

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CÂMPUS DE BAURU
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência**

Sérgio do Nascimento Senna

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO:
O PRINCÍPIO DE FLEXIBILIDADE**

Bauru
2018

Sérgio do Nascimento Senna

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO:
O PRINCÍPIO DE FLEXIBILIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Área de Concentração em Ensino de Ciências, da Faculdade de Ciências, Unesp – Câmpus de Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação para a Ciência.

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Orientador

Bauru
2018

Senna, Sérgio do Nascimento.
Educação Profissional Técnica de Nível Médio : o
princípio de flexibilidade / Sérgio do Nascimento
Senna, 2018
93 f.

Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Currículo. 2. Flexibilidade curricular. 3.
Educação Profissional Técnica de Nível Médio. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de Sergio do Nascimento Senna, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru.

Aos 27 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 14:00 horas, no(a) Sala de Videoconferência 01 da Faculdade de Engenharia - UNESP/Ilha Solteira, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. HARRYSON JUNIO LESSA GONÇALVES - Orientador(a) do(a) Departamento de Biologia e Zootecnia / Faculdade de Engenharia - UNESP/Ilha Solteira, Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA do(a) Departamento de Matemática / Faculdade de Engenharia - UNESP/Ilha Solteira, Profa. Dra. ANA CLÉDINA RODRIGUES GOMES do(a) Instituto de Ciências Humanas / Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará - UNIFESSPA, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de Sergio do Nascimento Senna, intitulada "**Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio: o princípio da flexibilidade no currículo de matemática**". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Prof. Dr. HARRYSON JUNIO LESSA GONÇALVES



Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA



Profa. Dra. ANA CLÉDINA RODRIGUES GOMES

RESUMO

A presente dissertação constitui-se a partir do seguinte problema de pesquisa: Como os consensos e os dissensos do princípio de flexibilidade curricular configuram os currículos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)? A pesquisa tem por objetivo discutir o princípio de flexibilidade no contexto dos currículos da EPTNM, considerando aspectos teóricos e metodológicos, vislumbrando reconhecer possibilidades para elaboração dos currículos moldados. Trata-se de investigação qualitativa em educação com as seguintes ações: revisão bibliográfica em duas bases de dados nacionais – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Scientific Electronic Library Online, análises documentais dos currículos prescritos – LDB de 1996; Parecer CNE/CEB n.º 11/2012; Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 – e os currículos moldados de uma escola técnica estadual paulista – Plano Plurianual de Gestão e Projeto Político Pedagógico (2016-2020) e Plano do curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio. Constata-se que nos currículos prescritos e moldados existe uma prescrição de flexibilidade curricular que fragmenta a formação e possibilita a especialização a partir das demandas do mercado de trabalho. Portanto, no projeto educacional para a classe trabalhadora, a ênfase do discurso de flexibilidade curricular não deve prescindir a defesa de uma formação integral, a partir da qual será possível superar a dualidade estrutural em currículos de cursos propalados como integrados.

Palavras-chave: Currículo. Flexibilidade Curricular. Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

ABSTRACT

The present dissertation is based on the following research problem: How do the consensuses and dissent from the principle of curricular flexibility configure the curricula of the Professional and Technical Education at the Secondary Level (PTESL)? The aim of the research is to discuss the principle of flexibility in the context of PTESL curricula, based on theoretical and methodological aspects, with a view to recognizing possibilities for the elaboration of molded curricula. This is qualitative research in education with the following actions: bibliographic review in two national databases – Digital Thesis and Dissertation Library and Scientific Electronic Library Online – documentary analyzes of the prescribed curricula – LDB of 1996; CNE/CEB Opinion n.º 11/2012; Resolution CNE/CEB n.º 6/2012 – and the molded curricula of a state technical school in São Paulo – Multiyear Plan of Management and Political Pedagogical Project (2016-2020) and Plan of the Technical Course in Informatics for Internet Integrated to High School. It is observed that in the prescribed curricula there is a prescription of curricular flexibility that fragments the training and makes possible the specialization from the demands of the job market. Therefore, in the educational project for the working class, the emphasis of the discourse of curricular flexibility should not dispense with the defense of an integral formation, from which it will be possible to overcome the structural duality in curricula of courses promoted as integrated.

Keywords: Curriculum. Curricular Flexibility. Professional and Technical Education at the Secondary Level.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A objetivação do currículo no processo do seu desenvolvimento.....	12
Figura 2	Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas”, 1942-1946	65
Figura 3	Articulação tendencial entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e legislação correlata.....	67
Figura 4	Itinerário formativo do curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio.....	82

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica Paula Souza
CEFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTIEM	Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IC	Iniciação Científica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEESP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.1	Percurso formativo	10
1.2	A temática da pesquisa	11
1.3	Objetivo(s) geral e específicos	16
1.4	Procedimento metodológico	17
1.5	Estrutura do trabalho	19
1	REFORMAS EDUCACIONAIS	
1.1	Reformas educacionais	21
1.2	As reformas na história da educação brasileira	22
1.3	A reforma educacional na década de 1990	27
1.4	Considerações	30
2	O CONCEITO DE FLEXIBILIDADE	
2.1	Procedimentos da revisão bibliográfica na Scielo	31
2.2	Procedimentos da revisão bibliográfica no BDTD	32
2.3	Os antecedentes da crise de 1973 e a reconfiguração do modo de produção capitalista: aspectos políticos, econômicos e sociais	32
2.4	A repercussão das transformações do sistema capitalista no âmbito educacional brasileiro e a emergência do ideário de flexibilidade curricular	37
2.5	A Educação Profissional e o Ensino Médio: desvelando a configuração requerida pela acumulação flexível	42
2.6	Considerações	45
3	CURRÍCULO, FLEXIBILIDADE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESVELANDO UMA RELAÇÃO	
3.1	Campo do currículo: a constituição e as tendências curriculares da teoria tradicional	47
3.2	As conformações dos currículos a partir da década de 1950: a Teoria do Capital Humano e a sua reformulação nos tempos atuais	50
3.3	Considerações	56

4	A FLEXIBILIDADE NOS TEXTOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
4.1	O ensino dos ofícios e o projeto de educação para os pobres	58
4.2	A flexibilidade nas iniciativas republicanas da Educação Profissional	63
4.3	Considerações	70
5	O PRINCÍPIO DE FLEXIBILIDADE NOS CURRÍCULOS PRESCRITOS E MOLDADOS DA EPTNM	
5.1	Flexibilidade na LDB de 1996, um conceito (des)pretensioso?	72
5.2	Perspectivas sobre o cenário antecedente as Diretrizes Nacionais da EPTNM	74
5.3	A pretensão do conceito de flexibilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EPTNM	75
5.4	A realidade dos currículos moldados da instituição	79
5.5	Considerações	84
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	87

INTRODUÇÃO

1.1 Percurso formativo...

Reingressar na Educação Superior em 2011 representou assumir novos desafios, mas, também, procurar e aproveitar as oportunidades formativas que a instituição, os departamentos e os docentes poderiam proporcionar.

Estava decidido a me constituir professor e o curso escolhido foi o de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS).

Com a metade do curso integralizado, com as experiências advindas da minha participação nos projetos e nos grupos de pesquisa, comecei a ter a dimensão do quão complexo seria esse processo.

No ano de 2013, tive a grata satisfação de receber o convite para participar do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (Gepac),¹ que estava sendo criado, cujos líderes são os professores Harryson Júnio Lessa Gonçalves e Deise Aparecida Peralta.

As pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do Gepac congregam-se pela temática do currículo e são fundamentadas nas vertentes críticas e pós-críticas como subsídio às teorizações curriculares.² A partir da leitura e discussão dos textos sobre teorias curriculares, passei a ter mais clareza das outras dimensões da formação docente.

Em 2014, o professor Harryson direcionou-me algumas leituras sobre a Educação Profissional, a partir das quais ele pediu minha contribuição para concluir a escrita de um projeto de Iniciação Científica (IC) intitulado “Educação Profissional no Brasil: uma análise curricular”. Esse projeto teve como objetivo geral identificar possíveis relações estabelecidas entre currículos prescritos e moldados de uma escola técnica estadual paulista, assim como reconhecer quais orientações relativas ao ensino de Matemática traziam.

