p. 182),

> Esta genérica e imprecisa articulação pode ser tão frágil ou diminuta que reduz ao mínimo a educação regular, ou mesmo dispensa a sua obrigatoriedade, pois nota-se que o uso do conectivo "ou" na redação desse artigo dá à educação profissional o caráter alternativo de substituir a articulação com o ensino regular por diferentes estratégias em instituições especializadas ou ambiente de trabalho, abrindo a possibilidade para que a educação profissional se realize de modo instrumental e desvinculado dos saberes científicos e da dimensão ético-política do processo educativo, com risco de reduzir-se a mero treinamento ou adestramento de mão-de-obra.

Fica presente, na LDB, a aproximação da Educação Profissional às propostas neoliberais, alimentadas pela globalização e pela flexibilização, requisitando uma capacitação de trabalhadores de modo que estes se adaptem à rapidez e à competitividade do mercado.

Saviani (2011a, p. 246), ao comentar o conteúdo da LDB no que concerne à Educação Profissional, observa as lacunas que fazem essa Lei confundir-se com uma carta de intenção, visto que não define instâncias, competências e responsabilidades: "A cargo de quem estará essa educação profissional? Da União, dos estados, dos municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintamente?".

Importa destacar que, em 7 de março de 1996, portanto, em paralelo à elaboração da LDB, foi apresentado, pelo ministro da educação, Paulo Renato Souza, na Câmara Federal, o

Projeto de Lei n° 1.603/1996, propondo uma reestruturação da Educação Profissional aspirando ao ajuste da formação do trabalhador às necessidades do setor produtivo. As transformações solicitadas objetivavam adequar o ensino técnico-profissional às mudanças tecnológicas em fluxo e que se encontravam no conjunto das reformas institucionais e políticas sociais (LIMA FILHO, 2002).

Segundo Kuenzer (2001), o PL n° 1.603/1996 foi elaborado por uma equipe isolada no MEC, sem embasamento teórico e clareza conceitual, em um texto frágil, confuso e anacrônico. A razão para essa iniciativa do Governo Federal encontrava-se no acordo realizado entre MEC e a Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), pois este, por financiar a reforma, impunha as suas condições para a liberação de recursos.

Para Silveira (2010), esse PL tinha como principal objetivo, a separação entre a formação geral e a formação específica de nível médio, pretendendo maior flexibilidade curricular, de maneira a proporcionar sua rápida adaptação às demandas do mercado. O documento recomendava que a Educação Profissional seria desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplassem estratégias de educação continuada.

Ademais, a Educação Profissional passaria a compreender três níveis: básico, destinado à qualificação profissional do trabalhador sem exigir escolaridade prévia; técnico (médio), destinado a oferecer habilitação a alunos matriculados ou egressos do nível médio; e tecnológico (graduação), que deveria atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas.

O PL n° 1.603/1996 previa a separação entre o ensino técnico e o ensino médio. Os cursos técnicos seriam estruturados por meio de módulos independentes e dotados de terminalidade, ou seja, o término de cada módulo conferiria um Certificado de Qualificação específica e a conclusão de um conjunto de módulos, que poderiam ser cursados em instituições diferentes, daria direito à habilitação de Técnico de Nível Médio, desde que o período transcorrido entre a conclusão do primeiro módulo e do último não excedesse a cinco anos (LIMA FILHO, 2002).

Lima Filho (2002) considera ainda que tais medidas pretendiam, de acordo com a Exposição de Motivos n° 37/1996, desenvolver a flexibilidade do modelo, diminuir os custos do sistema, elevar a cobertura, ajustar a oferta às demandas do setor produtivo e simplificar a alternância entre escola e emprego. O autor destaca que a forma como o PL n° 1.603/1996 foi elaborado e conduzido, com a pressa legislativa do MEC e sem a participação dos setores diretamente ligados à Educação Profissional e da comunidade acadêmica, rendeu muitas críticas, particularmente, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Nos debates envolvendo a sociedade civil, estiveram presentes representantes das Escolas Técnicas Federais (ETF), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), de escolas privadas, do Sistema “S” e do

Congresso Nacional. Apesar dos seus defensores, o PL n° 1.603/1996 foi alvo de críticas por parte, principalmente, dos educadores que vislumbravam uma formação integral. Em função das polêmicas, o MEC solicitou à Câmara dos Deputados a sua retirada da pauta de votação, sendo arquivado em 19 de fevereiro de 1997.

Todavia, essa decisão não é vista por Frigotto (2012) como resultado das inúmeras críticas ao conteúdo do Projeto, mas pelo fato de o Poder Executivo perceber que poderia transformar o conteúdo daquele PL n° 1.603/1996 em decreto e, dessa forma, fazer a reforma estrutural. Assim é que, utilizando-se de sua competência e base política, dois meses depois de arquivado o PL n° 1.603/1996, o governo o editou, em 17 de abril de 1997, sob a forma do Decreto n° 2.208/1997, que, regulamentado pela Portaria n° 646/1997 e pela Portaria n° 1005/1997, promoveu a Reforma da Educação Profissional.

2.1 O DECRETO N° 2.208/1997 E A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A implementação da Reforma da Educação Profissional, na década de 1990, foi marcada pela submissão do Estado aos interesses do capital financeiro internacional. Para justificar essa Reforma, a cúpula do governo alegou que os cursos da Rede Federal eram caros e elitizantes. O MEC justificava que "o custo/aluno era demasiado caro para os cofres públicos, pois a maioria dos estudantes buscava ingressar nas Universidades, e não no mercado de trabalho", logo era um discurso voltado para "atender a lógica imediata de mercado, quebrando a concepção de uma educação para a formação da cidadania em uma perspectiva emancipatória" (PEREIRA; SOUZA; MEDEIROS NETA, 2014, p. 17).

Seguindo as orientações dos organismos internacionais, os cursos também eram vistos como de longa duração e não atendiam às demandas dos setores produtivos, descaracterizando, assim, a função da Educação Profissional, que era formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Argumentavam ainda que uma parte significativa dos egressos se direcionava aos estudos no ensino superior, não ingressando de imediato no mercado de trabalho (LIMA FILHO, 2002).

Destarte, as agências multilaterais apresentaram uma lista de justificativas para a realização de uma reforma na Educação Profissional:

> a) redução de custos, por meio de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado;
>
> b) descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, para além do ensino fundamental;
>
> c) racionalização dos recursos existentes nos Centros Federais de Educação

> Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), consideradas escolas muito caras de preparação para o ensino superior;
>
> d) repasse de recursos púbicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado, a educação dos trabalhadores;
>
> e) fomento à iniciativa privada propriamente dita (SAVIANI, 2011a, p. 144).

Tais justificativas foram totalmente absorvidas pelo governo brasileiro, que, dentre as várias medidas apresentadas, a mais apreciada na política educacional e que viria a ser regulamentada pelos dispositivos legais, adotou a separação entre o Ensino Médio e o Técnico.

Com o objetivo de regulamentar o inciso 2º do Artigo 36 e os Artigos de 39 a 42 da LDB o Decreto nº 2.208/1997 constituiu o principal instrumento jurídico-normativo da Reforma e instituiu um conjunto de mudanças na oferta da Educação Profissional no Brasil. A principal delas refere-se à Educação Profissional Técnica, que dispôs de organização curricular distinta do Ensino Médio.

O Decreto n° 2.208/1997 estava estruturado em doze artigos. No primeiro, eram apresentados os objetivos gerais da Educação Profissional:

> I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
>
> II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
>
> III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;
>
> IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997a).

Portanto, o Decreto deixava evidente que a Educação Profissional pretendia, prioritariamente, a aproximação da escola com o setor produtivo (SILVEIRA, 2010), garantindo formação profissional em diversos níveis de escolaridade, com o intuito de responder a um mercado cada vez mais exigente.

O Artigo 2° reproduz o conteúdo do Artigo 40 da LDB, que trata da oferta da Educação Profissional, podendo esta ser feita em parceria com as escolas regulares, em cursos de formação continuada, em espaços especializados ou nas próprias empresas.

O Artigo 3° delineia os níveis da Educação Profissional, tal qual estavam presentes, anteriormente, n° PL n° 1.603/1996:

> I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
>
> II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
>
> III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997a).

Pelo Decreto, o nível básico, como destinava-se a garantir uma ocupação para os trabalhadores, independentemente do grau de estudo, não necessitaria, de acordo com o artigo 4°, de regulamentação curricular e teria duração variável. Seus cursos, obrigatoriamente, deveriam ser ofertados pelas instituições financiadas pelo governo e, ao final, dariam direito a certificado de qualificação profissional. Para Cunha (2005), essa medida representou a *senaização* das escolas técnicas federais, visto que os cursos oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI condizem com esse modelo.

No Artigo 5°, o Decreto nº 2.208/1997 estabelecia duas formas para ofertas dos cursos técnicos: concomitante e sequencial. Na primeira, permitia-se ao aluno cursar, ao mesmo tempo, o Ensino Médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos separados, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituições diferentes (concomitância externa). A forma sequencial destinava-se a quem já havia concluído o Ensino Médio e desejava seguir os estudos por meio de um curso técnico (BRASIL, 1997a).

Sem dúvida, o conteúdo desse artigo é um dos mais polêmicos da Reforma, pois não só separou o ensino propedêutico do ensino técnico como criou duas formas de oferta para a Educação Profissional. Aparentemente, quando o Decreto n° 2.208/1997 estabeleceu tais formas de articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, não considerou as especificidades das instituições envolvidas, principalmente, quando cria a concomitância entre instituições distintas.

Quanto ao limite de carga horária, Saviani (2011b) afirma que estava sendo estudada uma proposta de reforma para o Ensino Médio elaborada pelo MEC, em que o Ensino Médio era definido como de caráter propedêutico e de educação geral e que abrange 75% do currículo, restando 25% para a parte diversificada, justificando, desse modo, o parágrafo único do Artigo 5º em questão.

O Artigo 6° trata da forma de elaboração dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico, ficando sob a responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecer "[...] diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional". Dentre outras determinações, ainda está previsto, no inciso primeiro deste artigo, que "[...] poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados

nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente" (BRASIL, 1997a).

O Artigo 7° define como condição para a elaboração das diretrizes curriculares a realização de "[...] estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores". Para tanto, o MEC criaria "[...] mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores". (BRASIL, 1997a).

No Artigo 8°, encontramos que "Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos".

> § 1º - No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.
>
> § 2º - Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.
>
> § 3º - Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos (BRASIL, 1997a).

Portanto, um curso seria formado por módulos (subcursos), com certificações próprias e, por sua vez, reconhecido pela soma das certificações de cada módulo concluído. Seria permitido ao aluno realizar o curso em módulos autônomos, até mesmo em instituições diferentes, sendo o diploma expedido pela instituição em que ele concluiu o último módulo, desde que não ultrapassasse o limite de cinco anos do primeiro ao último módulo (BRASIL, 2007).

Martins (2000) critica o sistema modular estabelecido no Decreto. Para ele, a fragmentação em módulos configurou-se como mais um atraso do Decreto em relação à realidade produtiva, uma vez que a modularização apenas gera treinamento, de viés puramente instrumental, impedindo ao profissional adaptar-se com criatividade frente a novos modelos e padrões mutáveis do modo de produção atual.

O Artigo 9° estabelece, como critério principal de seleção para lecionar nos cursos técnicos, a experiência profissional dos professores, prevendo formação para o magistério previamente ou em serviço, por meio de cursos regulares de licenciaturas ou de programas de formação pedagógica. Esse artigo revela o caráter emergencial e descontínuo que caracteriza a história da formação de professores para a Educação Profissional no Brasil. Tal conclusão tem sido recorrente entre os pesquisadores que tratam dessa temática.

O Artigo 10º dispõe sobre os cursos superiores, correspondentes ao nível tecnológico, devendo ser estruturados para atenderem aos diversos setores da economia, abrangendo áreas

especializadas e conferindo o diploma de Tecnólogo.

O Artigo 11° designa aos sistemas federal e estaduais de ensino a execução de exames para certificar competência, a fim de conferir dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico. Em seguida, o parágrafo único afirma que "O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio" (BRASIL, 1997a).

Por fim, o Artigo 12° determina que o Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

No mês seguinte à publicação do Decreto n° 2.208/1997, foi lançada a Portaria n° 646/1997, destinada, primordialmente, à Rede Federal de Educação Tecnológica. A Portaria estabelecia, no artigo 1°, que a implementação do dispositivo "[...] far-se-á, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos", seguindo o "plano de implementação" da reforma da Educação Profissional, a ser elaborado por cada instituição, considerando suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos, prevendo, conforme o artigo 2°, a oferta de:

> I- cursos de nível técnicos, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;
> II- cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;
>
> III- cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;
>
> IV- cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização (BRASIL, 1997b).

Além de legalizar a dualidade entre a formação geral e a técnica, bem como a formação aligeirada de mão de obra, a Portaria n° 646/1997, conforme o Artigo 3°, definiu que as instituições federais de educação tecnológica "ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9.394/1996" (BRASIL, 1997b). Em função disso, segundo Caires e Oliveira (2016), em 1998, o número máximo de matrículas no Ensino Médio, em todas as séries, apresentou uma diminuição de 6,4% quando comparada a 1997.

O Artigo 4° trata do Plano de Implementação da Reforma, que "[...] deverá prever um incremento de vagas em relação às oferecidas em 1997 no ensino regular de, no mínimo, 50% no período de até 05 anos", elucidando, em seguida, no parágrafo 2°, que "no cálculo do incremento das vagas previsto no *caput* deste artigo, considerar-se-á apenas a matrícula no

ensino médio e nos cursos mencionados nos incisivos I e II deste artigo", isto é, nos cursos de ensino técnico nas formas concomitante ou sequencial ao Ensino Médio.

Outro ponto que chama a atenção é que a Portaria n° 646/1997 define o papel a ser desempenhado pelas instituições da Rede de Educação Tecnológica, que deverão, de acordo com o Artigo 11, "[...] se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da Educação Profissional conforme previsto no Artigo nº 44 da Medida Provisória n.º 1.549-29, de 15 de abril de 1997" (BRASIL. 1997b).

Segundo Silveira (2010), mesmo com a qualidade no ensino abalada, a procura pelos cursos técnicos ofertados pelos CEFET e pelas escolas técnicas da rede pública federal ainda era significativa. O governo aproveitou-se disso para fortalecer o discurso de diminuição de custos, afirmando que essas instituições atendiam a um público privilegiado, que buscava seguir os estudos até o Ensino Superior.

Como podemos perceber, a característica central da Reforma da Educação Profissional do governo Fernando Henrique Cardoso foi a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, o que, para Saviani (2011a, p. 144), "[...] significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n. 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961".

Nessa perspectiva, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2003) avaliam que o Decreto nº 2.208/1997 representou uma regressão ao dualismo, visto que se cristalizou a separação entre as dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais. Tais constatações tornam visível a estrutura contraditória e indócil do capital, uma vez que se apoia no discurso de que a educação é a "cura" das desigualdades sociais, sendo fator fundamental do desenvolvimento econômico, exigindo da educação que assuma uma nova conotação, como a de escolas dualistas e, por isso mesmo, excludentes.

Por assim proceder, o governo Fernando Henrique Cardoso aderiu ao pensamento pedagógico empresarial baseada em uma "[...] perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo" (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 108).

Ao analisar o conteúdo do Decreto, Martins (2000, p. 83) demonstra a incoerência deste em relação à realidade do processo produtivo que o orientou, pois esta "[...] exige uma integração entre a formação profissional propriamente dita e a propedêutica, para satisfazer as próprias necessidades da estrutura econômica do capitalismo". Do mesmo modo, Kuenzer (1997, p. 97) observa que a proposta da Reforma é "tão anacrônica e confusa que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do Taylorismo".

Apesar das críticas advindas dos intelectuais da Educação Profissional, a Reforma prosseguiu, contando com o aporte normativo indispensável da Portaria n° 1005/1997, que

estabeleceu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Esse Programa foi o responsável por colocar em prática, nas escolas da Rede Federal, as determinações prescritas na legislação em vigor à época, culminando em profundas transformações estruturais, de gestão e técnico-pedagógicas nessas instituições.

3 O PROEP NO CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O PROEP foi uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho, implementado pela Portaria n° 1005/1997, em setembro de 1997. O Programa destinava-se a criar um sistema de Educação Profissional distinto do Ensino Médio e do Ensino Superior, compreendendo aspectos técnico-pedagógicos como a flexibilização curricular e a captação de recursos e parcerias, de modo a garantir a expansão da Rede de Educação Profissional no Brasil.

Segundo Lima Filho (2002, p. 207), esses recursos eram provenientes de empréstimos do BID. Defendia-se redução dos gastos públicos com os níveis educacionais acima das séries iniciais da educação fundamental e da promoção de políticas compensatórias. Assim, "[...] o barateamento do custeio, tanto da educação secundária, quanto da educação profissional se fará, entre outros, pela separação formal das duas e pelo enxugamento dos currículos de cada uma delas".