Diante da ausência dessas orientações e com intuito de compreender com mais profundidade a consonância entre os documentos curriculares, redigi o pré-projeto para

¹ Com a consolidação do Gepac, ele foi cadastrado no Diretório dos Grupos de Grupos de Pesquisa da plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4551766380179817>).

² Disponível em: <<https://goo.gl/mvrd79>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

participar do processo seletivo do programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência (PPG-EDC) da Unesp da Faculdade de Ciências na cidade de Bauru.

Com o ingresso no programa, iniciei o processo de repensar o delineamento do projeto a partir das obras de Pacheco (2000) e de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012).

A obra *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração* foi produzida a partir do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. De modo geral, as conferências e as comunicações científicas desse evento tratavam das repercussões das inovações e/ou reformas curriculares que propunham a flexibilização e a integração curricular, situando-as como práticas decorrentes de um currículo hegemônico (PACHECO, 2000).

Nessa perspectiva, mas tratando de aspectos da Educação Profissional, o livro *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições* possibilitou-me ampliar as contribuições da IC, bem como entender a conflituosa articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional. O livro é uma coletânea de cinco textos que apresentam os desafios teóricos e político-práticos do Ensino Médio Integrado, ou seja, cuja articulação viabilizar-se-ia por meio dos princípios norteadores de contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade.

Além disso, contribuíram com o delineamento desta pesquisa o estudo do contexto atual das reformas educacionais – Ensino Médio e da Educação Profissional – e as sugestões advindas dos membros e líderes do Gepac, cujo desenvolvimento originou a presente dissertação que passo a apresentar.

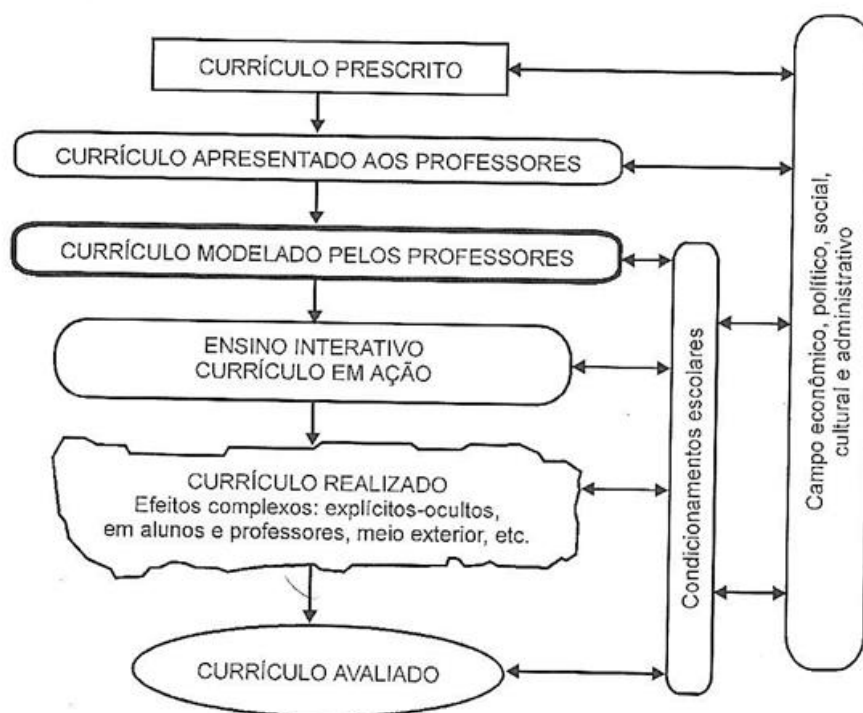
1.2 A temática da pesquisa

De acordo com Sacristán (2000), o currículo é objetivado pela atuação de vários subsistemas, por exemplo, políticos, administrativos, de produção de materiais, institucionais, pedagógicos e de controle, que possuem autonomia ainda que estejam inter-relacionados.

Para explicar tal processo, esse autor propôs um modelo, apresentado na Figura 1, que é constituído por seis níveis: (a) Currículo Prescrito – estabelecido pelos órgãos político-administrativos, regulamentam o sistema educacional, orientam o conteúdo do currículo e são referência básica para a elaboração de materiais curriculares; (b) Currículo Apresentado – currículo interpretado que chega aos professores por uma série de meios, entre eles os materiais curriculares; (c) Currículo Moldado – é a interpretação

dos currículos prescritos e moldados feita pelo professor ao elaborar o plano de ensino; (d) Currículo em Ação – é a prática pela qual é possível notar o significado real do que são as propostas curriculares; (e) Currículo Realizado – são os efeitos complexos decorrentes da prática: cognitivo, afetivo, social, moral etc., que se refletem, além das aprendizagens dos alunos, nos professores na forma de socialização social e, inclusive, projetam no ambiente social, familiar etc.; (f) Currículo Avaliado – é determinado pelas imposições, pressões exteriores, às quais os professores estão sujeitos (cultura, ideologias, teorias pedagógicas e controles para liberar validações e títulos), e influenciam a prática e o processo de avaliação. Portanto, os professores acabam ressaltando na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor (SACRISTÁN, 2000).

Figura 1: A objetivação do currículo no processo do seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2000, p. 105)

Ressaltamos que a presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito dos currículos prescritos da EPTNM – LDB de 1996; Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 11/2012; Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 – e os currículos moldados da escola técnica estadual paulista – Plano Plurianual

de Gestão e Projeto Político Pedagógico 2016-2020 (PPG-PPP) e o Plano do curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio.

De acordo com esse modelo de objetivação do currículo proposto por Sacristán (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n.º 9.394/1996, que regulamenta o sistema educacional brasileiro, é um currículo prescrito, no qual o Ensino Médio foi situado como etapa final da Educação Básica, cujas finalidades são a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Essas finalidades do Ensino Médio podem ser vistas como mais uma tentativa de superar a dicotomia entre as propostas de um ensino propedêutico e profissionalizante na trajetória histórica da educação brasileira, porém, embora tenha havido tal regulamentação desde a redação original da LDB, a temática ainda é atual.

Isso ficou comprovado com a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³ de 2015, que revelou que o Ensino Médio permanecia estagnado na meta de 2011 com índice de 3,7, trazendo à tona novamente discussões sobre as finalidades do Ensino Médio, além de ser usada como justificativa para as mudanças nos currículos nesse nível de ensino.

Tal reforma foi viabilizada com a promulgação da Lei n.º 13.415/2017 que, sobretudo, ratificou o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, ampliou a carga horária total para 4.200 horas e apregoou a flexibilidade curricular ao possibilitar que no máximo 1.800 horas desse total sejam destinadas para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as 2.400 horas restantes sejam voltadas para o cumprimento dos seguintes itinerários formativos: (a) Linguagens e suas tecnologias; (b) Matemática e suas tecnologias; (c) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (d) Ciências Humanas e Sociais aplicadas; (e) Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017).

A atualidade da temática comprova-se também se considerarmos que no contexto desse novo Ensino Médio o Governo Federal lançou os programas MedioTec⁴ e as Escolas de Tempo Integral,⁵ que também aproximam a Educação Básica da

³ Disponível em: <<https://goo.gl/hY749H>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

⁴ Uma ação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com objetivo de ampliar a oferta dos cursos técnicos para os alunos regularmente matriculados nas redes públicas de educação.

⁵ Disponível em: <<https://goo.gl/FwNWUo>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

Educação Profissional e, ademais, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, houve uma expansão das matrículas de curso técnico ofertado nas formas concomitante e subsequente, sobretudo o crescimento de 11% de curso técnico integrado ao Ensino Médio, na rede pública de ensino (BRASIL, 2016).

Esses fatos corroboram a afirmação de que a Educação Profissional se apresenta como “[...] uma das possibilidades de desenvolvimento do Ensino Médio, e não uma modalidade educacional” (GONÇALVES, 2012, p.85).

Isso foi possível a partir da regulamentação dada pelo Decreto n.º 5.154/2004, cujo conteúdo foi incorporado por meio da Lei n.º 11.471/2008, fazendo as seguintes reformulações na LDB: a Educação Profissional passou a ser denominada Educação Profissional e Tecnológica, abrangendo os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de EPTNM; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A partir dessas reformulações, a EPTNM passou a constituir uma seção do capítulo da LDB que trata da Educação Básica e estabelece que a EPTNM seja desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio:

I – a *articulada*, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclue a última etapa da Educação Básica;

b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;

c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II – a *subsequente*, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2012b, p. 3).

Em decorrência de tais alterações, a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 6/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM das quais ressaltamos os seguintes princípios norteadores:

I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

[...]

IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a

produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

[...]

VII – interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII – contextualização, *flexibilidade* e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

[...]

XIV – flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012b, p. 2-3 – grifo do autor).

Pode-se constatar que o conceito de flexibilidade presente nas finalidades do Ensino Médio na redação da LDB orientou a reforma do Ensino Médio de 2017 e tornou-se um princípio norteador da articulação da Educação Básica com a Educação Profissional.

De acordo com Rossi (2000), esse substantivo feminino – originário do latim (*flexibilitās*), que em sentido conotativo significa elasticidade, destreza, flexibilidade corporal, maleabilidade de espírito, e, em sentido figurado, característica de quem é compreensível, brandura e docilidade –, apesar de ser aparentemente um termo isolado e técnico, carrega uma noção fortemente polissêmica e que, a nosso ver, carece de pesquisas que o explorem.

Além disso, concordamos com Pires e Silva (2011) quando dizem que as pesquisas sobre desenvolvimento curricular evidenciam decisões curriculares nas quais predominam ações governamentais, ausência de políticas públicas de implementação curricular e de acompanhamento/avaliação das inovações propostas.

A partir dessa realidade e reconhecendo que, segundo Sacristán (2000, p. 34), o currículo é definido como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, político e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como das condições contra configurada”, é importante fomentar pesquisas, com uma perspectiva teórica, que revelem esse processo de objetivação do currículo e que considerem esse contexto que o molda de forma coerente ou contraditória.

Inclusive, as relações estabelecidas entre os currículos prescritos⁶ e moldados⁷ da EPTNM, observáveis na organização e desenvolvimento de uma escola técnica estadual paulista, foram objeto de investigação em uma pesquisa de IC intitulada “Educação Profissional no Brasil: uma análise curricular”.

Nesta dissertação, investigaremos como o princípio de flexibilidade norteia, sobretudo a organização do currículo do curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio de uma escola técnica estadual paulista.

Nesse contexto, delineamos o seguinte problema de pesquisa: *Como os consensos e os dissensos do princípio de flexibilidade curricular configuram os currículos da EPTNM?*

Ressaltamos que a presente dissertação é parte de um projeto de pesquisa de âmbito maior, coordenado pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, da Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), câmpus de Ilha Solteira, intitulado “Estudo Comparativo sobre o Ensino de Matemática em Currículos de Educação Profissional Técnica: Brasil e Estados Unidos”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), cujos objetivos são analisar semelhanças e singularidades da organização dos sistemas de ensino brasileiro e estadunidense, bem como seus marcos legais e arcabouços curriculares, ressaltando as possíveis orientações específicas sobre o ensino de Matemática na formação laboral, e analisar semelhanças e singularidades inerentes às necessidades, dificuldades e estratégias de formação Matemática presentes na formação profissional no contexto dos cursos da área da indústria das instituições pesquisadas.

1.3 Objetivos

Objetivo Geral

Discutir o princípio de flexibilidade no contexto dos currículos de EPTNM, a partir de aspectos teóricos, vislumbrando reconhecer possibilidades para ressignificá-lo.

Objetivos Específicos

⁶ *Currículos Prescritos*: Resolução n.º 6/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e a Indicação n.º 8/2000, a Deliberação n.º 97/2010 e a Deliberação n.º 105/2011 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

⁷ *Currículo Moldado*: Plano Plurianual de Gestão 2015-2019 de uma instituição pertencente ao Ceeteps.

- Discutir o conceito de reforma educacional e evidenciar, no âmbito brasileiro, aspectos políticos e econômicos em que ocorreram algumas reformas, bem como seus desdobramentos nos currículos.
- Caracterizar aspectos teóricos inerentes ao conceito de flexibilidade curricular por meio de uma revisão bibliográfica e em literatura especializada.
- Identificar, em literatura sobre a história da Educação Profissional brasileira, o surgimento do ditame de flexibilidade curricular.
- Ilustrar alguns aspectos teóricos assumidos pelo princípio de flexibilidade nos currículos prescritos de EPTNM – Parecer CNE/CEB n.º 11/2012; Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 – e nos currículos moldados – PPG-PPP e no Plano do Curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio – de uma escola técnica estadual do interior paulista.

1.4 Procedimento metodológico

Considerando a proposta de investigar a temática da flexibilidade curricular no âmbito da EPTNM e a complexidade dos estudos dos fenômenos educacionais, esta dissertação se caracteriza como qualitativa.

De acordo como Triviños (2006), a abordagem qualitativa visa trabalhar os dados buscando compreender o seu significado, ou seja, procurando ter a percepção do fenômeno dentro do seu contexto e evidenciando sua origem, relações e mudanças, bem como inferir suas consequências.

Desse modo, a partir de Candau (2013), Sacristán (1996), Ciavatta e Ramos (2012), Lopes (2004, 2008) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), discute-se o conceito de reforma educacional evidenciando em algumas reformas aspectos contextuais – político; econômico; social; cultural – e os desdobramentos nos currículos.

Ao recapitular a história do ensino dos ofícios até o advento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil por meio de Cunha (2005a; 2005b), Manfredi (2017), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2012), Boris (1995), abordam-se também aspectos contextuais visando identificar o surgimento do ditame da flexibilidade curricular.

A revisão bibliográfica das teses e dissertações do Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD),⁸ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e dos artigos de periódicos brasileiros da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁹ consistiu na primeira aproximação do conceito de flexibilidade curricular com o objetivo de identificar e descrever aspectos teóricos e metodológicos a ele inerentes.

Posteriormente, subsidiados na literatura especializada – teorizações do campo do currículo e nas publicações dos integrantes do Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação¹⁰ –, desvelam-se também aspectos teóricos e metodológicos inerentes ao conceito de flexibilidade curricular, sobretudo para explicar as conformações no âmbito dos currículos da Educação Profissional e (re)significá-lo.

A partir da consideração dos aspectos contextuais das reformas educacionais, bem como da configuração dos projetos e reformas educacionais no âmbito da Educação Profissional, com o conseqüente surgimento do ditame da flexibilidade, empreende-se a análise dos currículos prescritos da EPTNM – LDB de 1996; Parecer CNE/CEB n.º 11/2012; Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 – e dos currículos moldados da escola técnica estadual paulista – PPG-PPP e o Plano do Curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio.

Tais currículos, segundo Gil (1999), são documentos que consistem em materiais que carecem de tratamento extensivo ou que podem ser reelaborados.

⁸ O BDTD foi criado em 2002 e integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, visando estimular o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Disponível em: <<http://bddd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

⁹ A Scielo, operando desde 1998, é resultado de um projeto que conta com o apoio de várias instituições e se tornou um modelo de publicação eletrônica de periódicos científicos adotado na publicação de coleções nacionais de periódicos nos países da América Latina e Caribe, Espanha, Portugal e África do Sul. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/62>>. Acesso em: 17 out. 2017.

¹⁰ O GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) caracteriza-se como um fórum de discussão sobre as relações entre o mundo trabalho e a educação, enfocando temáticas como: trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo, formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, trabalho e educação básica, trabalho e educação nos movimentos sociais, trabalho docente, trabalho associado, entre outras que tomam a relação entre o trabalho e a educação como eixo de análise. Os debates realizam-se a partir da produção acadêmica de pesquisadores; esta, por sua vez, tem se baseado no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético ou em outros que dialogam ou se confrontam com este referencial. Um eixo hegemônico do GT é compromisso ético-político com a superação das formas de exploração humana geradas pela produção e pela sociabilidade do capital. Valorizam-se, ainda, contribuições analíticas orientadas para temas emergentes no contexto das transformações do último século, tais como a sociedade de consumo, a comunicação, a subjetividade, a presença da imagem, o ideário pós-moderno. Disponível em: <<https://goo.gl/31vBzZ>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

Conforme Menga e André (2013, p. 38), a análise documental é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, sejam desvelando aspectos novos para um tema ou problema”.