O PROEP, visando à readequação e/ou à implementação de 200 centros de Educação Profissional, sendo 70 na esfera federal, 60 na estadual e 70 no segmento comunitário (instituições privadas, ONGs, entidades filantrópicas, sindicatos etc., e/ou instituições que comprovassem ter prefeituras municipais como a instituição mantenedora). A meta era atingir 240 mil vagas nos cursos técnicos e 600 mil concluintes de cursos profissionais básicos. Além disso, o programa estabeleceu como meta atingir um índice de 70% de inserção de egressos dos cursos técnicos no mercado de trabalho (CUNHA, 2005).

O PROEP dispunha de 500 milhões de dólares, sendo 250 milhões obtidos por empréstimos do BID, 125 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 125 milhões do orçamento do MEC. A incumbência do PROEP para a Rede Federal era reformulá-la no "[...] ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional" (BRASIL, 2007, p. 20), Dessa maneira, ao término do prazo de cinco anos, essas instituições deveriam ter condições de captar recursos mediante a prestação de serviços à comunidade, aumentando sua capacidade de autofinanciamento e, assim, o Estado paulatinamente se isentaria de parte do custo com sua manutenção.

Os principais objetivos específicos do Programa de Expansão da Educação Profissional eram:

A) Fortalecer no MEC e nas Secretarias Estaduais, responsáveis pela educação profissional, as funções de normatizar, apoiar, coordenar, monitorar e avaliar o desempenho do sistema, bem como informar ao público acerca do mesmo;

B) Criação, com base nas atuais escolas técnicas federais, estaduais e municipais (comunitárias), e mediante a construção de novas unidades, de uma rede de Centros de Educação Profissional (CPs);

C) Utilização de pesquisas de demanda e de estudos de tendências de mercado de trabalho para a determinação dos cursos que deverão ser oferecidos;

D) Oferta curricular com organização modular, de acordo com os requisitos de capacidade ocupacional para cada profissão;

E) Promoção de colaboração entre as instituições de formação profissional, instituições públicas, empresas e sindicatos para compartilhar experiências inovadoras, desenvolver e implementar políticas integradas, e apoiar a gestão e financiamentos dos CPs através de associação ou outras formas de apoio mútuo;

F) Incentivo à autonomia e melhor desempenho dos centros educativos através de: financiamento e participação na gestão por parte da comunidade, implantação progressiva de sistemas de financiamento na forma de capitação quando se tratar de recursos públicos, e acesso público à informação referente ao desempenho e efetividade dos CPs;

G) Criação dos sistemas de certificação de competências que contribuam para o melhor funcionamento do mercado de trabalho, facilitando uma relação flexível do trabalhador com o sistema educativo;

H) Atendimento da demanda para a qualificação e requalificação dos trabalhadores por intermédio da compra de cursos de entidades públicas e privadas, especialmente as financiadas pelo Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR);

I) Incentivo à transformação das escolas federais financiadas com recursos do Programa em escolas que atendam aos objetivos do ensino profissional, reduzindo gradualmente as matrículas no ensino médio regular;

J) Garantia de que o aumento de estabelecimentos de educação profissional dar-se-á por meio dos Estados, Distrito Federal ou Municípios, isoladamente ou em associação com o setor privado, ou por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o setor público; e

K) Estímulo à adoção de formas flexíveis de contratação de pessoal com base na legislação vigente (BRASIL, 2006, p. 4-5).

O PROEP abrangeu quatro componentes de atuação, conforme assinalados no quadro 1:

Quadro 1- Componentes de atuação do PROEP

COMPONENTES	AÇÕES
Implementação de políticas globais	Formulação e implementação de políticas de educação profissional com o objetivo de melhorar a qualidade da oferta dessa modalidade de educação no país.
Redimensionamento da oferta da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	Desenvolvimento de ações para o seu reordenamento, envolvendo aspectos de adequação de currículos, diversidade de oferta de cursos, ampliação e reforma de infraestrutura, aquisição de equipamentos e materiais de ensino aprendizagem e capacitação de recursos humanos.
Reordenamento de rede estadual	Conceber e operacionalizar planos de Educação Profissional em todas as unidades da Federação, envolvendo o financiamento de Centros de Educação Profissional, visando a diversidade de oferta, adequação e construção curricular, novos modelos de gestão, ampliação da oferta de vagas, construção, ampliação e reforma de infraestrutura e aquisição de equipamentos.
Apoio ao segmento comunitário	Mediante financiamento para construção de Centros de Educação Profissional a serem geridos pela própria comunidade, com significativa expansão e diversificação da oferta de cursos e adequação às peculiaridades locais e regionais.

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações disponíveis no Relatório de Progresso do PROEP (BRASIL, 2006. p. 6).

Uma vez definidos seus componentes de atuação, o PROEP começou a ser executado em 24 de novembro de 1997, por meio de dois subprogramas, pensados para garantir o desenvolvimento de seus objetivos.

O Subprograma A destinou-se à implementação de políticas globais do Programa (projetos nacionais), com o intuito de assegurar ao MEC os recursos necessários para orientar a Reforma da Educação Profissional nos segmentos federal, estadual e comunitário, promovendo a divulgação de seus objetivos, "sensibilizando" a população sobre o desenvolvimento da Reforma e o seu compromisso com o progresso do país.

Como resultado das ações realizadas pelo Subprograma A, citamos as discussões e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Níveis Técnico e Tecnológico. O quadro 2 apresenta as ações realizadas por esse subprograma.

Quadro 2 – Ações do Subprograma A – implementação de políticas globais

AÇÕES	DESCRIÇÃO
Desenvolvimento gerencial	• Fortalecimento do MEC. • Desenvolvimento e implementação do sistema de informações. • Desenvolvimento e implementação de modelos de gestão.
Desenvolvimento técnico-pedagógico	• Desenvolvimento e implementação de Parâmetros Curriculares Nacionais dos Níveis Técnico e Tecnológico. • Desenvolvimento e implementação do Sistema Nacional de Certificação Profissional. • Estudo de Mercado de Trabalho.
Desenvolvimento de recursos humanos	• Capacitação de docentes e técnicos administrativos.
Desenvolvimento do Plano de Comunicação	• Publicidade de utilidade pública.

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações disponíveis no Relatório de Progresso do PROEP (BRASIL, 2006. p. 9 -10).

O Subprograma B destinou-se ao financiamento de projetos de investimentos nos estados e escolas (escolas municipais e estaduais, da Rede Federal e do segmento comunitário), com base em planos estaduais e em projetos escolares. Com relação ao Plano Estadual de Educação Profissional, era previsto um plano estratégico a ser desenvolvido de forma participativa, a fim de definir a realização da Educação Profissional em um estado, em conciliação com a legislação vigente e com as diretrizes políticas estabelecidas pelo PROEP.

Para isso, era necessário compreender as mudanças na legislação, de fortalecimento ou criação de órgãos normativos e gestores, com a incumbência de coordenar, apoiar, avaliar, monitorar e informar o público a respeito do sistema de Educação Profissional, bem como a respeito das necessidades de formação profissional e de expansão ou da criação de Centros Profissionais (BRASIL, 2006).

Dessa forma, ocorreu o investimento no Plano Estadual de Educação Profissional e a implementação deste, a fim de que possibilitasse o fortalecimento da gestão da Educação Profissional, a identificação de área de formação, a implantação de novo modelo técnico-pedagógico e de recursos humanos, de acordo com a Reforma (BRASIL, 2006).

No que diz respeito ao Plano da Escola, este também deveria ser realizado de modo participativo, com o intuito de definir um projeto de Centro de Educação Profissional, com propostas técnico-pedagógicas e organizacionais ajustadas aos requisitos do PROEP e da legislação atual.

O Plano da Escola tinha como objetivo a ampliação e a transformação das escolas federais, estaduais ou do segmento comunitário ou mesmo a criação de novos centros. A dimensão do seu financiamento abrangia aquisição de laboratórios de aprendizagem, consultorias e capacitações.

No quadro 3, podem ser visualizadas as ações referentes a esse subprograma.

Quadro 3 – Ações do Subprograma B – Planos estaduais e projetos escolares.

AÇÕES	DESCRIÇÃO
Ação 1	Desenvolvimento de Planos Estaduais de Educação Profissional
Ação 2	Implantação e recuperação de Centros Escolares de Educação Profissional Projetos federais Projetos estaduais Projetos do segmento comunitário
Ação 3	Projeto Escola de Fábrica

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações disponíveis no Relatório de Progresso do PROEP (BRASIL, 2006. p. 11).

Quanto ao Manual de Planejamento Estratégico Escolar, enviado às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, este deveria nortear o processo de planejamento para a implantação da Reforma da Educação Profissional. A partir dele, deveria ser elaborado e apresentado um projeto escolar com a finalidade de obter o financiamento do PROEP (BRASIL, 1999a).

Para isso, o Manual de Planejamento Estratégico Escolar encontrava-se dividido em dois capítulos. O primeiro referia-se ao Planejamento Estratégico, contemplado em etapas correspondentes a quatro módulos, nos quais eram expostas as orientações para a execução de todo o processo. Os módulos eram:

- Orientação para a Formação da Equipe de Planejamento Estratégico;
- Missão da Escola;
- Análise dos Contextos Internos e Externos;
- Objetivos Estratégicos da Escola.

No segundo capítulo do Manual, encontramos as orientações para pôr em andamento as etapas que compunham a fase do Planejamento Operacional, que consiste no detalhamento das ações definidas no Planejamento estratégico. A sua estrutura modular era:

- Estruturação e Reestruturação Organizacional da Escola;
- Formulação do Projeto Escolar;
- Gerenciamento do Projeto escolar;
- Avaliação.

Nessa fase, conforme o Manual de Planejamento Estratégico Escolar (BRASIL, 1999a), as ações do PROEP buscavam financiar os projetos escolares com base em três áreas:

> 1) Técnico-pedagógica, destacando os aspectos que caracterizavam a especificidade da escola como organização de aprendizagem (conteúdos curriculares, métodos e técnicas, materiais, avaliação, organização pedagógica e didática da escola).
>
> 2) Gestão da Educação Profissional, prevendo uma gestão participativa, com a implementação de conselhos de administração da Educação Profissional, desenvolvimento e implementação de modelos de gestão escolar, de forma que priorizasse a articulação entre escola e empresa, bem como o desenvolvimento e a implementação de sistema de informação da Educação Profissional.
>
> 3) Integração escola-empresa, considerada como um novo modelo de escola, criado pela Reforma, antevia a parceria permanente e sistemática entre a escola e empresas locais ou regionais.
>
> No decorrer do Manual de Planejamento Estratégico Escolar, eram exibidas fichas de apoio à reflexão e sua utilização no processo de planejamento. Ao final, são apresentados formulários para demonstração dos resultados do Planejamento Estratégico Escolar e para registro do Projeto de Desenvolvimento Escolar.

No Manual de Planejamento Estratégico Escolar (BRASIL,1999a), ainda encontramos os critérios utilizados para a transformação da escola em Centros de Educação Profissional. Tal objetivo era um dos principais da Reforma, visto que pretendia desenvolver no Brasil uma rede de centros destinados, exclusivamente, à formação para o mercado de trabalho. Conforme o referido Manual, esses critérios eram:

a) determinação da oferta de cursos em função da demanda;
b) atualização permanente do currículo, de acordo com as características ocupacionais requeridas;

c) adoção do sistema de estágios supervisionados para estudantes nos locais de trabalho;

d) treinamento de professores por meio de estágios em empresas;

e) adoção do sistema de colocação de egressos em empregos;

f) sistema de acompanhamento de egressos;

g) integração de representantes do setor privado nas decisões;

h) integração com mercado através de convênios (parcerias) com empresas e outros empregadores, para efeito de estágio, uso de equipamentos, treinamento de professores, venda ou compra de serviços etc.;

i) integração com outras instituições de ensino profissional em relação a oferta, capacitação de professores, assistência técnica e outros;

j) adoção de sistema de contabilidade de custos;

k) geração de receita própria significativa; e

l) progressiva autonomia de gestão financeira e de recursos humanos (BRASIL, 1999a).

Esses critérios retomam as ações da Lei n° 8.948/1994, implementadas no governo Itamar Franco, que determinou, no parágrafo 5° do Artigo 3°, que a expansão da oferta de Educação Profissional só ocorreria em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, em separado ou em associação com o setor privado, ou por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, separadamente ou em associação com o setor público (BRASIL, 1994). Essa deliberação encontra-se, inclusive, no texto do PROEP, como um dos seus objetivos de expansão da Educação Profissional.

Tais determinações serviram para limitar a expansão da Rede Federal, visto que a União só poderia criar unidades para o ensino técnico se firmasse parceria com outros setores, fossem públicos (estado e município) ou privados. Desse modo, a expansão da Educação Profissional passou a se basear, preferencialmente, no segmento das escolas comunitárias, estruturada como entidades de direito privado (BRASIL, 2007).

Seguindo as devidas orientações, as escolas técnicas poderiam receber o financiamento para obtenção de equipamentos, capacitação de recursos humanos, gestão, reforma do edifício, desenvolvimento técnico-pedagógico. Isso demonstrava, como afirma Silveira (2010, p. 150), o poder de barganha do governo "[...] ao induzir as instituições de ensino a se comprometerem com a implementação da reforma da educação profissional, sob a égide do Decreto n° 2.208/97".

Nessa direção, para Cunha (2005, p. 258),

> [...] o MEC passou a contar com um instrumento muito mais poderoso do que a lei que pretendia obter do Congresso em 1996 (PL 1.603/996): em vez de força coercitiva da lei, dispõe, agora, da força menos intensa do Decreto (Decreto 2.208/1997), só que somada ao apelo irresistível dos 500 milhões

> de dólares para o financiamento da conversão das escolas técnicas da rede pública e para a criação de novas escolas profissionais, já configuradas, de início, como instituições privadas em todos os aspectos.

Assim, Cunha (2005) e Silveira (2010) demostram uma ideia de privatização contida no PROEP, uma vez que, com a criação do segmento comunitário, era transferida à iniciativa privada boa parte dos bens públicos. Contudo, Grabowski (2010, p. 138) aponta que "[...] a priorização de investimentos nas escolas comunitárias em detrimento das públicas ocasionou uma forte descontinuidade dessas unidades, exceto poucas que foram reformadas e ampliadas, mas que já estavam operando com alguma solidez".

Apesar do valor inicial acordado entre o BID, o MEC e o Fundo de Amparo ao Trabalhador/FAT ter sido de U$ 500 milhões, ao longo do desenvolvimento do Programa, ocorreram dois cortes no orçamento, um em 2003, no valor de U$ 100 milhões e outro de U$ 88 milhões, em 2005, ambos recomendados pela Comissão de Financiamentos Externos (COFIEX). Dessa forma, a quantia total de recursos investidos foi de U$ 312 milhões, aplicados em proporções iguais pelo Brasil e pelo BID (BRASIL, 2006).

A redução de valores deveu-se ao baixo desempenho do governo brasileiro no comprometimento de recursos e na comprovação para o BID, incluindo o cancelamento de 62 convênios em 2002, gerando um descrédito nas ações do governo na retomada das atividades e do Programa (BRASIL, 2006).

O descumprimento, por parte do governo brasileiro, de vários itens do Contrato de Empréstimos 1.052/OC-BR se deu pela falta de "[...] apresentação de relatórios de execução, relatórios de progresso das ações e relatórios anuais de auditoria, bem como a falta de comprovação de gastos e informações da conclusão de convênios" (BRASIL, 2006, p. 14).

Em 2005, o PROEP é retomado, e a execução dos projetos é transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No mesmo ano, foi criado o Grupo de Trabalho (GT) de transição e análise dos processos, com a finalidade de reunir e concretizar informações a respeito da construção e da execução do PROEP.

Ao GT, coube realizar um diagnóstico da situação em que se encontrava o Programa, além de cuidar para que houvesse mais transparência e aferir maior efetividade na sua implementação. Após análise, foram encontrados problemas referentes à execução dos processos e convênios, de gestão, controle e execução dos projetos. No Relatório de Progresso do PROEP (2006, p. 15-17), encontramos essas limitações detectadas pelo GT de forma mais detalhada:

> **Problemas nos processos e convênios:**
>
> Questões relacionadas à instrução dos processos;
>
> Vários convênios com situação de vigência encerrada;

Documentos de habilitação de mais de 180 entidades, de um total de 303 convênios, com validade vencida;

Necessidade de inserção dos 303 convênios no sistema de monitoramento do FNDE, o SAPE;

Divergência, sobretudo no segmento estadual, entre a pessoa jurídica do convenente e a entidade existente no SIAFI, em razão da desvinculação da educação profissional da Secretaria de Educação para a de Ciência e Tecnologia;

Mais de 50 registros de conta corrente das entidades convenentes estavam não habilitados, ou bloqueados, ou haviam sido cancelados em decorrência da falta de movimentação financeira.