Para Cellard (2008), a análise é precedida de uma pré-análise dos documentos na qual deverão ser consideradas as seguintes dimensões: o contexto; o autor ou os autores; a procedência e a confiabilidade do documento; sua natureza; os conceitos-chave; e a sua lógica etc.

O contexto emerge do ato do analista em conhecer a conjuntura política, econômica, social, cultural da elaboração do documento visando compreendê-lo e interpretá-lo (CELLARD, 2008).

Identificar o(s) autor(es) de um documento possibilita descobrir se ele(s) fala(m) em nome próprio, de um grupo social ou de uma instituição e, nas entrelinhas, compreender os interesses manifestos ou não (CELLARD, 2008)

Enquanto a autenticidade e a confiabilidade do documento propiciam ao analista transmitir de modo procedente determinada informação, considerar a natureza documental – nesse caso educacional – contribui para inserir o analista no contexto da sua produção (CELLARD, 2008).

Os conceitos-chave de um texto possibilitam ao analista delimitar o sentido para compreendê-los segundo o contexto em que são empregados e a lógica interna – esquema ou plano do texto –, permitindo identificar o desenvolvimento da argumentação e comparar documentos de mesma natureza (CELLARD, 2008).

De acordo com Cellard (2008), a análise propriamente dita consiste no momento de reunir a análise preliminar dos documentos e o quadro teórico para que o pesquisador possa fornecer uma interpretação coerente com o questionamento inicial. Ademais, acrescenta que a formulação de explicações plausíveis à problemática decorre do estabelecimento de relações entre documentos com o contexto, com a problemática e o quadro teórico, mas, também, da personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica (CELLARD, 2008).

1.5 Estrutura do trabalho

O primeiro capítulo, denominado *Reformas educacionais*, tem por objetivo discutir o conceito de reforma educacional e evidenciar, no âmbito brasileiro, aspectos

políticos e econômicos em que ocorreram algumas reformas, bem como os desdobramentos nos currículos.

O segundo capítulo, intitulado *O conceito de flexibilidade*, tem a finalidade de caracterizar aspectos teóricos inerentes ao conceito de flexibilidade curricular por meio de uma revisão bibliográfica.

O terceiro capítulo, chamado de *Currículo, flexibilidade e Educação Profissional: desvelando uma relação*, trata de evidenciar os aspectos teóricos do conceito de flexibilidade curricular por meio das teorizações do campo do currículo e das pesquisas dos integrantes do GT Trabalho e Educação.

O quarto capítulo, titulado de *A flexibilidade nos textos e no contexto da Educação Profissional*, recapitula os marcos da história da Educação Profissional, do ensino dos ofícios até o advento da Educação Profissional e Tecnológica, e identifica-se o surgimento do ditame de flexibilidade curricular nesse âmbito.

O quinto capítulo, nomeado de *O princípio de flexibilidade nos currículos prescritos e moldados da EPTNM*, tem o propósito de ilustrar alguns aspectos teóricos assumidos pelo princípio de flexibilidade nos currículos prescritos da EPTNM e nos currículos moldados de uma escola técnica estadual do interior paulista.

CAPÍTULO 1

REFORMAS EDUCACIONAIS

Este capítulo, a partir de Candau (2013), Sacristán (1996), Ciavatta e Ramos (2012), Lopes (2004; 2008) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), tem por objetivo discutir o conceito de reforma educacional e evidenciar, no âmbito brasileiro, aspectos políticos e econômicos em que ocorreram algumas reformas, bem como os desdobramentos nos currículos.

1.1 Reformas educacionais

Ao caracterizar as reformas educacionais, constata-se inicialmente que o conceito de reforma apresenta significados muito variados (SACRISTÁN, 1996); que reforma educacional aparece associada às ideias de mudança, transformação, inovação, progresso (SACRISTÁN, 1996; CANDAU, 2013); e que diversas ações são empreendidas no sistema educacional sob o título de reforma educacional.

Segundo Lopes (2004, p. 110), tais ações compreendem

[...] mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados.

Desse modo, verifica-se que os currículos constituem um dos aspectos contemplados pelas reformas. No entanto, as mudanças curriculares podem ser mais bem compreendidas se forem consideradas propriamente como uma reforma educacional (LOPES, 2004).

No tocante às reformas, Sacristán (1996) acrescenta que elas são marcos que possibilitam analisar, pelo menos, projetos políticos, econômicos dos reformadores e do período histórico em que surgem.

Isto é, o currículo é um dos meios pelos quais os reformadores viabilizam as reformas educacionais, para que estas estejam em sintonia com projetos políticos e econômicos, e possibilita-os também operar ajustes de modo a avaliá-los.

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 13), “cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da

mesma forma produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações”.

Portanto, a cada período, sob a égide do capitalismo, enquanto os grupos no poder produzem e fundamentam os seus discursos sobre reformas com a finalidade de reinventar essa sociedade, escondendo as suas contradições, os grupos minoritários elaboram seus discursos sobre reforma com o objetivo de revelar as contradições dessa sociedade e reivindicar a mudança.

Apesar da crescente oposição entre esses discursos nas últimas décadas, são os discursos sobre reforma a favor do *status quo* que têm configurado a educação brasileira ao longo da história, quando não, impondo barreiras a avanços.

Por meio dos autores referidos, foi possível identificar quatro períodos históricos nos quais foram viabilizadas reformas educacionais, bem como os projetos educacionais em disputa.

1.2 As reformas na história da educação brasileira

Nas décadas de 1910 e 1920, concomitantemente ao crescente interesse de políticos e intelectuais brasileiros pelas questões educacionais, havia no ideário reformista uma concepção salvacionista de que a educação seria a chave para a solução de problemas sociais, políticos e econômicos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Tal fato contribuiu para que no início da Era Vargas (1930-1945) a Revolução de 1930 trouxesse à tona a discussão de que a modernização do País pressupunha a formação de um estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista no qual a educação teria um papel na sua viabilização (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

A educação, aliada às condições do início do Governo Provisório (1930-1934) de Vargas, teria a incumbência de atuar na

[...] “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social”: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 17).

Entre as reformas realizadas no período, as denominadas Reformas Francisco Campos abrangeram vários níveis de ensino – secundário; comercial e superior – e foram viabilizadas a partir de vários decretos¹¹ (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

De acordo como Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), entre os reformadores havia os educadores, intelectuais e políticos ligados à Igreja Católica e aqueles que se denominaram “Pioneiros”, que reivindicavam diferentes papéis na construção de um Estado moderno e nacional.

Enquanto àqueles ligados a igreja reivindicou a competência exclusiva em matéria de educação moral, os “Pioneiros” – que constituíram um grupo heterogêneo – asseguraram o desenvolvimento de uma educação moderna por meio de uma nova pedagogia com novos métodos e novas técnicas, formando de modo eficaz cidadãos para o processo de industrialização (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Apesar dessa distinção, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002)

Não existia uma discordância de fundo entre eles: ambos se adequavam, cada um de seu modo, às relações sociais vigentes e nem um nem outro as colocavam em questão. Na defesa de seus interesses, porém, lutavam pela hegemonia de suas propostas em nível de governo. De um lado, a Igreja e seu enorme poder de influência sobre a população e de pressão sobre o governo; de outro, os que propugnavam novos conceitos educacionais e seu prestígio como “educadores” na sociedade brasileira. Vargas e Campos procuraram conciliar as reivindicações divergentes [na Assembleia Constituinte de 1933] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 22).

Portanto, por meio da Constituição de 1934, entre outras conquistas ficou estabelecido: ensino primário, obrigatório, gratuito e universal de competência da União; a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação quanto à elaboração do Plano Nacional de Educação, bem como garantir recurso para o sistema educativo; o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas; a manutenção da liberdade de ensino; o reconhecimento dos estabelecimentos particulares e a isenção de impostos de estabelecimentos privados de reconhecida idoneidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

¹¹ Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; Decreto n.º 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; Decreto n.º 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país; Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão do contador; Decreto n.º 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

No entanto, em meados de 1936, durante o Governo Constitucional (1934-1937) de Vargas, o surgimento de grupos articulados por meio dos partidos políticos, entre eles a Aliança Nacional Libertadora, passou a fazer oposição ao governo e a difundir ideias comunistas, o que contribuiu para a implantação do governo ditatorial, Estado Novo (1937-1945), que por sua vez acarretou uma nova reforma para que, por meio da escolarização, se alcançassem os objetivos de construir um Estado nacional, moderno e atendesse o projeto industrialista.

Com esses propósitos, foi viabilizada a Reforma Capanema (1942), que por meio das Leis¹² Orgânicas do Ensino outorgadas entre 1942 e 1946 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e regulamentou o ensino técnico profissional comercial, agrícola e, sobretudo, o industrial.

Para a promoção do ensino industrial, o Estado, dada a falta de recursos e a inexperience do sistema de ensino público na oferta do ensino técnico, aliou-se aos empresários e promoveram a aproximação da escola e da fábrica por meio dos cursos ofertados pelo Senai¹³ (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Nem por isso o conjunto de Leis Orgânicas e sua legislação complementar propiciaram ao sistema educacional a desejável unidade a ser assegurada por diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis de ensino. Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam às escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 28).

Em meados da década de 1940, a nova Constituição assegurou a educação como um direito de todos a ser garantido, em todos os níveis, pelos poderes públicos, em forma de lei, com a iniciativa privada, e a partir da democratização iniciou-se então o processo (1948-1961) para planejar a reforma da educação nacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

¹² Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decretos-leis n.º 8.529 e n.º 8530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal; Decretos-leis n.º 8.621 e n.º 8.622, de 10 de janeiro de 1946, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

¹³ O Senai, mantido pela Confederação Nacional da Indústria, ficou responsável inicialmente por vários cursos e atividades com relação ao desenvolvimento da educação geral primária, passou a reivindicar, a partir de 1948, um papel coadjuvante nesse âmbito para direcionar suas atividades na viabilização de uma formação mais especializada de nível técnico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Imbuídos pela democratização, iniciou-se um processo (1948-1961) no qual uma comissão de especialistas ficou incumbida de planejar uma reforma da educação nacional. Apesar da vitória das forças conservadoras e privatistas que asseguraram suas propostas na LDB – Lei n.º 4.024/1961 –, também são marcas desse processo a organização dos movimentos sociais, entre eles, o Movimento em Defesa da Escola Pública, o Movimento de Educação Popular (Centros Populares de Cultura, Movimento de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base), o Movimento de Educação de Base, a União Nacional dos Estudantes, o Plano Nacional de Alfabetização – inspirado na metodologia de Paulo Freire (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Entretanto, as iniciativas advindas dos movimentos sociais tiveram existência efêmera, prenúncio da reforma das décadas 1960 e 1980.

A Ditadura Civil-Militar (1964-1985) tinha por finalidade garantir a adaptação econômica e política – tendo em vista garantir o capital e combater o socialismo –, e esse objetivo foi alcançado a partir de várias ações originadas de um poder repressor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

De acordo com as referidas autoras (2002), a reforma educacional¹⁴ desse período vincula-se à política desenvolvimentista do regime que, por sua vez, articula-se com a reforma do Estado.

Assim, não surpreende que houvesse adotado uma perspectiva “economicista” em relação à educação, confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) para o qual a educação deveria assegurar a “consolidação do capital humano¹⁵ do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 34).

¹⁴ A reforma educacional do Regime Militar foi implementada por várias leis, decretos-leis e pareceres: Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964, que regulamentou a participação estudantil; Lei n.º 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institucionalizou o salário-educação, regulamentado no Decreto n.º 5.551, de 12 de janeiro de 1965; Decreto n.º 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que suspendeu as atividades da UNE; Decreto n.º 53, de 18 de novembro de 1966, e n.º 252, de 28 de fevereiro de 1967, que reestruturaram as universidades federais e modificaram a representação estudantil; Decreto-lei n.º 228, de 28 de fevereiro de 1967, que permitiu que reitores e diretores enquadrassem o movimento estudantil na legislação pertinente; Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior; Decreto-lei n.º 477, de fevereiro de 1969 e suas portarias 149-A e 3.524, que se aplicavam a todo o corpo docente, discente e administrativo das escolas, proibindo quaisquer manifestações políticas nas universidades; Lei n.º 5.370, de 15 de fevereiro de 1967, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), regulamentado em setembro de 1970; Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus; Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei n.º 5.692, referentes à profissionalização no ensino de 2.º grau.

¹⁵ O capital humano seria produzido com investimento eficiente de recursos, moldando-o para produzir lucros individuais e sociais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Ainda sobre a reforma, destaca-se que a legislação educacional incorporou alguns elementos do debate, no qual estava sendo planejada a reforma da educação nacional, balizada, porém, pelas prescrições das agências internacionais – Carta de *Punta del Este* (1961); Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, acordo entre Ministério da Educação (MEC) e *Agency for International Development* (AID); acordos entre MEC-USAID – pelas organizações¹⁶ nacionais compostas por intelectuais brasileiros orgânicos ao regime.

Entre pretensões e resultados alcançados pela reforma, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) evidenciam: a redução e o não estabelecimento dos percentuais mínimos obrigatórios que deveriam ser investidos pelo poder público na educação, transformando-a em um negócio altamente lucrativo; a expansão da oferta pública do ensino superior, enquanto subvencionava as instituições privadas de ensino superior; a desarticulação dos partidários da escola pública diante das mudanças regulamentadas pela Lei n.º 5.692/1971.

No que concerne à profissionalização compulsória do 2.º grau, além de ter consistido em uma ação para regular a procura por vagas no ensino superior, ela reduziu a carga horária das disciplinas de formação básica; introduziu várias disciplinas supostamente profissionalizantes; não houve as melhorias necessárias na infraestrutura das escolas, o que levou à precarização da formação geral e profissional.

Em meados da década de 1970, a crise do capitalismo internacional – estagnação econômica, inflação, alta do barril de petróleo, crise fiscal do Estado – minou a sua estrutura do Regime Militar e o seu apoio político.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), tal fato acarretou o surgimento de novos projetos educacionais, bem como a alteração nos argumentos em torno das políticas educacionais.

A educação perdia, assim, parte do papel que possuía no projeto desenvolvimentista e tecnocrático e passou a servir – no plano do discurso – como instrumento para atenuar, em curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza geradas pela cruel concentração de renda decorrente do modelo capitalista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 41).

Embora esses projetos fossem legitimados pela ideologia da descentralização que possibilitava a participação da comunidade na sua formulação, eles eram elaborados

¹⁶ O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IPES/IBAIID); o Instituto Euvaldo Lordi (IEL), criado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI); o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

de modo centralizado pelo governo federal impactando minimamente o quadro educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

1.3 A reforma educacional na década de 1990

No tocante à reforma educacional empreendida na década de 1990, Sacristán (1996) conceitua-a como um argumento legitimador de um projeto político, usado retoricamente pela linguagem política que incorpora ao argumento declarações e princípios que promovem um consenso.

Diante da profusão do discurso reformista e buscando compreendê-lo, Sacristán pontua que ele surge no marco econômico e ideológico das décadas de 1980 e 1990 e acrescenta que esse período “tem sido um período recessivo para os movimentos sociais progressistas na educação e para a própria política educacional. A etapa Reagan-Thatcher tem sido a fiel expressão do sinal dos tempos” (SACRISTÁN, 1996, p. 59).

No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 compreendem a transição da ditadura para a democracia, marcada – segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) – por uma conciliação conservadora que não promoveu alterações no plano político, econômico e nos projetos educacionais.