Problemas de gestão e controle dos projetos:

Falta de alimentação dos sistemas informatizados do Programa, sobretudo os de monitoramento das obras (PROJECT) e os de gestão financeira (SAFI) e de convênios (SISCONV);

Mais de 80% de consultores da equipe-base que atuavam no Projeto foram substituídos por servidores temporários da União, sem o treinamento necessário para a continuidade e regularidade das ações do Programa;

Gestão segmentada das ações de execução, constituída por setores/eixos de especialistas (equipe de engenheiros, equipe jurídica, equipe pedagógica e equipe de execução), com atuação autônoma e sem visão do contexto geral do Projeto.

Problemas de execução dos projetos

Atrasos na liberação de recursos e exigências de alterações nos projetos originais das entidades, emanadas do PROEP, concorreram para a paralisação das obras, defasagem de custos de planilhas e desequilíbrio dos contratos com as empresas;

Como consequência desta situação, os cronogramas de execução das obras ficaram comprometidos e as ações de aquisições (equipamentos) e montagem dos laboratórios foram prejudicadas;

Em razão de alterações significativas nos projetos, os processos licitatórios foram suspensos, o que resultou na baixa execução dos projetos;

Não atualização do PEC;

Não atualização do sistema SINTESE;

Não realização de viagens, sem contato na ponta com os convenentes;

Controles paralelos e individuais das gerências e, por consequência, autonomia dos oficiais e gerentes na definição do orçamento, liberação de recursos e aprovação de licitações, segundo critérios próprios e não padronizados;

Total inconsistência nas informações da execução orçamentária e financeira do Programa, por excesso de planilhas segmentadas e individuais de cada gerência e oficiais;

Falta de planejamento das estratégias de gestão com foco nos eixos principais do Programa: garantia de orçamento, regularidade de pagamentos, aprovação de licitações, comprometimento de recursos e comprovação de gastos.

No que diz respeito à relação entre o PROEP e as entidades (estaduais, federais, segmento comunitário), foi diagnosticado que, dos 303 convênios existentes, 118 tinham capacidade de execução comprometida e outros 35 estavam com as obras paralisadas por falta de regularidade nas operações dos convênios. Isso ocasionou problemas com as entidades, tais como:

a) Inexecução orçamentária e atrasos no repasse financeiro, comprometendo o cronograma de execução;
b) Mudança nas regras de operação do projeto sem anuência ou entendimento com os convenentes;
c) Desvio de finalidade da execução dos projetos de algumas escolas em razão da falta de acompanhamento e supervisão "in loco";
d) Suspensão da execução das obras ou serviços de fornecedores;
e) Cancelamento de 62 convênios;
f) Descrédito na execução do Programa (BRASIL, 2006, p. 17-18)

Depois do diagnóstico realizado pelo GT sobre a execução do PROEP, foi criada uma equipe de trabalho que ficou responsável pela realização da análise documental e pela regularização dos problemas identificados, de modo que algumas medidas de regularização fossem implementadas ainda em 2005, enquanto outras melhorias eram articuladas para 2006 e 2007 (BRASIL, 2006).

Em 2005, os convênios com baixa capacidade de execução, como também os inativos foram recuperados a partir da complementação de recursos por meio de 188 aditivos e da criação de 34 novos convênios de um total de 62 que estavam em situação de cancelamento. Ainda em 2005, dos 303 convênios firmados em toda a história do Programa, estavam em andamento 197 projetos, sendo 134 com o segmento estadual e 63 com o federal (BRASIL, 2006).

Nas ações previstas para 2006, sob o argumento da falta de sustentabilidade dos projetos do segmento comunitário, ocorreu a transferência desse segmento para os segmentos federal e estadual, ou seja, os CEFET e Centros de Educação Profissional de Governos Estaduais (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, observaram que, na prática, sem experiência de oferta de educação profissional e sem conseguir cumprir as exigências do contrato, grande parte das escolas estaduais ou comunitárias financiadas pelo PROEP não alcançou a pretendida autonomia de gestão e menos ainda a independência de recursos do orçamento público para sua manutenção, acarretando a não oferta do percentual de vagas gratuitas previstas, o abandono das instalações, concluídas ou não, ou dos equipamentos ou o funcionamento em estado precário (BRASIL, 2007).

Apesar dos desafios que se apresentaram na implantação do PROEP, observamos que as suas medidas, em consonância com o Decreto n° 2.208/1997, foram fundamentais na efetivação da Reforma no Brasil, principalmente, na década de 1990.

Além dessa abordagem sobre o Programa, também se fez necessário discutirmos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT), por entendermos que em seu texto encontra-se materializado o teor ideológico e pedagógico da Reforma (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT) foram instituídas por meio do Parecer CNE/CEB n° 16/1999, de 05 de outubro de 1999, e da Resolução CNE/CEB n° 04/1999, de 26 de novembro de 1999, elaboradas pelo Ministério da Educação. De acordo com as DCNEPNT, o processo de sua aprovação começou em 1998, com a aprovação do Conselho Nacional de Educação.

> A proposta do Ministério da Educação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, encaminhada a este Conselho Nacional de Educação (CNE) pelos Avisos Ministeriais n.ºs 382 e 383, de 15 de outubro de 1998 e n.º 16, de 21 de janeiro de 1999, cumpre o que estabelece a legislação em vigor, especialmente o que dispõe o inciso I, do artigo 6.º, do Decreto Federal n.º 2.208/97, oferecendo subsídios para este Colegiado deliberar sobre a matéria, de acordo com a competência que lhe é atribuída pela Lei Federal n.º 9.131/95, artigo 9.º , § 1º, alínea "c" (BRASIL, 1999b, p. 1).

As DCNEPNT, além de serem implementadas em consonância com as determinações da legislação vigente, foram harmonizadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que já haviam sido definidas para a educação básica. De acordo com DCNEPNT, as Diretrizes Curriculares constituem:

> [...] um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1999b, p. 2).

As DCNEPNT também tratam das premissas básicas, definidas pelo Ministério de Educação, por meio do Aviso Ministerial n° 382/1998, para a sua elaboração, a saber:

> [...] as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno

> de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL, 1999b, p. 1).

Tais orientações objetivavam desenvolver, por meio dos currículos escolares, novas competências profissionais, condizentes com as demandas do mercado. Logo, pensava-se para o trabalhador uma formação capaz de mantê-lo produtivo e inserido no processo de produção.

Para isso, as DCNEPNT defendiam a devida separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, recomendando a articulação entre eles como previa a LDB, sob o argumento de devolver para a Educação Profissional a sua vocação e missão, pois, de acordo com as DCNEPNT, era preciso superar de vez as distorções herdadas pela profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal n.º 5.692/1971 e posteriormente regulamentada pelo Parecer CFE n.º 45/1972, acusada de distorcer a identidade e a missão desses níveis de ensino (BRASIL, 1999b).

Nesse sentido, ao Ensino Médio seria restituída a exclusividade na oferta do ensino propedêutico, que incluía, também, a preparação para o trabalho, e à Educação Profissional, a missão de ofertar cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constantes mudanças.

Para o Ensino Médio, a preparação básica para o trabalho precisaria abranger as competências que dariam suporte à Educação Profissional específica, tomando como base a flexibilização curricular e a contextualização dos conteúdos das áreas (cursos técnicos) e disciplinas (ensino propedêutico), sendo a vida produtiva um dos contextos mais significantes nesse processo (BRASIL, 1999b).

Desse modo, a articulação entre o ensino propedêutico e o técnico aconteceria por meio da troca de informações que deveria ocorrer entre as escolas técnicas e as escolas de Ensino Médio. Caberia às escolas técnicas informar quais as competências gerais que elas aguardavam que os alunos adquirissem do Ensino Médio, conforme previa a legislação da época:

> [...] Nesse sentido, tanto a LDB, em especial no artigo 41, quanto o Decreto Federal n.º 2.208/97, estabelecem que disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio podem ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional de técnico de nível médio. Os Pareceres CNE/CEB n. 17/97 e 15/98 reafirmam essas disposições (BRASIL, 1999b, p. 16).

Além de um currículo por competência, as DCNEPNT apresentam, como uma inovação trazida pelo Decreto n° 2.208/1997, a organização das habilitações profissionais por áreas profissionais e a adoção de módulos na Educação Profissional de Nível Técnico. A modularização dos cursos possibilitaria maior flexibilidade às instituições de Educação

Profissional, contribuindo para o acréscimo e a agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade (BRASIL, 1999b).

A pretensão foi que, com a organização do Ensino Técnico em módulos, cursos, programas e currículos poderiam ser constantemente estruturados, restaurados e atualizados, consoante as emergentes e mudáveis demandas do mercado, ao passo que possibilitariam o atendimento das necessidades da classe trabalhadora na construção de seus itinerários individuais, que os conduziam a níveis mais altivos de competência para o trabalho (BRASIL, 1999b).

As DCNEPNT ainda fazem menção à certificação de competências, ao notificarem que todos os cidadãos poderiam, em conformidade com o artigo 41 da LDB, ter seus conhecimentos obtidos "[...] na educação profissional, inclusive no trabalho, avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos" (BRASIL, 1999b, p. 13). A efetivação das DCNEPNT influenciou diretamente na elaboração do currículo dos CEFET, visto que, além das definições de princípios contidos na Constituição Federal e na LDB para a educação nacional, o Governo Federal lançou, via Resolução CNE/CEB n° 04/1999, um conjunto de princípios específicos para a Educação Profissional.

Eram estes: independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 1999b). Os dois primeiros princípios são comuns à educação básica; os demais são particulares da Educação Profissional.

Segundo as DCNEPNT, os princípios destinados somente à Educação Profissional apontam para sua identidade e especificidade e identificam o desenvolvimento de competências para a laborabilidade, a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização na organização curricular, além da identidade dos perfis profissionais de conclusão, a autonomia da escola em seu projeto pedagógico e a atualização constante dos cursos e seus currículos.

Como previsto, as DCNEPNT absorveram as determinações do Decreto n° 2.208/1997 e do PROEP, orientando as escolas da Rede Federal à elaboração de um currículo independente da educação básica, caracterizado pela fragmentação, pela modularização e por um ensino baseado em competências, com o objetivo definido de cessar as necessidades do mercado.

Apesar da predominância impositiva do aparato legal da Reforma da Educação Profissional, cada instituição, em cargo das suas particularidades e das relações estabelecidas em seu âmbito, torna característica a materialização dos princípios legais e das políticas públicas no seu cotidiano. Acreditamos que esse é o caso do CEFET/RN, visto que há, "[...] em cada instituição concreta, um processo de mediações que expressa as dinâmicas de aceitação e resistências internas e externas à reforma educacional [...]" (LIMA FILHO, 2002 p. 282).

Nessa perspectiva, observamos o currículo como um elemento central da materialização das propostas políticas da Reforma. A elaboração do currículo de uma instituição, por se esperar que seja construído de forma participativa, acomoda em seu bojo as diferentes vozes, constituindo um documento híbrido e contraditório.

4 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURRÍCULO DO CEFET/RN (1995-1999)

Como já mencionamos na introdução dessa obra, o que nos motivou a realizar esta pesquisa foi analisar como a Reforma da Educação Profissional dos anos 1990 interferiu no currículo do CEFET/RN. Entretanto, precisamos esclarecer que antes de essa instituição receber essa denominação, em fins da década de 1990, ela era denominada Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, desde o ano de 1968. Portanto, antes de entrarmos na discussão acerca do reforma curricular ocorrida no CEFET-RN, é importante conhecermos como estava organizada a proposta curricular da ETFRN e quais as alterações advindas da implementação da reforma dos anos 1990.

A proposta de reformulação curricular da ETFRN teve início em 1988, quando o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), iniciou um processo de revisões sob a coordenação do Centro Federal de Educação Tecnológica, de Minas Gerais, com o intuito de iniciar um debate a respeito da construção de um Projeto Pedagógico para a Rede Federal de Educação Profissional (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995).

Assim, com o apoio da SEMTEC/MEC, a direção da ETFRN, no processo de reformulação da Proposta Curricular, contou com todos os segmentos da instituição. Para isso, foi criada uma assessoria técnica e sete grupos de trabalho, a saber: pais de alunos, corpos docentes e discentes, técnicos administrativos, gestores e representantes do empresariado do estado do Rio Grande do Norte. Cada um desses grupos ficou responsável por desempenhar um papel na elaboração do Projeto Pedagógico, como explicam Queiroz (2017, p. 62).

> [...] Os quatro primeiros grupos (docentes, técnicos administrativos, gestores e discentes) foram envolvidos na elaboração de todas as etapas da reformulação; os pais de alunos tiveram participação no sentido de compreender e apoiar o trabalho que estava em desenvolvimento; e, por fim, o empresariado, nos seus variados ramos produtivos, foi convidado a colaborar na organização dos perfis profissionais.

Definidas as equipes, a Proposta Curricular da ETFRN começou a ser debatida de modo a colocar a formação técnico-pedagógica em novos rumos, mais condizentes com o contexto científico e tecnológico que se apresentava à época. A comunidade acadêmica tinha consciência

de que seria necessário ultrapassar os limites do imediatismo, mecanicismo e abrir espaço à mudança no próprio conteúdo da qualificação.

Importa ressaltar que a Proposta Curricular implementada na ETFRN, em 1995, tomou como base a legislação vigente à época, como o Artigo nº 104 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n° 4.044/61) e a Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, que regulamenta a política educacional do país para o ensino de 1° e 2° graus. Além disso, frente ao novo cenário mundial e à realidade socioeconômica e educacional, o MEC, com a participação dos estados e municípios, formulou uma série de diretrizes de políticas educacionais sintetizado no Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) e Linhas Programáticas da Educação Brasileira (1993-1994) (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995).

Observamos inicialmente que a proposta curricular elaborada na ETFRN está organizada em quatro itens. No primeiro, é apresentada uma introdução, seguida do segundo item, no qual é feita uma discussão sobre currículo como um instrumento de ação da escola, inserida no contexto global. Além disso, nessa parte é realizada uma retrospectiva da formação técnico-profissional e uma análise da dinâmica socioeconômica do Rio Grande do Norte. No terceiro item, encontramos uma visão global da estrutura e funcionamento da ETFRN focando nas suas necessidades, potencialidades e prioridades.

Por fim, o documento discute o modelo pedagógico em mudança, trazendo para o debate a pedagogia e a prática docente, bem como, o processo de ensino da instituição sob o enfoque da nova pedagogia. Ademais, o Proposta Curricular apresenta, em anexo, a estrutura organizacional da ETFRN, o quadro de matrículas, a caracterização da clientela, os níveis de qualificação dos servidores, as normas para o funcionamento do Curso Pró-técnico, as áreas de conhecimentos.

A Proposta Curricular da ETFRN visou alcançar os seguintes resultados, pensados a curto, médio e a longos prazos:

> 1. Uma mudança de postura teórico-prática dos segmentos envolvidos com a formação técnico-profissional, no sentido de superar a dicotomia formação do homem-cidadão/formação do técnico-profissional;
>
> 2. Uma formação técnico-profissional que considere a perspectiva de vinculação entre cidadania e tecnologia;
>
> 3. Um conjunto de estratégias que possibilitem a materialização de padrões de qualidade da gestão educacional e da ação pedagógica, bem como o aprimoramento dos recursos humanos, a partir da implementação da nova proposta curricular (DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 23-24).

Com base nas metas da Proposta Curricular, a função social da ETFRN também ganha novos direcionamentos, dedicando-se a,

> [...] transmitir e gerar conhecimentos científicos e tecnológicos, que permitissem ao aluno um padrão de competência técnico-profissional para trabalhar no campo da pesquisa; desenvolver tecnologias no processo produtivo e na prestação de serviços à população assim como ampliar a compreensão do meio social, como condição para interferir na sociedade e transformá-la em função dos interesses coletivos (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 79-80).

No que se refere aos objetivos, a Proposta Curricular da ETFRN destaca:

> [...] Transmitir e gerar conhecimentos científicos que fundamentem o processo produtivo;
>
> desenvolver habilidades instrumentais básicas das formas diferenciadas de linguagem, próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
>
> desenvolver categorias de análise que propiciem a compreensão do processo histórico-crítico da sociedade e das formas de atuação do homem, enquanto cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história;

É perceptível a afinidade da proposta curricular com os princípios da pedagogia histórico-crítica, a qual se contrapõe a um modelo de educação caracterizado pelo ensino conteudista, tecnicista e acrítico. Dessa maneira, como observa Saviani (2011c), a pedagogia histórico-crítica, fundamentada pelo materialismo histórico e dialético, busca compreender a educação em seu movimento histórico, definida pelas contradições inerentes à sociedade capitalista, ao passo que luta pela superação da condição de reprodutora da ideologia dominante para então pensar um caminho para a transformação da escola e da sociedade. Para Saviani (2011c, p. 80):

> [...] Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico crítica. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica.

A pedagogia histórico-crítica traz, em sua essência, as categorias de historicidade, contradição e classe social, para compreender os processos educativos, decorrentes da concepção dialética marxista, a qual acredita que os fatos sociais mantêm entre si uma conexão recíproca, sendo, assim, determinados e determinantes da sociedade enquanto totalidade. Nesse caso, os fenômenos educacionais são condicionados pelo meio social. Ou seja, a sociedade capitalista exerce influência sobre a educação ao mesmo tempo que essa interfere na sociedade, tomando forma assim o movimento dialético (SAVIANI, 2011c).

A ETFRN fundamenta a sua Proposta Curricular baseada na concepção de homem como sujeito historicamente situado, apto a realizar uma leitura crítica de sua realidade e de interferir nesta; nas características biológicas e psicológicas específicas da adolescência e do adulto jovem (público alvo da instituição), focando em como esses sujeitos desenvolvem a sua aprendizagem e; nos conceitos antropológicos, sociológicos e culturais que apreciem as expressões da historicidade do sujeito e a sua relação com o mundo.

Essa estruturação, pensada para a nova pedagogia da ETFRN, posicionava a sua Proposta Curricular na direção de uma formação omnilateral, que implica, como esclarece Ciavatta (2014), na intenção de formar o homem na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológico, possibilitando a integração entre a formação geral e a Educação Profissional.

A omnilateralidade mostra-se nos estudos de Marx (2004, p. 108) como premissa de retorno do homem à sua humanização.

> O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana* [...] (grifos do autor).

As considerações tecidas por Marx são endossadas por Freire (2005) ao perceber o homem como um ser no mundo em comunhão com os outros. Assim, ele se distingue dos outros animais, pois tem consciência sobre o mundo e sobre as suas ações nele. A vocação ontológica do homem, que é a sua condição humana, assume uma historicidade intrínseca aos seres da sua espécie, que são incentivados a intervir na realidade, objetivando o mundo e a si mesmo.

Com base nesses pressupostos, a ETFRN pensou para a estrutura organizacional do ensino da instituição, agregar cursos técnicos a bases científicas afins, o que ficou conhecido por áreas de conhecimento, ou seja: "[...] um conjunto de matérias organizado de modo a assegurar um saber sistematizado e uma base tecnológica comum [...]" (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 80). De acordo com o documento haveria sete áreas de conhecimento na ETFRN: Construção Civil, Eletromecânica, Geologia e Mineração, informática, Serviços, Tecnologia Ambiental. Além destas, na Proposta Curricular da ETFRN (1995) havia uma habilitação Especial em Segurança do Trabalho, a qual, por não ser uma área de conhecimento, disponha de uma matriz curricular diferenciada.

As áreas de conhecimento deveriam ser capazes de permitir a maior diversidade de habilitações profissionais de modo que admitissem ao aluno a escolha de uma ocupação técnica correspondente aos seus interesses e às exigências do mercado. Assim, conforme a proposta curricular, o modelo compreenderia três fases intimamente relacionadas:

> [...] na primeira, com duração de três anos, o aluno receberá informações científicas e tecnológicas comuns. A base tecnológica será adquirida, progressivamente, à medida que o aluno for cursando disciplinas específicas da área de conhecimentos que correspondam à sua opção; na segunda fase, com duração de um ano, o aluno fará o aprofundamento em uma habilitação de sua escolha, e após o exercício orientado da profissão, poderá ingressar no mercado de trabalho, ou prosseguir seus estudos no ensino superior; na terceira e última fase, o aluno realizará estudos de graduação tecnológica (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 81).

Além dessa articulação entre disciplinas científicas e tecnológicas, a ETFRN estendeu a duração dos cursos de três para quatro anos para que, assim, a instituição pudesse melhor desenvolver as três fases citadas acima. Esse tipo de formação não só permitiria a ampliação e a abrangência de disciplinas propedêuticas, como também a integração destas com a formação técnica. O objetivo era a oferta de uma formação humana integral, que ficou denominada de formação do "técnico cidadão."

Embora não tenha sido descrita com detalhes no texto da Proposta Curricular de 1995, em sua versão revisada e ampliada em 1997, a formação "técnico cidadão" apresenta-se como o resultado do processo de "[...] transmissão e geração do saber, do desenvolvimento de determinadas habilidades indispensáveis às diversas formas de linguagem e da compreensão do processo histórico-crítico da sociedade" (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1997, p. 56).

Queiroz (2017), em um estudo sobre a UNED/ETFRN, baseado em entrevistas realizadas com alunos, gestores e técnicos pedagógicos, observaram que essa instituição pretendia deixar a sua marca a partir da implementação da proposta pedagógica embasada no conceito de omnilateralidade e da concepção histórico-critica. A pretensão era a formação de um técnico com habilidades para além da técnica por si só, e que fosse capaz de refletir e analisar criticamente o mundo. Nessa perspectiva, os autores concluíram que a expressão "técnico cidadão" ganhou centralidade no dia a dia da instituição de tal modo que passou a fazer parte dos discursos de alunos e servidores.

Com o intuito de entender melhor como as disciplinas gerais, ou propedêuticas, foram incorporadas na matriz curricular da ETFRN, trazemos, no quadro 4, as disciplinas com sua carga horária por semestre.

Quadro 4 – Matérias, disciplinas propedêuticas e cargas horárias semanais

	MATÉRIAS/ DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA – SÉRIE				TOTAL
			1° ano	2° ano	3° Ano	4° ano	Horas
			hs/ sem	hs/ sem	hs/ sem	hs/ sem	
CONHECIMENTOS CINETIFICOS E TECNOLÓGICOS COMUNS	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*	4	3	3	2	440
		Língua Estrangeira	-	2	2	-	160
		Educação Artística	1	-	-	-	40
		Educação Física *	2	2	2	2	260
	Estudos Sociais	Geografia	3	-	-	-	120
		História	-	3			120
		Sociologia	-	-	3	-	120
	Ciências	Biologia	3	-	-	-	120
		Física	3	3	-	-	240
		Química	3	2		-	200
		Matemática *	4	3	2	2	400
	Orientação Educacional	Orientação Educacional	1	-	-	-	40

Fonte: Quadro construído a partir de dados contidos na grade curricular da Proposta Curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFRN (1995).

* No 4º ano, essas disciplinas eram ministradas em apenas um semestre letivo.

No quadro 4, observamos que todas as disciplinas propedêuticas estão comtempladas, ainda que algumas disciplinas possuíssem mais carga horaria que outras. Essas disciplinas são distribuídas entre os quatro anos de formação, podendo, a depender da disciplina, ser ofertada em anos alternados, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e matemática que do 1° ano ao 4° ano são ofertadas aos alunos. A disciplina de Orientação Educacional, segundo Queiroz (2017), era ministrada pela equipe técnico-pedagógica da instituição e consistia em discussões de diversos temas com os alunos, além disso, a equipe observava como se dava a relação aluno e professor, como estava o desenvolvimento da prática de ensino dentro da sala de aula, analisava o rendimento de aprendizagem, dentre outras coisas.

Ainda constatamos, ao analisar as matrizes, que as disciplinas propedêuticas representavam cerca de 50% das cargas horárias totais dos cursos ofertados pela ETFRN, podendo ocorrer uma ampliação dessas horas, a depender das características de cada área de conhecimento.

Percebe-se que as disciplinas gerais se configuram como um elemento basilar na formação do "técnico cidadão" pensado pela ETFRN, o que nos leva a inferir, que a instituição trilhava, de fato, o caminho para a formação integral do indivíduo. Além disso, vale frisar que a valorização das disciplinas propedêuticas e a sua articulação com as técnicas também representavam a possibilidade, mesmo que em estágio inicial, de superação da dualidade na educação brasileira.

Importa ressaltar que a operacionalização dos objetivos propostos no modelo curricular necessitava que as práticas dos seus educadores coadunassem com a perspectiva da dimensão técnica e política defendida pela ETFRN. Pensando nisso, na revisão curricular realizada em 1997, a ETFRN acrescentou considerações acerca da prática docente, afirmando que cabe ao professor o fortalecimento de atitudes interdisciplinares e de uma postura ética que propiciasse, por meio de uma ampla e profunda investigação filosófica, o questionamento, a problematização e a busca da consciência desses valores (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1997).

Assim, a instituição esperava incentivar as práticas que colocassem o professor na condição de mediador do conhecimento entre o aluno e a realidade da natureza e das relações sociais. Podemos citar, como uma das principais características desse profissional, a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimento, pois, como nos explica Freire (1996), o sujeito que ensina também aprende, ao mesmo tempo que este último também ensina. Nessa perspectiva, o professor, desejado pela ETEFRN não é aquele que detém o saber, mas aquele docente que se percebe como um ser inacabado e em constante aprendizagem.

Esse despertar, transforma não somente a maneira como o professor se relaciona com o seu alunado, como também, relaciona-se com o próprio conhecimento, tornando-se problematizador da realidade e formador de mentes críticas. Para que o professor viesse a assumir de forma coerente o papel que lhe foi atribuído, a Proposta Curricular considerava o método dialético como o mais pertinente pois favoreceria a crítica e o questionamento da realidade. (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995).

Apesar da preocupação da ETFRN em implementar uma proposta curricular comprometida com uma formação humana integral, também notamos a sua aproximação com os interesses do mercado, dado o fato de o empresariado ser convidado a contribuir na organização dos perfis profissionais a serem implementos pelo currículo.

Entretanto, como já discutido nesse texto, a influência do capital sobre a educação não é um fato recente, muito menos isolado, pois, como observa Mészáros (2008, p. 43) "as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais" (grifo do autor).

Segundo esse autor, a racionalidade capitalista na política educacional repercute, de forma intensa, ao longo dos tempos, mesmo que sejam apresentadas de formas diferentes em contextos distintos. Desse modo, resta às instituições educacionais se adequarem, seja por sobrevivência ou por anuência, às determinações de reprodução do sistema capitalista, que garantiu, no decurso da história, que as suas ideias prevalecessem sobre todos os aspectos e organizações da sociedade.

Para Rodrigues (1997) as intenções da Confederação Nacional da Indústria (CNI) para com a educação brasileira não previam "[...] uma política de desenvolvimento científico voltado para a geração de conhecimento, mas sim para a mera aquisição no mercado internacional do direito de utilização dos conhecimentos privadamente condensados na forma de patentes" (RODRIGUES, 1997, p. 182).

Assim, o papel determinado pelo empresariado brasileiro à educação não contemplava uma formação plena dos sujeitos, como desejava a Proposta Curricular da ETFRN, mas, a adesão das instituições de Educação Profissional a um modelo pedagógico afinado às demandas do mercado, que se encontrava cada vez mais competitivo e polivalente, esperando adquirir aumento na qualidade da produtividade (RAMOS, 2006).

A relação estabelecida entre educação e capital é contraditória e conflituosa, principalmente, no que diz respeito ao tipo de educação que a ETFRN pretendia ofertar, de um lado, uma educação que contribuiria para a formação de indivíduos emancipados, e do outro, uma educação para formar trabalhadores cidadãos produtivos, como o mercado dizia estar precisando (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

No final de 1994, a conclusão da Proposta Curricular da ETFRN coincidiu com o fim do mandato presidencial de Itamar Franco. Também nesse ano, iniciou-se o processo de "cefetização" da ETFRN, que, em 1999, passou a ser denominada Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). A partir dessa nova institucionalidade, o CEFET-RN passou a ofertar a Educação Profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do Ensino Médio.

Inicialmente, a transformação da ETFRN em CEFET/RN ocorreu nos termos da Lei n° 8.948/1994, mas, conforme as políticas de Estado foram absorvendo as ideias neoliberais, esse processo passou a ser orientado pela Portaria n° 1005/1997, que instituiu o PROEP. Esperava-se que os CEFET exercessem um papel importante na economia nacional, tendo em vista que promoveria a capacitação da População Economicamente Ativa (PEA). Por isso, essas instituições eram apresentadas pelo Governo Federal como o "melhor caminho para viabilizar a concretização da nova institucionalidade da Educação Profissional" (OLIVEIRA, 2016).

Oliveira (2016, p. 80) argumenta que os objetivos dos CEFET eram amplos e ambiciosos, com destaque para,

> [...] elaboração, revisão, atualização e debate de ideias sobre educação profissional; prestação de uma variedade de serviços, incluindo a oferta de cursos e atividades de educação profissional, em todos os níveis, no básico, no técnico e no tecnológico; oferta de programas para capacitação de gestores e formadores de educação profissional; assessoramento de jovens e adultos ao mercado de trabalho; promoção de atividades de cunho sociocultural e de debates sobre o mundo do trabalho.

Ainda para essa autora, a criação dos CEFET era esperada com grande expectativa pela SEMTEC, pois significava o meio pelo qual haveria o desenvolvimento e a agilidade da reestruturação do ensino técnico. Nessa direção, Oliveira (2016) constata que a criação dos CEFET se configurou no "desmantelamento" da Educação Profissional, uma vez que, na prática, os seus objetivos eram ambiciosos demais tendo em vista a realidade educacional do Brasil, além disso, a sua implementação se materializou na exclusão do estado em custear a Educação Profissional; na expansão do ensino técnico de forma aligeirada e pontual para a população mais carente, e na sua submissão aos interesses do setor produtivo.

A "cefetização" das Escolas Técnicas Federais resultou em críticas por parte dos segmentos progressistas, pois acreditavam que isso institucionalizava a dualidade da estrutura educacional brasileira, visto que, a sua implementação estava alinhada com os planos de reestruturação da Educação Profissional nos moldes do capital (RAMOS, 2016).

Diante do exposto, percebemos a necessidade da ETFRN em articular a sua proposta curricular aos interesses do mercado, mas também, de encaminhá-la na direção de uma dinâmica educativa que lhe permitisse desenvolver uma formação na perspectiva da omnilateralidade para formação do chamado "técnico cidadão". Tal contradição pode ser compreendida se levarmos em conta que tal proposta curricular foi elaborada em meio às transformações do contexto nacional vivido à época: a luta em prol da efetivação da democracia e da cidadania, as mudanças no mundo do trabalho advindas da revolução tecnológica e do processo de globalização e a consolidação das ideias neoliberais. Logo, nos termos de Barros (2010), entendemos que estamos diante do embate de várias vozes sociais cujo resultado foi uma proposta curricular conciliadora e contraditória em suas proposições.

A execução da Proposta Curricular da ETFRN se deu a partir de 1995, em caráter experimental, porém, mesmo com o interesse da comunidade acadêmica em transformá-la em proposta base para a Rede Federal de Educação Profissional, já se sabia que o governo posterior traria consigo um ideário educacional diretamente relacionada com os anseios do mercado. A submissão da Educação Profissional ao setor produtivo, oficializada por meio do Decreto n° 2.208/1997 e do PROEP, os quais foram responsáveis por orientar, dentre outras coisas, a nova proposta curricular das Escolas da Rede Federal.

4.1 PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CEFET/RN (1999)

Tendo em vista atender às transformações do sistema produtivo pós-fordista, ao processo de globalização e à expansão do ideário neoliberal, o governo federal brasileiro lançou um pacote de medidas que reconfiguraram estrutural e pedagogicamente as instituições que compunham a Rede Federal de Educação Profissional.

Como já vimos, dentre as medidas que instituíram a Reforma na Educação Profissional, constavam a implementação do Decreto n° 2.208/1997, que regulamentou a LDB e a Portaria n° 646/1997. Para colocar em prática as determinações da nova legislação, o Governo Federal criou o PROEP por meio da Portaria 1005/1997. Com esse decreto e as portarias a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi oficializada, sendo a os cursos técnicos de nível médio ofertados nas formas Concomitante e Sequencial à educação básica.

Esse cenário trouxe a necessidade de reestruturação curricular das instituições de Educação Profissional de forma que se adequassem às mudanças pretendidas pelo MEC. Para isso, conforme apresentamos, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT), a qual, juntamente com os Referencias Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPNT), foram responsáveis por orientar a construção da proposta pedagógica das instituições de formação profissional.

Como o CEFET/RN já dispunha de uma Proposta Curricular em vigor, desde 1995, a qual, mesmo contemplando os interesses do mercado, tinha princípios e objetivos voltados para uma formação onmilateral e para a integração entre o ensino geral e o técnico, fez-se necessário que a instituição trabalhasse em um novo texto mais condizente com o que a legislação determinava: um currículo que não comtemplasse o Ensino Médio, que fosse flexível e focado na construção de competências para o mercado.