No entanto, com o declínio do governo dos militares, a difusão das teorizações críticas, além da rearticulação dos partidários em favor de uma efetiva reforma educacional foi elaborada uma proposta de reforma que contemplava os seguintes aspectos: melhoria da qualidade na educação, que supunha enfrentar os problemas da realidade escolar; alterar os conteúdos e concepções curriculares e a superar a formação profissional estreita pela implementação da educação politécnica; a democratização da gestão e ao financiamento da educação pelo poder público (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Quanto à mencionada etapa, cujos expoentes foram Ronald Reagan, Presidente dos Estados Unidos (1981-1989), e Margaret Thatcher, Primeira-Ministra do Reino Unido de (1979-1990), consistiu em uma “aliança anglo-americana em um momento em que a ordem internacional estava sofrendo profundas mudanças com a dissolução da União Soviética e a reunificação da Alemanha”.¹⁷

¹⁷ Disponível em: <<https://goo.gl/uQNHBD>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Os modos como Reagan e Thatcher enfrentaram a crise do capitalismo internacional e da economia de seus países, privatizando, flexibilizando as leis trabalhistas e propondo o Estado mínimo – reduzindo drasticamente, por exemplo, os gastos da União com a educação, a saúde –, eram prenúncio da política neoliberal que estava por vir na década de 1990.

Essas soluções encontradas para a crise constituíram o primeiro consenso a favor das reformas do estado, além de desqualificarem os “ideais e valores (socialistas ou progressistas) dados como utopia, incapazes de levar em conta a dura e crua realidade da vida econômica marcada pela concorrência, força de mercado, desemprego estrutural” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 54).

Foi a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) que se iniciou esse processo de ajuste político, econômico e do Estado e que, por sua vez, configurou a reforma educacional dessa década. De acordo com Lopes (2008),

[...] o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado (LOPES, 2008, p. 21).

Desse modo, apesar do movimento da Constituinte de 1987 inicialmente ter incorporado o consenso da proposta dos educadores para a reforma educacional, os desdobramentos em torno do projeto na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo texto final foi aprovado de modo unânime no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), não incorporaram o consenso resultante do debate de quase duas décadas realizado pelos educadores (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Além disso, ressignificou a proposta dos educadores, de modo que:

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 52).

Dessarte, diante do fato de as propostas das reformas educacionais, fruto de debate da sociedade, não se concretizarem, é imprescindível, segundo Candau (2013), que trata da reforma educacional da década de 1990 na América Latina, a desmistificação das ideias de novidade e de avanço a ela associadas.

Essa autora acrescenta que essas reformas empreendidas no continente latino-americano foram justificadas a partir de diagnósticos¹⁸ elaborados pelas agências multilaterais,¹⁹ entre eles o Banco Mundial, de que o sistema educacional público estaria vivenciando uma crise, e então apresentam uma “proposta orgânica, uma ideologia, e estratégias para melhorar a qualidade do sistema educativo, que vão do nível macro às escolas e as salas de aula” (CANDAU, 2013, p. 35).

Entretanto, Sacristán (1996) e Candau (2013) acrescentam que as estratégias dessas propostas não consideram a complexidade, a dinâmica e os reais problemas do sistema educacional e, por esse motivo, não inovam e transformam a realidade configurada.

Mesmo assim, de acordo com Lopes (2008), uma das ênfases das recentes reformas educacionais na Espanha, Inglaterra, Portugal, Brasil e México foram os currículos com a inclusão de temas transversais, o currículo por competências e a interdisciplinaridade. Atualmente, torna-se perceptível também na legislação educacional o discurso da flexibilidade curricular.

Para Ciavatta e Ramos (2012), a recente reforma viabilizada na década de 1990, cujo marco inaugural foi promulgação da LDB de 1996, ainda está em curso e inaugurou a denominada “era das diretrizes”, na qual documentos normativos do Conselho Nacional da Educação – decretos, pareceres, diretrizes – consistiram em instrumentos para a viabilização do consenso nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Um fato que corrobora com a afirmação de que a reforma educacional ainda está em curso é o relatório da Reunião Internacional sobre a Educação para o século XXI realizado pela Unesco, que definiu os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a aprender, e orientou a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, em vista formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

¹⁸ Esses diagnósticos foram apresentados, por exemplo, na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990).

¹⁹ Segundo Lopes (2008), também compõem esse grupo coeso de agências a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Além disso, tem a reconhecida influência da Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (Cepal) e atuando no âmbito da Educação Profissional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cintefor).

1.4 Considerações

Apreende-se, a partir da discussão do conceito de reforma educacional, que este, predominantemente, tem emergido como um pretexto devidamente fundamentado por aqueles que dele se valem (os reformadores) que, por sua vez, apresentam soluções orgânicas em vista da concretização de projetos políticos e econômicos.

Assim sendo, processaram-se as reformas educacionais da Era Vargas (1930-1945); no período de 1948 a 1961; da Ditadura Civil-Militar (1964-1985); e a que está ocorrendo desde a década de 1990.

Ressalta-se que, nessa conjuntura, há tempos os educadores, os movimentos sociais e as entidades ligadas ao campo educacional têm se valido em seus discursos do conceito de reforma educacional, porém com a finalidade de desvelar esse pretexto e defender outro projeto educacional para a classe trabalhadora.

Como as reformas educacionais contemplam, sobretudo, mudanças curriculares, a literatura evidencia que o projeto educacional dos reformadores busca conformar os currículos para viabilizar uma formação estreita as demandas do mercado a exemplo do Senai.

Logo, é fundamental compreender como têm ocorrido essa conformação, seus fundamentos e os consensos que o parametrizam.

CAPÍTULO 2

O CONCEITO DE FLEXIBILIDADE

Este capítulo caracteriza os aspectos teóricos inerentes ao conceito de flexibilidade curricular por meio de uma revisão bibliográfica das teses e dissertações do BDTD e dos artigos da Scielo.

Apesar de as teses, dissertações e artigos possuírem diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e não tratarem exclusivamente sobre flexibilidade curricular, debruçar sobre esse material possibilitou apreender a conformação da educação a partir das transformações do sistema capitalista e que o discurso em prol da flexibilidade dos currículos se vincula também a esse contexto.

O panorama das transformações do sistema capitalista compreende a consolidação do Taylorismo/Fordismo, o Estado de Bem-Estar Social (Keynesianismo ou *Welfare State*), a internacionalização do Fordismo-Keynesianismo e as contradições entre nações centrais e periféricas do sistema capitalista, a crise da década de 1970, o Neoliberalismo e a Acumulação Flexível, a reconfiguração do Estado e os impactos sobre a classe trabalhadora.

Tais transformações repercutiram no âmbito educacional brasileiro, sobretudo a consolidação do Taylorismo/Fordismo e a adoção da Acumulação Flexível que demandariam a flexibilidade dos currículos, da formação e das instituições de ensino.

O capítulo apresenta os procedimentos adotados na revisão bibliográfica; aspectos políticos, econômicos e sociais da sociedade capitalista; e, posteriormente, por meio dos artigos, dissertações e teses, busca-se entender as repercussões dos modos de produção capitalista no âmbito educacional brasileiro e, posteriormente, caracterizar os aspectos teóricos inerentes à flexibilidade curricular.

2.1 Procedimentos da revisão bibliográfica na Scielo

Na coleção de periódicos brasileiros da Scielo, foi realizada uma busca por artigos por meio dos seguintes parâmetros: conter os radicais “flex” e “educ” na categoria “assunto”.

Posteriormente, foram catalogadas as informações de identificação – título, autor, ano de publicação – e lidos os resumos para selecionar aqueles cujos objetivos

estabeleciam relações entre “flexibilidade” ou “flexibilização” e a “educação” e/ou “currículos”.

Dos doze artigos obtidos foram selecionados seis: Kuenzer (2017; 2007), Neves (2003), Santos (2012), Tumolo (1997), Xavier e Steil (2018).

2.2 Procedimentos da revisão bibliográfica no BDTD

Primeiramente, foi realizada no BDTD uma busca avançada por teses e dissertações por meio dos seguintes parâmetros: conter os termos “flexibilidade” e “educação” em “todos os campos” das pesquisas, e na correspondência por busca foi selecionada a opção “todos os termos”. Entretanto, com esses parâmetros não se encontrou nenhum resultado.²⁰

Depois, substituindo apenas o termo “educação” por “currículo”, e conservando os demais parâmetros de busca, foram localizadas 60 pesquisas; todavia, só foi possível ter acesso a 57 dos trabalhos completos.²¹

Em seguida, foram catalogadas informações de identificação – título, autor, ano de publicação – e lidos os resumos para selecionar as teses e dissertações cujos objetivos estabeleçam relações entre “flexibilidade” ou “flexibilização” e a “educação” e/ou “currículos”.

Dos 57 trabalhos obtidos foram selecionados 18 – nove teses e dez dissertações: Duarte (2008), Florence (2002), Machado (2005), Melo (2006), Sanches Neto (2012), Nunes (2011), Oliveira (2000), Oliveira (2010), Pinho (2006), Pinto (2016), Ramos (2011), Ramos (2016), Rivero (2011), Rodrigues (2005), Scherer (2015), Soares (2010), Viçoti (2010), Rocha (2007), Xavier (2015).

2.3 Os antecedentes da crise de 1973 e a reconfiguração do modo de produção capitalista: aspectos políticos, econômicos e sociais

O Taylorismo consistiu em um influente tratado, difundido por meio da obra *Os princípios da administração científica*, de Frederick Winslow Taylor, em 1911, no qual cada processo de trabalho foi decomposto em tarefas que requeriam movimentos

²⁰ O insucesso na referida busca ocorreu antes do dia 29.08.2017 quando, o *site* do BDTD, foi reformulado, apresentando, entre outras alterações, a integração de outros repositórios nacionais de ensino e pesquisa; a inserção de operadores booleanos; de caracteres curingas, que possibilitam fazer a busca da palavra pelo radical; entre outros.

²¹ A partir do *site* do BDTD, foi possível o acesso aos *sites* dos repositórios das instituições nas quais as pesquisas foram desenvolvidas, o que possibilitou baixar os trabalhos na íntegra.

simples, organizados rigorosamente segundo um padrão de tempo e a partir dos estudos dos movimentos, com o objetivo de aumentar a produtividade (HARVEY, 2008).

O Fordismo data por volta de 1914 quando Henry Ford, a partir dos princípios do Taylorismo e da utilização da tecnologia – o uso da esteira –, revolucionou a linha de produção de uma de suas fábricas automobilísticas. No entanto, o Fordismo não se distingue do Taylorismo pelo emprego da tecnologia, mas pela visão de que “[...] a produção em massa significava consumo em massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, [...], em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista” (HARVEY, 2008, p. 121).

O Fordismo²² possibilitou que a economia americana alcançasse um extraordinário crescimento econômico, sobretudo durante a 1.ª Guerra Mundial (1914-1918), quando passou a suprir o mercado consumidor europeu com seus produtos industrializados e agrícolas. No entanto, nesse cenário de prosperidade também se aprofundaram as desigualdades sociais.

Com o fim do conflito e a recuperação econômica do continente europeu, a economia americana passou a apresentar sinais de que entraria em crise em virtude do excedente de produção. Diante disso, segundo Harvey (2008), os investidores que haviam adquirido ações das empresas americanas nos tempos áureos da economia passaram a vendê-las acarretando uma desvalorização provocando a quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929.

A crise econômica que também significou a crise do Estado Liberal foi enfrentada pelo governo de Franklin Delano Roosevelt (1933-1945) quando lançou o *New Deal*, um conjunto de medidas econômicas e sociais, elaboradas a partir das ideias do economista John Maynard Keynes que redefiniram os papéis do Estado (HARVEY, 2008).

Esse denominado Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State* ou Keynesianismo) passou a ter como atribuições:

[...] controlar os ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra [pós-Segunda Guerra Mundial]. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento

²² O Fordismo consistiu em um modo de produção, mas também em um modo de vida, ao mercadizar a cultura, consequência da padronização dos produtos e do consumo de massa. Ao consolidar a estética do modernismo, ressaltam-se a funcionalidade e a eficiência, que orientavam o intervencionismo estatal e a configuração do poder político que dava a coerência a uma democracia econômica por meio de um equilíbrio de forças de interesse especial (HARVEY, 2008).

público – em setores como transporte, em equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiram um emprego relativamente pleno, Os governos também buscaram fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação e habitação etc. (HARVEY, 2008, p. 129).

A associação Fordismo-Keynesianismo estava pautada em uma tensa, mas equilibrada, relação de poder entre empregadores e empregados, o grande capital e o Estado, e constituiu em uma solução para trazer estabilidade ao sistema capitalista. (HARVEY, 2008).

Tal fato ocorreu a partir do Acordo de *Bretton Woods* (1944), proposto pelos Estados Unidos a um conjunto de nações durante a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de conter a recessão econômica e regulamentar o comércio internacional, o que consequentemente garantiu a hegemonia econômica dos Estados Unidos.

A internacionalização do Fordismo-Keynesianismo iniciou-se pelo continente Europeu e pelo Japão, como consequência da Segunda Guerra Mundial, e posteriormente estendeu-se às demais nações capitalistas. No entanto, essa solução para a crise do sistema capitalista configurou-se de modo distinto em cada país (HARVEY, 2008).

Logo, nem todos os países e setores econômicos se beneficiaram da modernização e do desenvolvimento que seriam trazidos pelo Fordismo-Keynesianismo, e tão logo surgiram as contradições – a destruição das culturas locais; a ausência de condições de acesso aos empregos privilegiados; o baixo padrão de vida; a pouca qualidade dos serviços públicos ofertados –, movimentos sociais e político-culturais passaram a questioná-lo (HARVEY, 2008).

Posteriormente, no período compreendido entre 1965 a 1973, os países centrais do capitalismo também sentiram os primeiros sinais da crise estrutural do sistema capitalista para a qual concorreu a queda da produtividade e da lucratividade, em virtude da recuperação econômica da Europa Ocidental e do Japão; a política de substituição das importações nos países da América Latina; a desvalorização do dólar; e a quebra do acordo de *Bretton Woods*, decorrente da competição entre países recém-industrializados (HARVEY, 2008).

Além disso, a crise do Fordismo-Keynesianismo pode ser sintetizada pela rigidez: dos investimentos, pois a produção em larga escala exigia grandes investimentos que somente seriam recuperados a longo prazo, o que inviabilizava o

replanejamento em curto prazo; do mercado de trabalho e consumidor; dos contratos de trabalho e dos compromissos assumidos pelo Estado (HARVEY, 2008).

Nessa conjuntura, o Estado comprometeu a sua capacidade fiscal ao ampliar os investimentos e os gastos sociais, ao mesmo tempo em que se reduziu a arrecadação de impostos. Além disso, a crise do petróleo de 1973, motivada por fatores econômicos e políticos, a partir dos quais as nações produtoras do Oriente Médio passaram a combater o cartel que dominava a exploração do produto, agravou ainda mais o quadro de recessão econômica.

Embora o Fordismo tenha se internacionalizado, coexistiram outras formas de organização do trabalho e, durante a crise na década de 1970, o modo de produção japonês tornou-se o mais influente no Ocidente (ANTUNES, 2005).

Criado em meados da década de 1940 pelo engenheiro Ohno – fundador da Toyota –, o Toyotismo (Ohnismo) evidenciou-se para o Ocidente como uma alternativa, que seria adaptável e benéfico às nações capitalistas do Ocidente para superação da crise do modo produção, sendo caracterizado: (i) por uma produção atrelada à demanda e às exigências do mercado consumidor; (ii) pelo trabalho em equipe, no qual o trabalhador exerce várias funções; (iii) pelo processo produtivo flexível, no qual o trabalhador poderia operar várias máquinas; (iv) pelo *just in time*, para regulamentar o tempo de produção; (v) pela adoção do sistema Kanban, para otimizar a reposição de peças e estoque; (vi) por empresas com estrutura horizontalizada que priorizam o que é central no processo produtivo; (vii) pela adoção dos Círculos de Controle de Qualidade, espaço no qual os trabalhadores discutem sobre o trabalho e o seu desempenho e, por meio dele, oportuniza o capital a apropriar-se do conhecimento do trabalhador; (viii) pelo emprego vitalício a uma parcela restrita de trabalhadores, homens, cujos ganhos se vinculavam à produtividade (ANTUNES, 2005).