Assim, precisando corresponder aos objetivos da Reforma, o CEFET/RN elaborou o Projeto de Reestruturação Curricular, que fora implementado em 1999. Essa nova proposta curricular foi pensada a partir do diagnóstico das realidades econômicas mundial e local, com a finalidade de mapear a demanda do mercado por mão de obra qualificada no Rio Grande do Norte. Com isso o CEFET/RN poderia atender, com rapidez e agilidade, a essas demandas; ou seja, tratava-se da reformulação da oferta educacional para ter condições de competir frente a um mercado de trabalho em constante transformação, conforme salientava o PROEP. Dessa maneira, segundo o Projeto de Reestruturação Curricular, os sistemas educacionais

> [...] devem orientar os seus currículos na direção das habilidades e competências reclamadas pelo mercado de trabalho. Eles evidenciam, sobretudo, que uma força de trabalho mais educada é capaz de responder

> com maior rapidez e flexibilidade às novas exigências do mundo produtivo e da sociedade (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 18).

Esse projeto estava organizado em dois volumes, composto por sete marcos:

1. Marco situacional – discute as transformações ocorridas na economia mundial, identificando as demandas por Educação Profissional e o mercado de trabalho no Rio Grande do Norte.
2. Marco doutrinal – exibe um conjunto de fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos e sociológicos que embasam a prática educativa do CEFET-RN. Ademais, apresenta algumas concepções sobre homem, conhecimento e trabalho, uma tríade considerada importante para a definição do perfil do profissional-cidadão que a Instituição desejava formar.
3. Marco legal – apresenta as bases legais que fundamentam a Educação Profissional.
4. Marco operativo – com base no referencial teórico, visualiza como seria a instituição escolar ideal.
5. Marco decisório, apresenta a função social, os objetivos e a relativa autonomia na construção das matrizes curriculares.
6. Marco norteador da execução do currículo – esboça a pedagogia proposta para a instituição.
7. Marco de avaliação – registra orientações acerca da avaliação do referido projeto.

No Volume II do Projeto de Reestruturação Curricular, são apresentadas as matrizes curriculares dos cursos técnicos de nível médio. Além de exibir as áreas profissionais selecionadas pela instituição, os cursos ofertados por cada área profissional e as respectivas cargas horarias.

O Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET/RN foi fundamentado nos princípios, já preestabelecidos pelas DCNEPNT, a saber: independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laboralidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Princípio da independência e articulação com o Ensino Médio

Esse princípio é apresentado com base na legislação vigente, mais precisamente, com o Artigo 40 da LDB. A esse respeito, o Projeto afirma:

> Este artigo aponta no sentido de que a educação profissional deve buscar uma articulação, seja no âmbito do ensino regular, seja mediante o uso de estratégias de educação continuada. Esta última alternativa reforça a idéia de educação como processo educativo, desatrelado das formas rígidas de aprendizagens seqüenciadas dentro de um espaço de tempo contínuo, reconhecendo aprendizagens que se vão acumulando de forma intermitente e até mesmo no ambiente de trabalho (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 80).

Uma análise nesse trecho do documento leva-nos a observar que se apropria da ideia da vinculação entre a Educação Profissional e a educação básica a partir do ponto de vista da LDB, que não específica como essa articulação deveria ocorrer e, da mesma forma, não determina que o ensino técnico ocorresse separadamente do ensino geral. Logo, essa falta de clareza abriu espaço para que o governo brasileiro efetivasse a Reforma e impusesse às escolas da Rede Federal a desvinculação entre estes ensinos, que passariam a ofertar cursos técnicos nas formas Concomitante e Subsequente, cursos de qualificação e requalificação e os cursos tecnológicos, de nível superior. Com exceção deste último, os cursos citados, segundo a lógica do MEC, faziam uma articulação entre a Educação Profissional e a educação básica.

Nesse cenário, é possível compreender que o pano de fundo dessas mudanças encontrava-se no modelo curricular alicerçado em uma proposta de flexibilização, que procurou submeter a formação técnico-profissional aos interesses do mercado por meio da modularização dos currículos, com caráter de terminalidade.

Tratou-se de um modelo curricular/pedagógico organizado na forma de um cardápio *fast-food*, como observa Gentili (1996), muito distante das aspirações educacionais que vinham se constituindo na luta por uma formação omnilateral, unitária e politécnica, que comtemplasse a integração entre o ensino propedêutico e o técnico, ampliando as percepções teóricas e políticas dos trabalhadores, como previa a Proposta Curricular que foi extinta.

Nesse sentido, percebe-se que o documento não discute sobre o processo de independência/desvinculação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, considerada, como uma das mais importantes mudanças introduzidas pelo Decreto n° 2.208/1997, e bastante criticada pelos estudiosos que pesquisam o campo Educação e Trabalho, visto que, a independência entre esses ensinos não deixou outra opção à Educação Profissional senão o papel de preparar para o mercado, por meio de cursos com baixa carga horária e com pouca

exigência de conhecimento científico-tecnológico que estruturam os processos produtivos e as atividades profissionais (RAMOS, 2006).

Todavia, segundo Oliveira (2003), ao conceber a Educação Profissional separada da formação propedêutica, o governo brasileiro acabou por acentuar ainda mais as desigualdades sociais, pois, as pessoas com melhores condições econômicas teriam condições de se qualificar e prosseguir com os estudos; já aquelas de setores mais carentes tinham negada uma formação que vinculasse teoria e prática e, assim, teriam menos oportunidades ou eram excluídas do mercado de trabalho, cada vez mais exigente por mão de obra qualificada.

Pode-se inferir, que estamos diante de mais uma contradição do capital, pois ao mesmo tempo que conferiu à Educação Profissional a preparação para o trabalho de forma restrita, retirando de sua organização didática o conhecimento propedêutico, atribuiu-lhe a obrigação de suprir as lacunas pedagógicas deixadas pelo Ensino Médio.

Essa dupla finalidade, destinada à formação técnica, não levava em consideração a realidade da educação pública brasileira, caracterizada pela falta de investimentos em muitos dos seus setores; ao contrário, demonstrava a real intenção da classe dominante para com a educação dos trabalhadores: formar mão de obra para o mercado, com baixo custo, de forma rápida, em larga escala e facilmente substituível.

Princípio do respeito aos valores estéticos, políticos e éticos

Esse princípio apresenta-se, no Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET/RN fundamentado em Kant e Heidegger, além disso, o documento discute cada conceito presente nesse princípio separadamente:

A estética, derivada da filosofia, "[...] corresponde ao estudo racional do belo e os sentimentos que este desperta no homem. Sob este prisma, está intimamente associado à faculdade de sentir, à criatividade e à percepção artística [...]" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 86).

Cabe aqui esclarecer a definição dos conceitos de estética e de arte para as DCNEPNM. Segundo esse documento "[...] a palavra arte diz respeito ao fazer humano, à prática social. A estética, sinônimo de sensibilidade, qualifica o fazer humano na medida em que afirma que a prática deve ser sensível a determinados valores" (BRASIL, 1999b, p. 18).

O conceito de política é pensado com vista a estimular no aluno o respeito ao trabalho por sua importância e significado para a vida humana e para o bem da coletividade, para isso, o Projeto de Reestruturação Curricular relata ser necessário uma formação que valorize as conquistas alcançadas na sociedade, como frutos do trabalho, da competência, da igualdade de oportunidades, contrapondo-se a todas as formas de privilégio e de discriminações, tão presentes,

ainda, na sociedade brasileira (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

Vale salientar, que a igualdade de oportunidade, no contexto neoliberal, segue os princípios de liberdade e do individualismo como elementos primordiais para que qualquer indivíduo viesse a conquistar ascensão socioeconômica. Esse discurso é representado, tanto nas escolas como no meio empresarial, pelo conceito de meritocracia, que ganhou visibilidade como um elemento capaz de contrapor-se aos privilégios e discriminações dentro do setor produtivo.

Entretanto, observa-se que na prática essas ideias representam uma falácia, visto que, ignora-se os fatores condicionantes da organização social, como as desigualdades socioeconômicas, as discriminações étnicas e de gênero, dentre outras, fazendo com que os indivíduos passem a acreditar no discurso de que todos tem a mesma oportunidade, basta querer.

Ou seja, a culpa pela falta de ascensão social recai sobre o sujeito e não sobre as desigualdades entre as classes. É nesse sentido, que a escola, como bem explica Saviani (1999), tanto pode contribuir para a reprodução de uma sociedade desigual e opressora, disseminando um discurso de igualdade mesmo que a história não tenha se construído dessa forma; como pode contribuir para a superação do discurso que busca conformar as pessoas à uma ordem desigual.

A ética é considerada pelo Projeto de Reestruturação Curricular como um elemento fundamental na construção do profissional-cidadão e se baseia, na moral kantiana que é racional e laica. O documento ressalta, o caráter pessoal da liberdade do sujeito e o seu direito à contestação.

Segundo as DCNEPNM, a Educação Profissional é aquela "cujo exercício permite às pessoas ganharem a sua própria subsistência e com isso alcançarem dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos" (BRASIL, 1999, p. 20). Dessa forma, as DCNEPNM indicam que o trabalhador adquire valor na sociedade servindo ao mercado, vendendo a sua força de trabalho. Ele deve executar bem uma determinada tarefa, de modo a esquecer da sua condição como um ser histórico, ativo nos processos sociais e culturais que influenciam diretamente na educação (MANFREDI, 1999).

Podemos inferir, que essa especificidade determinada para a Educação Profissional, tem como pano de fundo a valorização do saber fazer em detrimento do saber teórico. A sensibilidade do saber fazer, encontra-se diretamente relacionado com os conceitos de qualidade e respeito, que por sua vez, exigem um trabalho bem elaborado para agradar ao cliente, como defendia os documentos legais.

Princípio do desenvolvimento de competências para a laborabilidade

Para o Projeto de Reestruturação Curricular, uma instituição baseada no princípio de competência deve privilegiar em seu currículo as competências laborais que proporcionem aos educandos condições de manter-se em atividade produtiva e geradora de renda.

Desse modo, o documento é coerente com o que diz as DCNEPNM sobre o sentido empregado para a noção de competência, entendida como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente de atividades requeridas pelo mundo do trabalho (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 88).

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização

Conforme o Projeto de Reestruturação Curricular, a aquisição das competências na formação do trabalhador "[...] requer currículos flexíveis, contextualizados, desenvolvidos de forma interdisciplinar, daí a preocupação das diretrizes em incluir estes aspectos no elenco dos princípios pedagógicos que devem orientar a educação profissional" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 88).

Dessa maneira, o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET/RN, entende o princípio da flexibilidade como uma possibilidade de manter o aluno inserido no mercado de trabalho em constante mudança, pois, a sua maneira flexível de organizar o conteúdo por disciplinas, etapas ou módulos e projetos, dão a oportunidade da instituição, no caso o CEFET/RN, de avaliar e atualizar permanentemente o seu currículo sempre ao gosto das demandas do mercado. "Além disso, se a flexibilidade representa um elemento de facilitação do ingresso do aluno no mundo do trabalho e de sua contínua atualização, ainda poderá criar maiores possibilidades de desenvolvimento da sua autonomia e de respeito à diversidade dos seus interesses" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 130). Com tantas formas de flexibilizar o currículo, de acordo com esse que endossa a prescrição do Decreto n° 2.208/1997, a modularização foi considerada a alternativa mais flexível.

O Projeto de Reestruturação Curricular não discute detalhadamente sobre a modularização, mas, defende a sua pertinência em função do seu caráter de terminalidade, pois o currículo modular era visto como uma maneira de proporcionar o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, dirigindo-os a níveis mais superiores de competência para o trabalho (BRASIL, 1999b).

É importante destacar que a flexibilidade no processo de reestruturação educacional começa com a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, sob a justificativa de que facilitaria a construção dos percursos diferenciados de acordo com os interesses e demandas de cada aluno.

Quanto à interdisciplinaridade, esta é percebida pelo Projeto de Reestruturação Curricular e pelas DCNEPNM como uma contribuição para a superação do conhecimento estanque e compartimentalizado ao propor a ligação entre as disciplinas e os diversos campos do conhecimento científico.

No documento elaborado pelo CEFET-RN, a interdisciplinaridade aparece fundamentada nos estudos de Piaget e Vygotsky e é vista como um elemento importante no processo ensino e aprendizagem, posto que refere-se ao sujeito aprendiz e a sua relação com o conhecimento.

No que diz respeito à contextualização, esta deve ser trabalhada no sentido de "[...] aproximar o currículo das demandas da sociedade – especificamente do mundo do trabalho – e da experiência de vida do aluno para conferir-lhe verdadeiro significado" (BRASIL, 1999b, p. 88). Para o Projeto de Reestruturação Curricular esse princípio era tido como um recurso que possibilitaria a aproximação com as experiências da vida dos alunos no sentido de mobilizar as suas competências. "Além disso, contextualizar o conhecimento significa estabelecer entre o sujeito e o objeto da aprendizagem uma relação de reciprocidade" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 131).

Princípio da atualização permanente dos cursos e currículos, identidade dos perfis profissionais e autonomia da escola

O Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET-RN apresenta os princípios acima elencados como indissociáveis. Dessa forma, reconhece que, em atendimento às demandas sociais, a instituição deve manter seus cursos e currículos sempre atualizados. Para isso, seriam necessário que o CEFET/RN dispusesse de dados avaliativos do processo de execução e dos resultados alcançados pelos diversos cursos que oferecia. De acordo com o documento,

> Esses resultados, associados a estudos de mercado, de novos perfis profissionais, de tendências tecnológicas, de avaliação de demandas, bem como às informações advindas do diálogo permanente entre a escola e a empresa, são subsídios valiosos que devem ser considerados para a definição dos cursos e para a atualização do currículo (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 89).

Porém, o Projeto de Reestruturação Curricular, ao citar tais princípios, não discute a concepção de polivalência estabelecida pelas DCNEPNT. Segundo este documento, o perfil profissional ao ser estabelecido levando em consideração as competências da formação técnica, sempre voltadas para a laborabilidade frente as mudanças do mercado, supõe polivalência profissional como "[...] atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins" (BRASIL, 1999b, p. 27).

O princípio da autonomia da escola é visto pelo Projeto de Reestruturação Curricular como um direcionamento para o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico como essencial à concretização dessa autonomia (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 89).

Pautado por esses princípios, o CEFET/RN se colocava frente a uma nova concepção de Educação Profissional, do conhecimento e da ação e de cultura, que exigiria uma "[...] mudança de identidade, de novas representações e uma nova prática profissional" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 90).

Além dos princípios apresentados e discutidos acima, o CEFET/RN também baseou a sua proposta de reestruturação curricular nas concepções de homem, de conhecimento e de trabalho, vistos como tríade fundamental para a constituição do perfil do profissional-cidadão a ser formado pela instituição. Cabe frisar que nos documentos não encontramos esclarecimentos de como o profissional-cidadão, termo utilizado pelo Projeto Pedagógico de 1995, é compreendido no contexto da Reforma da Educação Profissional.

A concepção de homem se baseia nas ideias de Kant, Heidegger e Habermas. Apesar das distintas circunstâncias históricas das teorias citadas, o Projeto ressalta que as ideias desses filósofos sobre a constituição do homem, continuam válidas para o contexto econômico vivido, já que este demandava um profissional que fosse autônomo, capaz de adaptar-se às transformações constantes e de enfrentar desafios permanentes (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

No que concerne à concepção de conhecimento, o Projeto de Reestruturação Curricular traz uma discussão histórica e filosófica abrangendo teóricos como Kant, Descartes, Locke, Heidegger e Habermas. Destaca que as ciências empírico-analíticas, fundamentadas pelo interesse técnico voltado para a apropriação e a dominação da natureza, permitiram ao homem produzir o conhecimento instrumental para satisfazer suas necessidades e o libertou do poder incontrolável da natureza.

O interesse comunicativo orienta o processo do conhecimento no campo das ciências histórico-hermenêuticas. Ele arraiga-se nas estruturas da ação comunicativa, mediante a qual os homens estabelecem relações entre si, apoiados em normas linguisticamente articuladas

com vistas ao entendimento mútuo.

Com o processo comunicativo ultrapassando o aspecto cognitivo e instrumental e inserindo-se no campo das interações sociais, o conhecimento torna-se um instrumento de competência técnica, comunicativa e política. Com base nesses pressupostos, o Projeto buscava formar um indivíduo dotado de ética e moral, autonomia e liberdade, bem como expressivo e comunicativo, ou seja, um sujeito capaz de se adaptar com maestria diante dos desafios imposto pelo novo contexto econômico globalizado (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

Quanto ao trabalho, o documento afirma que este se fundamenta em uma concepção humanística, embora em perspectivas e profundidades distintas. Essa concepção acredita na relação do homem com a natureza, com seus semelhantes e consigo mesmo. Segundo o Projeto, "tratar deste tema é pensar na ação intencional e deliberada do homem sobre a natureza para transformá-la e garantir os elementos necessários à sua existência material [...]" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, p. 67).

Nessa perspectiva, para o Projeto, além da humanidade transformar a natureza, humanizando-a, o trabalho transforma também o próprio homem, isto é, pelo trabalho o homem se autoproduz, uma vez que desenvolve habilidade e imaginação. Por essa razão, o trabalho é considerado pelos filósofos como uma das categorias fundamentais para o entendimento do ser humano.

Além dessa concepção, o documento prossegue em uma discussão filosófica, sociológica e histórica sobre como a sociedade foi se organizando, e como a noção de trabalho foi se transformando. Para isso, são citados autores como Kant, Marx, Habermas, Claus Offe, dentre outros.

Por fim, o documento explana, sucintamente, sobre o conceito de cultura, a qual compreende concepções, explicações, sentimentos, motivações pessoais, pautas de conduta, formas de trabalho, de organização da família, tipos de organização econômica, social e tecnológica, modos de vida de determinados grupos sociais e respostas que os membros desses grupos geram para superar as inúmeras dificuldades encontradas ao longo de sua história (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

Assim, de acordo com o Projeto "[...] a trilogia trabalho, ciência e cultura, associada às novas formas de organização do trabalho surgidas em função das demandas da economia, põe para a sociedade novas exigências em termos de educação profissional" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 75). Além disso, segundo o documento, para fazer frente às altas taxas de desemprego nos anos de 1990, a formação técnica deveria basear-se em um novo conceito de trabalho que respeitasse suas dimensões instrumental, crítica e criativa.

Nesse contexto, o CEFET/RN apresenta a sua função social no Projeto de Reestruturação Curricular: formar o profissional-cidadão em todos os diferentes níveis da educação profissional, por meio de "um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando a uma atuação competente no mundo produtivo, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 119).

Baseados no que o CEFET/RN apresenta acerca da sua função social, podemos perceber o foco que a instituição dava para o atendimento dos interesses do mercado, seguindo as instruções para a sua formulação constantes na legislação, em particular, no Manual de Planejamento Estratégico Escolar (BRASIL, 1999a), elaborado pelo PROEP, que buscou garantir que a função social dos Centros de Educação Profissional não contemplasse o Ensino Médio, centrando-se em atender às orientações da Reforma da Educação Profissional.

Esse distanciamento de uma formação plena, também fazem parte da constituição dos objetivos do Projeto de Reestruturação Curricular, a saber:

> Promover a capacitação de jovens e adultos através da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades gerais e específicas para o desempenho de atividades profissionais e a participação efetiva na sociedade;
>
> Possibilitar a formação de profissionais nos níveis técnico, tecnológico e de pós-graduação, com vistas ao exercício competente de atividades produtivas e ao compromisso com a melhoria de vida da população;
>
> Oferecer cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização a profissionais já atuantes no mercado de trabalho, tendo em vista o contínuo aprimoramento de suas competências laborais e o pleno exercício da cidadania;
>
> Propiciar qualificação, reprofissionalização e atualização de jovens e adultos trabalhadores, independente do seu nível de escolaridade, visando a sua inserção no mundo do trabalho e à participação consciente na vida social;
>
> Promover cursos em nível de educação superior, com vistas à formação de professores e especialistas na área tecnológica;
>
> Capacitar profissionais através de programas especiais de formação pedagógica, visando a sua atuação como docentes de disciplinas específicas dos diversos níveis da educação profissional;
>
> Incentivar a pesquisa tecnológica, com o propósito de estender os seus benefícios ao mundo produtivo e à sociedade em geral (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 119-120).

Mais uma vez, o pano de fundo dos objetivos, coerente com a sua função social e com os princípios que regem a implementação do novo currículo, é o bem-estar do setor produtivo, alinhando-se às determinações do Decreto n° 2.208/1997 e do PROEP para a Educação

Profissional. É curioso, por exemplo, que o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET-RN, ao dissertar sobre a sua concepção de trabalho, não faz menções a teóricos como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, dentre outros que discutem a categoria trabalho numa perspectiva contra-hegemônica, assim como, cabe salientar, não encontramos referência de uma formação nos termos da omnilateralidade.

Importa destacar que esses referenciais fundamentavam o texto da primeira Proposta Curricular da instituição, que apesar de contemplar os interesses do mercado, buscou efetivar uma educação mais humana e plena para os trabalhadores. Além disso, ao compararmos os objetivos da Proposta Curricular, de 1995, com as do Projeto de Reestruturação Curricular, percebemos diferenças interessantes no que diz respeito ao tipo de formação que elas pretendiam ofertar.

Na Proposta Curricular, observamos que a aquisição do conhecimento científico, tecnológico e cultural eram a base para que os sujeitos desenvolvessem as competências técnicas para atuarem tanto no setor produtivo quanto na prestação de serviços à população.

Também percebemos a preocupação com o desenvolvimento de uma formação crítica dos sujeitos, pautada na compreensão do processo histórico-crítico da sociedade e das formas de atuação do homem. Já no Projeto de Reestruturação Curricular, notamos a ênfase no desenvolvimento de habilidade gerais e específicas para o desenvolvimento de atividades tanto no setor produtivo como na sociedade.

Percebe-se a preocupação em atender às necessidades do mercado com a oferta de cursos de qualificação e requalificação, assim como de especialização e aperfeiçoamento, de modo a "garantir" aos jovens e adultos a inserção no mercado. Cabe esclarecer, que dentre os objetivos do Projeto não encontramos referências às dimensões culturais, sociais e políticas, consideradas importantes no processo de formação do sujeito.

A forma como o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET/RN está organizado, sob a perspectiva neoliberal de educação, corresponde, como pontua Frigotto (2000, p. 81), a uma falsa superação das relações capitalistas, caracterizadas pela "[...] exacerbação dos processos de exploração e alienação e de todas as formas de exclusão e violência, produção de desertos econômicos e humanos existentes."

Com o intuído de executar as ações prescritas no currículo, o CEFET/RN apresenta a nova pedagogia que passaria a alicerçar a sua ação educativa. Segundo o documento, as novas exigências impostas ao exercício das tarefas educativas da instituição, implicariam na,

> [...] superação da antiga pedagogia, ora centrada no professor, na transmissão de um saber enciclopédico e a-histórico, na passividade do aluno, na aprendizagem mecânica e no diretivismo das atividades pedagógicas, ora elegendo o aluno como núcleo da ação educativa, o conhecimento como verdade absoluta e dissociada da realidade social, a valorização do processo

> de aquisição do saber e não o saber propriamente dito, a espontaneidade do educando e as necessidades e interesses tanto individuais como do grupo. Uma outra maneira de expressão da pedagogia a ser superada, baseava-se pela variação do desempenho do aluno em face a objetivos preestabelecidos, no controle do ensino, na aplicação das técnicas do planejamento sistêmico, visando à formação de técnicos competentes para o mercado de trabalho através da transmissão de informações precisas, objetivas e rápidas (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p 124-125).

De acordo com a citação, podemos inferir que a antiga pedagogia, citada pelo Projeto, refere-se às tendências pedagógicas tradicional, tecnicista e escolanovista, as quais se enquadram no que Saviani (1999, p. 16) definiu como teorias não-críticas, pois concebem a educação como,

> [...] uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existe, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

Como podemos perceber, o CEFET/RN considerou a superação destas tendências uma necessidade para que a instituição viesse implementar uma nova pedagogia. No entanto, no mesmo texto, afirma que não se trata de um uma superação total.

> Ir além das tendências pedagógicas atualmente utilizadas na Instituição não significa destruí-las, nem dar-lhes uma unidade de caráter puramente eclético. Nesse sentido, o que se pretende realçar é a necessidade de submetê-las a um exame crítico frente aos fundamentos do presente projeto de reestruturação curricular, para expurgá-las no que encerram em termos de acriticidade e resgatar o que podem oferecer em termos de contribuição ao processo educativo, adequando-o aos avanços da produção teórica e a orientações pedagógicas inovadoras (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 125).

O documento defende ser possível, por meio de um exame crítico, resgatar das tendências os elementos que contribuíram com o processo educativo. Desse trabalho analítico esperava-se apontar novos caminhos que,

> [...] conduzam a uma outra pedagogia, a qual, partindo de *uma visão histórico-crítica* do processo social, sirva de base para a formação de profissionais em uma perspectiva humanista e técnica. Para tanto, essa formação deverá viabilizar-se através do desenvolvimento de competências que ultrapassem os limites do mero agir instrumental, para caracterizar-se como um conjunto de competências mais amplas, requeridas pelo trabalho e pela vida social (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 125, grifo nosso).

Percebemos que o Projeto buscou construir a sua nova pedagogia mesclando as tendências pedagógicas não-críticas, o que, a nosso ver, demonstra uma incoerência, visto que, esse defendeu, também, a sua superação. Além disso, o Projeto afirma que desse processo de combinação, outra pedagogia, que partiria de uma concepção histórico-crítica, também fundamentaria a formação técnica da instituição, apontando para mais uma contradição do documento, já que as ações educativas guiadas por essa concepção não admitem qualquer relação com tendências pedagógicas não-crítica.

É importante destacar que a concepção histórica-critica é citada no documento apenas essa vez, ao contrário da Proposta Curricular de 1995 que via nessa concepção e no método dialético as bases para se pensar, dentre outras coisas, as ações pedagógicas. Além disso, para a proposta implementada em 1995, a ruptura com as teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas era fundamental para que se fizesse as transformações pretendidas pela instituição.

No Projeto de Reestruturação Curricular, a formação histórico-crítica seria viabilizada por meio do "[...] desenvolvimento de competências que ultrapassem os limites do mero agir instrumental, para caracterizar-se como um conjunto de competências mais amplas, requeridas pelo trabalho e pela vida social" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 125).

Desse modo, a instituição esperava que o currículo por competências, por ser o principal objetivo da formação do CEFET/RN, além de atender às determinações da legislação expressaria uma sintonia de orientação entre os campos da educação e do trabalho.

Com essa expectativa, a partir da obra "Construir as competências desde a escola", de Philippe Perrenoud, o Projeto de Reestruturação Curricular explica a ascensão da noção de competência na educação.

> Do ponto de vista desse autor, embora os sistemas educacionais tenham se apropriado da noção de competência dominante no mundo do trabalho para responderem às ameaças de desordem e de incerteza – mais intensas em períodos de mudanças e de crises – , há também, dentro do próprio sistema, um movimento destinado a tornar as novas gerações mais preparadas para enfrentarem o futuro (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 126-127).

Nesse sentido, a relação entre competência e educação é tida como necessária em um contexto dominado pelas incertezas e mudanças do setor produtivo, como os vividos nos anos de 1990, o qual demandava um trabalhador adaptável. Apesar da contribuição de Perrenoud sobre o uso de competências no espaço escolar, o projeto não aprofunda as discussões com base nesse autor, assim como não discute as várias definições existentes acerca do termo. Ao invés disso, o documento apenas retoma o conceito de competência, assim como o de flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade que constituem os princípios específicos da Educação Profissional preestabelecidos pela legislação.

Com o propósito de detalhar o conceito de competência a ser adotado, o Projeto de Reestruturação Curricular realiza uma explicação minuciosa dos termos que a compõe tomando por base as teorias psicológicas e da educação.

Para compreendermos tal detalhamento apresentamos a definição de competência presente na legislação e usada no Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET/RN: "capacidade de mobilizar, de forma articulada, *conhecimentos*, *habilidades* e *atitudes* para o desempenho de atividades produtivas" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 127, grifo nosso). O quadro 5 esquematiza esse conceito de competência.

Quadro 5 - Etapas para a construção das competências

Conhecimento Habilidade Valores/atitudes.	Articulação Mobilização Colocação em ação	*Desempenho* Eficiente e Eficaz.

Fonte: Quadro reproduzido a partir da tabela contida nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000, p. 11, grifos do original).

O processo de mobilização do conhecimento ocorre com base nos conceitos de assimilação e acomodação, que correspondem as estruturas da inteligência que permitem a organização gradativa do conhecimento. As habilidades decorrem diretamente do nível estrutural das competências obtidas e referem-se especificamente ao plano do saber-fazer. Elas aperfeiçoam-se e articulam-se por meio de ações e operações, o que possibilita uma permanente reorganização dessas competências.

As atitudes integram experiências subjetivas internalizadas, demandam sempre uma avaliação do objeto, situação, pessoa, e envolvem juízos de valor. Podem também ser expressas por meio da linguagem verbal e não-verbal, são transmitidas e, ainda, previsíveis em relação à conduta social (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

Percebe-se que a noção de competência defendido pelo capital estava "ancorado nos conceitos de capacidade e de habilidades, constructos herdados das ciências humanas – da psicologia, educação e linguística" (MANFREDI, 1999, p. 14). No campo da educação, o conceito de competência deriva de um conjunto de conotações históricas e sociais que Manfredi (1999, p. 27-28) resumiu da seguinte forma:

> desempenho individual racional e eficiente visando a adequação entre fins e meios, objetivos e resultados;
>
> um perfil comportamental de pessoas que agregam capacidades cognitivas, socioafetivas e emocionais, destrezas psicomotoras e habilidades operacionais etc., adquiridas através de percursos e trajetórias individuais (percursos escolares, profissionais etc.);
>
> atuações profissionais resultantes, prioritariamente, de estratégias formativas agenciadas e planificadas visando a funcionalidade e a rentabilidade de um determinado organismo e ou subsistema social.

Na esfera educativa, a noção de competência não se abstrai das teorias psicológicas, e nem poderia, posto que, tal aporte teórico não foi uma seleção própria da instituição para justificar o ensino por competências, mas sim, determinada pela própria legislação, principalmente, pelos RCNEPNT.

A "nova pedagogia" adotada pelo CEFET/RN denota um caráter conciliador e conflitante em sua configuração, na medida em que busca contemplar as distintas e/ou antagônicas vozes em um espaço comum, o projeto curricular em processo de reestruturação.

Essa especificidade é reconhecida pela própria instituição quando afirma que "O currículo expressa, nesse sentido, o equilíbrio entre os interesses e as forças que estão em jogo no sistema educativo em determinado momento, uma vez que, por meio dele, serão concretizados os fins da educação" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 125-126).

> Tanto no seu conteúdo, como nas formas pelas quais se apresenta aos professores e aos alunos, o currículo constitui uma opção historicamente configurada, sedimentada em determinada trama cultural, política e social. Ele está sempre impregnado de valores e influenciado pelas relações de poder. Transmite visões sociais dos interessados e produz identidades individuais e sociais particulares (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 125-126).

Ante o exposto, embora o documento não indique no corpo do texto a referência, notamos que o CEFET/RN compreende o currículo a partir de uma concepção crítica, com base nas contribuições de Sacristán, na obra "Currículo: uma reflexão sobre a prática". Esse

autor define o currículo como um "projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada" (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

O currículo entendido como uma construção cultural seleciona uma parcela do conhecimento produzido pela sociedade, considerada pertinente para ser organizada e transmitida para as outras gerações. É nesse sentido que esse documento expressa o resultado de uma conciliação de interesses e forças que circulam nos sistemas educativos. É por causa dessa seleção e representação cultural no currículo que Sacristán (2000) e Apple (2005) argumentam que nenhum currículo, por mais obsoleto que seja, se apresenta de forma neutra, tornando-se um campo central da luta de transformação das relações de poder.

Nesse sentido, um currículo por competência, flexível e modular é visto por Ramos (2011) como uma forma da escola atender as demandas das empresas. No que diz respeito a noção de competência, carro chefe da "nova pedagogia" do CEFET/RN, compreendemos, assim como Manfredi (1999, p. 17), que se "não for entendida em sua dimensão social e política, como parte integrante do campo de correlação de forças entre capital-trabalho, tender-se-á a institucionalizar os modelos patronais de competência que virtualmente têm mais possibilidade de se tornar hegemônicos"

De acordo com Manfredi (1999), o conceito de competência se constrói a partir de estratégias concretas, estabelecidas em função do conflito entre trabalho e capital. O capital se apropria da produção de algumas áreas do conhecimento que, em não antevendo analiticamente as relações antagônicas numa sociedade de classe, ajudam a engendrar um conceito cooperador no processo de dominação capitalista.

Portanto, o capital, ao fazer uso do conceito de competência, subtrai o desempenho de determinada profissão das relações de conflito e integra somente as dimensões subjetivas diretamente associadas ao comportamento que o trabalhador deve expressar ao desenvolver uma função. Este comportamento não dá maior liberdade e autonomia ao trabalhador, ao contrário, diz respeito a atitudes e formas de pensar que criam uma relação de maior subordinação à dinâmica de trabalho estabelecida pelo capital (MANFREDI, 1999).

Para Ramos (2006), a noção de competência foi o elemento mais provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas, uma vez que, as competências – definidas para cada uma das áreas profissionais, acabavam por contrapor-se aos conteúdos de ensino. Segundo a autora.

> [...] A afirmação corrente era a de que os conteúdos curriculares deveriam ser compreendidos como meios para constituição de competências e não como objetivos do ensino em si mesmos. Por essa perspectiva o foco do processo de ensino/aprendizagem foi retirado dos conteúdos de ensino para ser colocado sobre as competências. A organização do currículo não passaria mais pela

> definição de um conjunto de saberes sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, dever-se-iam definir as competências e, então, selecionar os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento (RAMOS, 2006, p. 301).

Cabe frisar, como discute Ferreti (2000), que o modelo de competência não é uma construção original do campo da educação, mas do universo comercial, o que significa dizer que as transformações ocorridas na Educação Profissional implicam decisões que tendem a privilegiar os interesses de um setor social, o empresariado, e não os da sociedade como um todo.

Para Ferreti (2000, p. 53), ao contrário do conceito de qualificação que era rico em sua construção social, o conceito de competência "[...] implica a exacerbação dos atributos individuais em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e dos espaços profissionais"

No que diz respeito ao conceito de qualificação, somando-se a Ferreti (2000), autores como Ramos (2011), Oliveira (2016) e Manfredi (1999), observam um deslocamento conceitual na relação trabalho e educação, que dispersa o eixo da qualificação para as competências. Desse modo, o conceito de qualificação empregado pelo capital desvaloriza as maneiras flexíveis de gestão e da prática do trabalhador em geral, em detrimento do trabalho qualificado e especializado.

Para Oliveira (2016), o conceito de qualificação no cenário Taylorista-fordista, abrangia questões histórico-sociais, isto é, buscava formar o sujeito a partir da sua dimensão social, inserido em determinado contexto histórico, o que agregava a qualificação do trabalhador uma maior valorização. Com a ascensão do modelo de acumulação flexível, observou-se uma visão reducionista de qualificação, ligada ao setor produtivo, observando uma supervalorização dos interesses do mercado em detrimento dos interesses coletivos.

Nesse contexto, o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET/RN encontrou o seu ponto culminante na elaboração das matrizes curriculares referentes aos cursos de nível técnico. De acordo com esse Projeto, as matrizes curriculares foram elaboradas de modo participativo desenvolvido sob a orientação de uma equipe de consultores e professores das áreas de conhecimento selecionadas pelo CEFET-RN. A construção das matrizes ocorreu em três momentos distintos.

O primeiro contou com a realização do Curso Básico de Capacitação com a finalidade de preparar uma equipe de profissionais que ficariam responsáveis pela divulgação e debates em torno da elaboração do novo currículo. Essa equipe era composta por gerentes educacionais, professores e assistentes pedagógicos das diversas áreas de conhecimento, além de contar com a participação do Grupo de Planejamento Estratégico e Desenvolvimento Institucional (GPEDI) e do Grupo de Ensino Médio (GEMED). No segundo momento, procurou-se, sob a

coordenação do GPEDI, promover a integração de todos os professores do CEFET/RN em um processo de debates a respeito do quadro referencial adotado pela instituição. Por fim, tratou-se da formulação das matrizes curriculares propriamente ditas.

Segundo consta no Projeto Curricular, em virtude do caráter específico dessa atividade, foi necessária a participação efetiva de um grupo de docentes com a contribuição dos demais de cada área de conhecimento e com informações do empresariado e dos trabalhadores.

O conjunto das seis áreas profissionais que integraram o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET/RN pertenceram a um grupo de vinte áreas preestabelecidas pelo MEC, publicadas, inicialmente, na Resolução CEB/CNE n° 04/1999, que instituiu as DCNEPNT, e posteriormente, pelos RCNEPNT, que tinham como meta principal assegurar que tais áreas seriam imersas no conceito de competência de modo a garantir a eficácia e eficiência dos cursos.

Os RCNEPNT traziam em seu bojo o "novo paradigma" da educação, o conceito de competência, deixando evidente que esse é o novo núcleo da reforma da educação, em geral, e da Reforma da Educação Profissional, em particular. Dessa forma, a Educação Profissional passa a se preocupar com o que é preciso aprender e não com o que vai ser ensinado, havendo, assim, uma contestação do próprio conhecimento produzido pelo homem, como nos revela Ramos (2006).

Desse modo, os RCNEPNT orientaram a substituição de paradigmas que se encontravam em vigor, pelo novo modelo de competências. No quadro 6 apresentamos os pontos essenciais dessa substituição.

Quadro 6 – Mudanças de paradigmas curriculares

PARADIGMA EM SUPERAÇÃO	PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO
Foco nos *CONTEÚDOS* a serem ensinados.	Foco nas *COMPETÊNCIAS* a serem desenvolvidos nos saberes (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos.
Currículo como fim, como conjunto regulamentado de *disciplinas.*	*Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio*, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.
Alvo do controle oficial: *Cumprimento* do *Currículo.*	Alvo do controle oficial: *geração das Competências Profissionais Gerais.*

Fonte: Quadro reproduzido a partir da tabela contida nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000, p. 11, grifos do original).

Desse modo, os RCNPEPN conceituam as competências como ações e operações mentais que articulam os conhecimentos (o saber), as habilidades (saber-fazer) e as atitudes/ valores (saber ser). A competência caracteriza-se, fundamentalmente, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, por meio de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes.

Uma vez delimitado o conceito de competência, o MEC/SEMTEC tratou de reunir o conjunto de todas as atividades geradoras de produtos e serviços do mundo do trabalho. Segundo o RCNEPNT,

> Essas atividades apresentam similaridades ou semelhanças que permitem agrupá-las segundo diferentes critérios, tais como propósitos, objetos ou características dos seus processos produtivos. Na perspectiva da concepção curricular que ora se implanta, a aglutinação e a classificação das atividades do mundo do trabalho se dá (sic.) pela identificação de um conjunto peculiar de competências que as mesmas mantenham em comum. *A existência de um núcleo de competências comuns caracteriza, portanto, o conceito de área profissional* adotado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e pelos Referenciais Curriculares (REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO, 2000, p. 23, grifo nosso).

Vejamos a dinâmica de construção das áreas profissionais no quadro 7.

Quadro 7 – Construção das áreas profissionais

ORGANIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO **CLASSIFICAÇÃO/ AGRUPAMENTOS/ AGLUTINAÇÃO DE ATIVIDADES/ POR SIMILARIDADES/ SEMELHANÇAS DE:**		
Propósitos Objetivo Processos Produtivos	Conjunto peculiar de competências.	Áreas Profissionais

Fonte: Quadro reproduzido a partir da tabela contida nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000, p. 23).

Para a definição das áreas profissionais, o MEC realizou análises em variados setores do mercado, inicialmente agrupados de acordo com a atividade desenvolvida e com os produtos gerados, em três grandes setores – o da produção de bens, o da produção de serviços e o da produção de conhecimentos.

As semelhanças identificadas nos propósitos, nos objetos e nos processos exclusivos de produção desses setores consentiram que fossem agrupadas, em uma segunda fase classificatória, as áreas profissionais finalmente definidas, para as quais foram estabelecidas as competências gerais e a carga horária mínima, para cada habilitação (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

No quadro 8, apresentamos as vinte áreas profissionais determinadas pelo MEC/ SEMTEC, com as respectivas cargas horárias mínimas, e, em seguida, no quadro 9, as seis áreas profissionais selecionadas pelo CEFET/RN com as suas cargas horárias.

Quadro 8 – Áreas profissionais e cargas horárias mínimas de cada habilitação (MEC/ SEMTEC)

ÁREAS ESTABELECIDAS PELO MEC	CARGA HORÁRIA MÍNIMA	ÁREAS ESTABELECIDAS PELO MEC	CARGA HORÁRIA MÍNIMA
Agropecuária	1.200	Informática	1.000
Artes	800	Lazer e desenvolvimento social	800
Comércio	800	Meio ambiente	800
Comunicação	800	Mineração	1.200
Construção civil	1.200	Química	1.200
Design	800	Recursos pesqueiros	1.000
Geomática	1.000	Saúde	1.200
Gestão	800	Telecomunicações	1.200
Imagem pessoal	800	Transportes	800
Indústria	1.200	Turismo e hospitalidade	800

Fonte: Quadro reproduzido a partir da tabela contida nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000, p. 24).

Quadro 9 – Áreas profissionais e carga horária das habilitações do CEFET/RN.

ÁREAS PROFISSIONAIS SELECIONADAS PELO CEFET/RN	CARGA HORÁRIA MÍNIMA
Construção civil	1.200
Indústria	1.200
Informática	-
Meio ambiente	1.000

Mineração	1.600
Turismo e Hospitalidade	1.200

Fonte: Quadro adaptado do conteúdo do Projeto de Reestruturação Curricular do Centro Federal de educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, 1999 – volume II.

A escolha que o CEFET/RN fez, tanto das áreas profissionais quanto dos cursos que lhes foram correspondentes "baseou-se no atendimento às demandas dos alunos, dos setores produtivos locais e da sociedade. Foram, ainda, levadas em conta as possibilidades de conciliação dessas demandas com a vocação, a capacidade e as potencialidades do CEFET/RN" (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999, p. 120-121).

Com relação à carga horária mínima das áreas profissionais, percebemos que, quando comparada à estabelecida pelo MEC (Quadro 8), houve um acréscimo em três áreas profissionais: Meio Ambiente, Mineração e Turismo e Hotelaria. Isso foi justificado, no documento, pela necessidade da realização de um estágio curricular no final dos cursos de Meio Ambiente e Mineração; já o curso da área profissional de Turismo e Hotelaria, este já era ofertado pela instituição e manteve a carga horária.

Definidas as áreas profissionais e as competências gerais, conforme o anexo à Resolução CEB/CNE nº 04/1999 (BRASIL, 1999), que institui as DCNEPNT, o CEFET/RN iniciou o processo de caracterização das áreas e dos cursos que se propunha a ofertar, fundamentado em pesquisa de mercado.

Conforme o documento produzido pela instituição, tratando da reestruturação curricular, os grupos e consultores envolvidos na reformulação curricular realizaram um estudo de demandas, consultando órgãos como Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura do Rio Grande do Norte (CREA-RN), Organização da Industria de Construção Civil, Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR), Secretaria de Turismo do Rio Grande do Norte (SECTUR/RN), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Norte (SEBRAE/RN).

Com base nesses estudos, os grupos e consultores definiram as competências específicas para cada habilitação ou curso O próximo passo compreendeu a caracterização do processo produtivo de cada área profissional e a identificação de funções e subfunções desse processo, considerado no RCNEPNT como o "núcleo de organização curricular".

Segundo os RCNEPNT, no processo de produção de cada área profissional identificam-se as "grandes atribuições", etapas significativas ou funções amplas que o compõem, ou caracterizam. Cada uma dessas funções, que estão relacionadas fundamentalmente às operações

mentais ou às ações básicas nelas envolvidas, geram “atividades mais específicas”; as subfunções são geradoras de produtos ou resultados parciais definidos dentro desses processos produtivos. Para a definição das subfunções, o MEC realizou pesquisas com trabalhadores e com o setor produtivo (REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO, 2000, p. 25).

Os RCNEPNT apresentam o modelo de funções e subfunções tomando como exemplo o processo produtivo da área de Construção Civil, a serem adaptadas pelos CEFET. Os quadros 10 e 11, apresentam, respectivamente, o modelo proposto pelo MEC/SEMTEC e a adaptação feita pelo CEFET/RN para a área de Construção Civil.

Quadro 10 – Funções e subfunções da área profissional de Construção Civil (MEC/SEMTEC)

FUNÇÕES		SUBFUNÇÕES		
Planejamento e Projeto	SF1 – Elaboração de estudos de viabilidade técnica-econômico.	SF2 – Elaboração de estudos e projetos técnicos.		SF3- Elaboração do planejamento de obras.
Execução de Obras	SF4 – Instalação e gerenciamento do canteiro.	SF5 – Execução de obras.		SF6 – Controle de processo.
Manutenção de obras	SF7 – Instalação e gerenciamento de canteiro.	SF8 – Execução de obras de manutenção e restauração.		SF9- Controle do processo.

Fonte: Quadro reproduzido a partir da tabela contida nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000, p. 26).

Quadro 11 – Modelo adaptado para área de Construção Civil - Funções e subfunções (CEFET/RN)

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES
1 Planejamento e Projeto	1.1 Elaboração de estudos de viabilidade técnico-econômica de empreendimentos, de laudos avaliatórios, de plantas de valores genéricos e pareceres técnicos. 1.2 Elaboração de estudos e projetos técnicos. 1.3 Elaboração do planejamento de obras.
2 Execução	2.1 Instalação e gerenciamento do canteiro de obras. 2.2 Execução de obras. 2.3 Controle do processo.

3 Manutenção	3.1 Instalações e gerenciamento do canteiro de obras. 3.2 Execução de obras de manutenção e restauração. 3.3 Controle do processo.

Fonte: Quadro reproduzido a partir do quadro contido no Projeto de Reestruturação Curricular do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (1999, p. 4-5).

Definidas as competências, "saberes articulados e mobilizados através de esquemas mentais" – para cada subfunção, e as habilidades – "que permitem que essas competências sejam colocadas em ação em realizações eficientes e eficazes", o passo seguinte foi estabelecer as bases tecnológicas "ou conjuntos sistematizados de conceitos, princípios e processos (métodos, técnicas, termos, normas e padrões) resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva (REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO, 2000, p. 26).

Desse modo, as competências, habilidades e bases tecnológicas, identificados para cada subfunção do processo produtivo, integram a matriz curricular que passaria a orientar a organização de módulos ou blocos que componham a proposta curricular de cada instituição. No quadro 12, exibimos o modelo de matriz elaborado pelo MEC/SEMTEC.

Quadro 12 – Ilustrativo das competências, habilidades e bases tecnológicas

EXEMPLO DE MATRIZ DE REFERÊNCIA COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E BASES TECNOLÓGICAS (ÁREA PROFISSIONAL: COMUNICAÇÃO)		
Competência	**Habilidade**	**Bases Tecnológicas**
Exemplo: Pesquisas, identificar ou selecionar elementos significativos ou definidores da identidade do objeto da criação e de seu contexto, a serem evidenciados ou expressos no projeto de comunicação visual gráfica e/ou infográfica.	Exemplo: utilizar fluentemente ferramentas de computação gráfica.	Exemplo: Fundamentos e princípios de simiologia e semiotecnica. Elementos e fontes/ acervos de iconografia.

Fonte: Quadro reproduzido a partir da tabela contida nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000, p. 27).

O CEFET/RN optou por organizar a sua estrutura curricular sob a forma de módulos terminais, articulados, mas não dependentes. A conclusão de cada módulo daria ao aluno o direito de receber um certificado de qualificação; e a conclusão de todos os módulos de cada

curso, cumprida a carga horária mínima estabelecida, daria direito ao diploma de técnico de nível médio.

Desse modo, depreendemos que as matrizes curriculares do CEFET/RN, uma vez coerentes com as orientações dos RCNEPNT, bem como, de toda a legislação vigente, significaram a submissão da formação profissional às necessidades e à flexibilidade que o mercado de trabalho exigia.

A materialização do modelo de competência no currículo do CEFET/RN, pensada para a formação da classe trabalhadora, acabou por não considerar as variáveis históricas e sociais que também influenciam no comportamento e em como esse sujeito se relaciona com o saber (MANFREDI, 1999).

Essa maneira de se conceber a Educação Profissional entra em contradição com o próprio discurso mantido pela legislação, de que a Reforma seria o caminho para a superação de uma formação direcionada apenas a um tipo de tarefa, requerendo o entendimento global do processo produtivo, associado ao domínio operacional de um determinado fazer. Tratou-se, como discutem Oliveira (2003), Frigotto e Ciavatta (2003) e Kuenzer (1997), de um anacronismo na Educação Profissional do país.

Vale salientar que a adesão do CEFET/RN à Reforma da Educação Profissional nos anos 1990 acompanhou o processo de implementação dessa reforma em nível nacional, o que significou, como já mencionamos, um retrocesso na educação brasileira à medida que reforçou a antiga dualidade entre o ensino propedêutico, para a elite, e a formação técnica, para a classe trabalhadora. Nesse cenário, restava aos CEFET ceder à Reforma para garantir a sobrevivência frente um contexto de cortes e contenções de gastos.

No início do século XXI, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, o Decreto n° 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004. No seu artigo 4º está definido que, "A educação profissional técnica de nível médio, [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...]". Ademais, no inciso primeiro, estabelece que a forma integrada será "oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno" (BRASIL, 2004).

Porém, as formas Concomitante e Subsequente foram mantidas pelo Decreto nº 5.154/2004, demonstrando o caráter conciliador das políticas do governo Lula, na tentativa de coadunar os interesses de distintas classes sociais e grupos políticos-ideológicos. Diante disso, o governo sofreu muitas críticas por parte dos educadores que esperavam um projeto de total ruptura.

Mesmo assim, a articulação entre o Ensino Médio e o ensino técnico foi uma grande conquista para os setores vinculados ao campo da Educação Profissional, em particular para

o CEFET/RN, que retomou a discussão, iniciada na primeira Proposta Curricular de 1995, a cerca de um currículo que tivesse como base a omnilateralidade.

Desse modo, em 2012, o CEFET/RN implementa um novo modelo de educação que, diferentemente do ensino dual legalizado pelo Decreto n° 2.208/1997, busca desenvolver e articular um currículo integrado, que compreenda diferentes conhecimentos e saberes dos sujeitos. Assim, o Ensino Médio Integrado é uma concepção que permite à classe trabalhadora ter acesso a um ensino que articula a preparação intelectual e laboral, possibilitando aos cidadãos uma formação plena, alicerçada nos princípios da omnilateralidade e da politécnica.

Todavia, vivenciamos mais uma reforma do Ensino Médio, em 2017, liderada por Michel Temer, que ascendeu à presidência após o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef. A reforma foi apresentada por meio da Lei nº 13.415/2017, que legalizou a dualidade e colocou em risco a existência da forma integrada nos cursos de nível médio.

Assim, observamos que a história da Educação Profissional não acontece de forma linear, muito pelo contrário, vai se moldando de acordo com os interesses daqueles que estão no poder, quase sempre a burguesia, o que nos leva a inferir como é importante a resistência tanto dos intelectuais do campo da Educação Profissional como de toda a classe trabalhadora, para que a luta por uma sociedade mais justa continue viva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar as implicações da Reforma da Educação Profissional, da década de 1990, na proposta curricular do CEFET-RN. O desenvolvimento do estudo deu-se por meio da pesquisa documental, na qual foi examinada a legislação que instituiu à Reforma da Educação Profissional, a saber: a Lei n° 9.394/1996, o Decreto n° 2.208/1997, a Portaria n° 646/1997, a Portaria n° 1005/1997, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, a Resolução CNE/CEB n° 04/1999. Também foram analisadas a Proposta Curricular da ETFRN (1995) e o Projeto de Reestruturação Curricular do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte/CEFET/RN – volumes I e II (1999), com o propósito de perceber como a Reforma foi aplicada na estrutura curricular dessa instituição.

Considerando que os documentos são produtos das relações sociais, influenciados e influenciadores da imagem que a sociedade busca construir de si mesma no futuro, optamos por analisar esses documentos com base no contexto cultural, social e político em que foram elaborados, além de contar com o auxílio do referencial teóricos aqui utilizado.

Analisados os documentos legais que efetivaram a Reforma da Educação Profissional, reafirmamos o seu compromisso com a implementação dos interesses do mercado. A intervenção do capital na educação segue, historicamente, as determinações das classes detentoras do poder econômico e, em casos específicos, do poder de coesão financeira, como foi o caso do PROEP que disponha do montante de R$ 500 milhões para garantir que a Reforma fosse efetivada.

Dessa forma, o Governo Federal teve no PROEP o seu poder de transação capaz de garantir o êxito da Reforma, posto que o Programa só repassaria o recurso financeiro às escolas da Rede Federal se estas aderissem às determinações do Decreto n° 2.208/1997, da Portaria n° 646/1997 e das DCNEPTN.

Como vimos, o Decreto n° 2.208/1997 previa a redução de gastos com as escolas da Rede Federal, assim como, obrigava essas instituições a buscarem autonomia financeira por meio de convênios com o empresariado. Nessa conjuntura, como observaram Frigotto e Ciavatta (2003), não restou outra opção senão a submissão dos CEFET à Reforma como um ato de sobrevivência.

A submissão dos CEFET foi materializada na reestruturação do currículo que, por lei, não poderia contemplar o Ensino Médio. Para isso, o governo tinha à disposição as DCNEPNT, instituídas pela Resolução 04/1999, e com o apoio dos RCNEPNT para orientar as instituições na elaboração da proposta curricular.

Levando em conta o que foi observado, as orientações contaram com um conjunto de princípios específicos para a Educação Profissional, modelos para a construção de matrizes curriculares, além do modelo de competência que deveria fundamentar a proposta pedagógica das instituições, ou seja, tratou-se de uma cartilha que deveria ser seguida à risca, retirando dos CEFET qualquer poder de decisão sobre o tipo de formação que passaria a ofertar.

Com a análise nos documentos institucionais do CEFET/RN, observamos que antes da efetivação da Reforma, a instituição foi regida pela Proposta Curricular, implementada em 1995, que trazia em seu bojo uma concepção histórico-crítica do currículo, além de defender uma formação para os trabalhadores alicerçada no conceito de omnilateralidade. No entanto, tais ideais perderam a visibilidade que tinham antes, pois o currículo precisava obedecer ao Proep. Nessa nova fase, o currículo do CEFET/RN passou a ser fundamentada por princípios como flexibilidade e competências, além da articulação com o Ensino Médio, já que, a separação entre o ensino técnico e propedêutico era fundamental nesse processo.

A análise nos permitiu perceber que a reforma curricular promovida pelo Decreto n° 2.208/1997 e pelo PROEP trouxe grandes transformações para o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET/RN, uma delas foi a separação curricular entre a formação geral e a técnica.

Se compararmos com as aspirações contidas na Proposta Curricular de 1995, percebemos que a instituição buscava uma formação plena do sujeito a partir da integração entre disciplinas gerais e técnicas. Para isso, as disciplinas gerais chegavam a comtemplar 50% da carga horária total das áreas de conhecimento disponibilizadas pela instituição.

Ainda observamos que o ponto central da construção das matrizes curriculares, assim como, de todo o Projeto de Reestruturação Curricular, foi o desenvolvimento da noção de competência, a qual, fundamentou-se, de um lado, a partir da concepção construtivista da aprendizagem, e do outro, trouxe do mundo do trabalho, o modelo para classificar as competências, dando-lhes um aspecto funcionalista ao indicar funções e subfunções dos processos produtivos.

Portanto, o conceito de competência passou a fundamentar a nova pedagogia do CEFET/RN, ficando em segundo plano, ou mesmo sem ser mencionada, a concepção histórico-crítica da sociedade e o ideário de uma formação nos moldes da omnilateralidade.

É possível compreender, que tal mudança distanciou o CEFET/RN de uma formação que permitisse ao aluno atuar no campo da pesquisa, no processo produtivo e para o interesse da sociedade. Além disso, o currículo por competência não possibilitava que o aluno entendesse criticamente o meio social, como requisito para intervir e mudar a realidade em função das necessidades da coletividade, aproximando-se de uma formação que tem como foco a produção de resultados, assim como, a adequação psicológica dos trabalhadores às relações sociais de produção nos tempos contemporâneos.

Com a investigação apreendemos que tanto a Proposta Curricular como o Projeto de Reestruturação Curricular mantiveram a preocupação com o setor produtivo. No entanto, a intervenção do empresariado nos currículos da instituição se deu em proporções diferentes.

Na Proposta Curricular de 1995, a participação empresarial ocorreu na definição das áreas de conhecimento a serem ofertadas, preservando, assim, a decisão da instituição sobre o tipo de educação que pretendia desenvolver, o que implicava diretamente no tipo de sujeito que buscava formar, um cidadão crítico, politicamente consciente da sua historicidade e da sua função na sociedade, capaz de intervir e de transformar a sua realidade.

No Projeto de Reestruturação Curricular é perceptível a intervenção do capital em todos os aspectos da construção do currículo, começando pela organização dos cursos que são modulares e flexíveis, enquanto a concepção pedagógica privilegia a noção de competência.

Assim, defendia-se que tanto os jovens como os adultos, poderiam garantir algum tipo de qualificação que lhes permitiriam a inserção imediata no mundo do trabalho. Dessa forma, à Educação Profissional coube o papel de formar mão de obra rápida e barata para suprir as necessidades do mercado, destinando-se a formação de um cidadão adaptável e submisso.

Vale salientar que a aproximação, com maior ou menor ênfase, das duas propostas curriculares com o setor produtivo, apenas evidenciam as relações de poder que se fizeram presentes na elaboração do documento, de um lado, a comunidade educativa que defendia para a classe trabalhadora uma educação plena e de qualidade, do outro, a classe hegemônica, defensora dos interesses capitalistas, que viam na educação uma resposta rápida e eficaz ao desenvolvimento do modelo de acumulação flexível.

Percebemos que o CEFET/RN, buscou sobreviver as inúmeras transformações ocorridas na década de 1990, ora tentando mesclar diferentes concepções pedagógicas, ora adequando-se aos modelos preestabelecidos pela legislação que efetivou a Reforma, se configurando, a nosso ver, em um documento conciliador e híbrido nas suas proposições.

O estudo que por ora é concluído, levou-nos a perceber o quanto o currículo, documento no qual se materializam ideologias, é também o lugar onde repousa o desejo, a esperança e a revolução, motores da resistência daqueles que lutam por uma educação pública de qualidade para todos. Também salientamos, que aqui não se encontram verdades absolutas, mas sim, uma visão do que foi esse trecho da história do CEFET/RN, podendo, a depender das lentes que o examine, ter desfechos diferentes dos quais apresentamos.

Além disso, encontramos o nosso limite no texto escrito, de modo que se faz necessário buscar entender como o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET/RN foi posto em prática, tanto na unidade sede, em Natal, como na UNED, em Mossoró. Também observamos a importância de se realizar uma pesquisa com alunos, gestores e técnicos-pedagógicos que vivenciaram a implantação desse currículo.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 39-58.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n° 16, de 05 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 4**, **de 08 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 646**, **de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto n° 2.208/97 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n° 1.005**, **de 10 de setembro de 1997**. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional -PROPEP. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação**. Manual de Planejamento Estratégico Escolar:** construindo a nova Educação Profissional. Brasília, DF: Ministério da Educação 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEP 2006**: Relatório de Progresso. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n° 8.948, de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, DF, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei8948.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, DF, Imprensa Nacional, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, DF, 1996. http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 28 de dez. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, DF, 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf. Acesso em: 28 de dez. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, DF, 2004.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_dec5154.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.415/2017, 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, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BARROS, J. A. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion**, Canoas, n. 12, p. 129-159, maio/ago. 2012. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/332. Acesso em: 30 jan. 2020.

BARROS, J. A. A Escrita da História: desafios contemporâneos. *In*. ENCONTRO VIVÊNCIAS, REFLEXÕES E PESQUISA, 2., Salvador, 2010. Conferência [...]. Salvador: UNEB,2010. p. 1-28. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321091803_A_Escrita_da_Historia_desafios_contemporaneos. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: editora 34, 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Lua Nova,** São Paulo. n. 45, p. 49-95, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/abstract/?lang=pt Acesso em: Acesso em 2 de dez. 2021.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Desenvolvimento, progresso e crescimento econômico. **Lua Nova**, São Paulo, n. 93, p. 33-60, dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/Qn76SFwhyHVMmJjBjRBX7ny/ Acesso em 2 de dez. 2021.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira**: da Colônia ao PNE 2014-2020. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta de Reestruturação Curricular**. Natal, 1999. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/projetosanteriores/projeto-de-reestruturacao-curricular-do-cefet-rn-1999-volume-ivolume-ii/@@folder_contents Acesso em: 30 jan. 2018.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Porque lutamos? **Revista Trabalho & Educação,** Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr., 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303 Acesso em: 25 de jan. 2022.

CUNHA, L. A. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP, Brasília, 2005.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta Curricular. Revista da ETFRN**, Natal, ano 11, n. 9, jan. 1995.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta Curricular: ampliada e revisada**. Natal, 1997. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/projetosanteriores/projeto-de-reestruturacao-curricular-do-cefet-rn-1999-volume-ivolume-ii/@@folder_contents Acesso em: 30 jan. 2018.

FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Caderno de Pesquisa**., São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/pBLzLCJtm7jXPpWktzHDBXy/. Acesso em: 25 de jan. 2022.

FONSECA, J. G.; FERREIRA, M. A. S. A Teoria do Capital Humano e a noção de empregabilidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, p. 1-16, 2020.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/. 25 de jan. 2022.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006. p. 25-54.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao liberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 77-107.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*. SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, F. A. **O caminho para a servidão**. 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises. Brasil, 2010.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 77-95, jan./fev./mar./abr. 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_04.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LIMA FILHO, D. L. **A reforma da Educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13 49, set. 1999. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/DyMQBvNTdc9R9jY7ff6nnHg/. 25 de jan. 2022.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In. MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 7-29.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez editora, 2005. p. 7-38.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas: Papirus, 2016.

OLIVEIRA, R. **A (des)qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PEREIRA, U. A.; SOUZA, M. G. S.; MEDEIROS NETA, O. M. A orientação educacional no CEFET-RN frente às políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no Brasil (1995-2005). **Holos**, Natal, v. 5, p. 12-21, 2014.

QUEIROZ, K. S. **A unidade de ensino descentralizada da ETFRN em Mossoró/RN**: contextualização histórica e práticas de formação. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, M. N. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.) **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 283-310.

RODRIGUES, J. S. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Industria. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D**. Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma política educacional**.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2011c.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVEIRA, Z. S. **Contradições entre capital e trabalho**: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO (ESSE ÍNDICE PRECISA SER AJUSTADO AOS NÚMEROS DAS PÁGINAS DEPOIS DE DIAGRAMADO)

Agências multilaterais – 7, 20, 21, 26.

Capacitação – 24, 34, 35, 38, 53, 64, 72.

Cefetização – 53.

Competências – 21, 24, 28, 33, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 81.

Concomitância – 27, 28.

Concomitante – 27, 30, 54, 56, 78.

Currículo – 8, 9, 10, 12, 27, 28, 29, 32, 34, 37, 43, 43, 44, 45, 46, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 83.

Decreto nº 2.208/1997 – 9, 10, 26, 27, 31.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT) – 11, 41.

DCNEPNT – 11, 41, 42, 43, 44, 54, 56, 61, 72, 75, 80.

Dualidade – 7, 13, 30, 48, 51, 53, 78, 79.

ETFRN – 10, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 80.

Estado do Bem-Estar Social – 16.

Fonte – 10, 11, 34, 35, 36, 50, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 85.

Globalização – 7, 14, 15, 17, 19, 24, 54.

LDB – 8, 11, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 42, 43, 44, 54, 56.

MARE – 7, 16.

Mercado de trabalho – 7, 20, 26, 32, 33, 35, 37, 42, 49, 53, 55, 57, 60, 64, 66, 78.

Neoliberalismo – 16.

Neoliberal – 15, 17, 23, 54, 58, 65.

Omnilateralidade – 48, 49, 53, 65, 78, 79, 81.

Omnilateral – 12, 48, 49, 53, 57, 65, 78, 79, 81.

Pedagogia histórico-Crítica – 47.

Politecnia – 21, 22.

PL nº 1.603/1996 – 24, 25, 27.

Reforma do Estado – 7, 11, 15, 16, 17, 18.

Reestruturação curricular – 6, 10, 12, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 75, 76, 80, 81, 82.

Projeto pedagógico – 12, 44, 45, 56, 61, 62.

PROEP – 6, 8, 10, 11, 12, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 53, 54, 55, 64, 80, 81.

Subsequente – 56, 78.

Teoria do Capital Humano – 19.

Técnico cidadão – 49, 51, 53.

Qualificação – 7, 19, 24, 25, 27, 28, 30, 33, 45, 46, 56, 64, 65, 71, 77, 82.

Reestruturação produtiva – 7, 14, 15.

A obra discute a Reforma do Estado e da Educação Profissional no Brasil, na década de 1990, quando o ideário neoliberal é consolidado e considerado o "único" caminho capaz de conduzir os países da América Latina ao desenvolvimento. Às instituições de Educação Profissional, coube o papel de preparar profissionais qualificados para o mercado de trabalho, daí o porquê de as palavras empregabilidade, qualificação, qualidade total, terceirização e outras tornarem-se comuns nos discursos de políticos, de educadores e até mesmo dos trabalhadores. Com base nesses pressupostos, analisou-se como o currículo do CEFET/RN obedeceu às determinações trazidas por esse conjunto de mudanças, sobretudo a partir das orientações impostas pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). A pesquisa se pautou em uma análise documental na qual, dentre outras fontes, tomou-se como parâmetro a proposta pedagógica implantada em 1995, antes da Reforma, e as mudanças pelas quais passou na sua reestruturação em 1999, no sentido de se adequar à legislação vigente, sobretudo ao Decreto nº 2.208/1997 e às normativas do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

FAPERN
Edições UERN