De acordo com Harvey (2008), foi na vigência dos governos²³ de Margaret Thatcher (1979-1990) no Reino Unido e de Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos que esse modo de produção, denominado Acumulação Flexível, foi adaptado aos países capitalistas ocidentais.

Para Harvey (2008, p. 140), a Acumulação Flexível tem como características:

²³ Caracterizados como neoliberais, esses governos começaram a implementar o neoliberalismo, projeto político, econômico e ideológico criado pela classe capitalista corporativista nas décadas de 1960 e 1970. Disponível em: <<https://goo.gl/Zpg2Dh>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

[...] o confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como em regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” [...] no mundo capitalista – os horizontes temporais de tomada de decisões privadas e públicas se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado.

Além disso, os governos neoliberais recrudesceram as ações para desmantelar o Estado do Bem-Estar Social, como se fossem “[...] fortes doses de remédios não palatáveis para restaurar a saúde de economias moribundas” (HARVEY, 2008, p. 158).

No Reino Unido, por exemplo, o projeto neoliberal, que deu uma nova conformidade ao capitalismo inglês, iniciou-se com Thatcher e teve continuidade com Tony Blair (1997-2007), compreendendo as seguintes ações: a privatização de quase todos os serviços públicos que estavam sob o controle do Estado; a desativação do setor produtivo estatal; a desregulamentação das condições de trabalho; e a flexibilização dos direitos sociais, desorganização da atuação sindical (ANTUNES, 2005).

Acrescenta-se a esse cenário que a reestruturação produtiva por meio da Acumulação Flexível impactou o mercado de trabalho provocando o desemprego estrutural; a existência de um seletivo grupo de empregados, que gozam de estabilidade, direitos e cuja formação lhes permite serem adaptáveis, flexíveis e até geograficamente móveis; um grupo periférico de empregados com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho e outro grupo periférico de empregados, que em decorrência da flexibilidade numérica são contratados em tempo parcial, temporário ou subcontratados e formados com subsídios públicos (HARVEY, 2008).

As características desse novo modo de produção, que requer um novo trabalhador, flexível, que exerça várias funções, que opere várias máquinas com flexibilidade do mercado, e as ações empreendidas pelos governos neoliberais repercutiram no âmbito educacional.

No entanto, afiliando-se à perspectiva de Antunes (2005, p. 52), de que “as mutações em curso são expressão da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de dominação”, reafirma-se a necessidade de investigar a temática da

flexibilidade na educação para apreender o processo formativo requerido pelo sistema capitalista para a formação desse novo perfil de trabalhador.

2.4 A repercussão das transformações do sistema capitalista no âmbito educacional brasileiro e a emergência do ideário de flexibilidade curricular

A consolidação do Taylorismo-Fordismo e posteriormente a configuração do Estado de Bem-Estar Social têm reflexos no Brasil, embora o primeiro não tenha sido suficiente para garantir a acumulação de capital e o segundo tenha assumido uma configuração indefinida.

No que tange ao Estado, embora a configuração fosse distinta da dos países centrais do capitalismo, durante a Era Vargas (1930-1945), que compreende o Governo Provisório, Constitucional e o Estado Novo (ditatorial), foram promovidas diversas iniciativas relativas à organização administrativa do Estado, a regulamentação de direitos trabalhistas, além de ações para promover a industrialização, a ampliação do sistema educacional e o ensino técnico.

E foi justamente a partir dessas três últimas iniciativas que o Taylorismo-Fordismo, ao estar pautado na racionalização do processo produtivo, delineou as iniciativas educacionais do período, pois o

[...] novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho (KUENZER, 2007, p. 1155).

Logo, por meio da escolarização promover-se-ia o disciplinamento das classes a partir da distribuição desigual do conhecimento entre a classe trabalhadora e a burguesia, expressão da dualidade estrutural. No Brasil, correspondeu à diferenciação²⁴ de escolas profissionais e acadêmicas para atender respectivamente as populações dessas classes restringindo conseqüentemente o acesso da primeira à Educação Superior (KUENZER, 2007).

²⁴ A articulação do Ensino Secundário de 2.º ciclo com o Ensino Técnico para fins de acesso ao Ensino Superior foi estabelecida pela Lei n.º 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir da década de 1940, na extensa e diversificada oferta de Educação Profissional, essa dualidade estrutural se manifestou de formas diversas.

O Taylorismo-Fordismo (Acumulação Rígida) conformou que a Educação Profissional deveria: ser especializada; ofertada por meio de cursos de curta duração; pautada no desenvolvimento de competências simples desenvolvidas por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização (KUENZER, 2007).

Como tais competências não possibilitavam aos trabalhadores solucionar os problemas práticos, eles desenvolviam saberes tácitos que tinham primazia sobre o conhecimento científico. Tal fato era reflexo da separação entre trabalho prático e intelectual, da prática sob a teoria, o que por sua vez justificava a não integração da Educação Profissional com a educação geral (KUENZER, 2007).

Com a crise estrutural do sistema capitalista em meados da década de 1970, na América Latina se agravaram ainda mais a estagnação econômica, o endividamento externo, a inflação e o desemprego. No tocante ao Brasil, foi a referida crise que interrompeu o “milagre econômico” da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e contribuiu para a perda da base de sustentação do governo.

A solução orgânica para esse cenário comum aos países latino-americanos, formalizada por meio do *Consenso de Washington*, fazia parte de um projeto neoliberal, que começou a ser implementado no Brasil a partir da década de 1990, formatando o Estado e suas políticas.

Diversas iniciativas visando a consolidação do Estado neoliberal durante essa década, consolidam-se durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – ajuste fiscal, privatização, redução do aparelho do Estado, reforma administrativa do Estado –, cuja administração passou a ser denominada gerencial, sendo esta caracterizada pela “descentralização; a delegação de autoridade e de responsabilidade do gestor público; o rígido controle sobre o desempenho aferido mediante indicadores acordados e definidos por contrato” (PEREIRA, 2001, p. 29).

É nesse contexto reformista que as poucas iniciativas do incipiente Estado de Bem-Estar Social brasileiro deixaram de existir, a educação e a saúde passaram a ser considerados serviços não exclusivos do Estado ou público não estatal, devendo a administração “ser mais que descentralizada – deve ser autônoma: a sociedade civil dividirá, com o governo, as tarefas de controle” (PEREIRA, 2001, p. 34).

Além dessa concepção neoliberal de educação que reduz o papel do Estado tanto na sua promoção quanto em sua manutenção, segundo Viçoti (2010) e Ramos

(2011), são os princípios gerenciais advindos da Acumulação Flexível – produtividade; flexibilidade; controle de resultados; redução de custos, eficiência, qualidade, autonomia, competitividade, autogerenciamento – que passaram a nortear o Estado e suas políticas.

A flexibilidade no âmbito dos currículos seria uma demanda da Acumulação Flexível e levada a cabo pelos governos neoliberais para viabilização da formação do trabalhador, ao mesmo tempo em que mobilizaria professores e gestores pro das mudanças tão necessárias aos novos tempos.

No entanto, na política educacional da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP), de 1999 a 2002, os conceitos de autonomia, em uma perspectiva democrática, e de descentralização, que eram reivindicações da sociedade civil para o projeto da educação nacional, foram resignificados, ou seja, a autonomia era associada à responsabilização, e, por conseguinte, a execução de projetos advindos da SEESP tinha prioridade com relação às iniciativas de uma escola estadual da Diretoria de Ensino de Fernandópolis (VIÇOTI, 2010).

Fato como esse revela que o discurso da autonomia e de descentralização presente na política educacional paulista, e que atribuiria um novo papel às instituições escolares, não se concretizara na prática.

Nesse aspecto, Pinto (2016), ao investigar o princípio de interdisciplinaridade nos currículos – LDB de 1996; Parecer CNE/CEB n.º 15/1998; Resolução CNE/CEB n.º 3/1998; Resolução CNE/CEB n.º 2/2012 – e como os docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão o compreendiam, verificou que esse princípio se relaciona com outros – contextualização e flexibilidade –, sendo estes considerados vocábulos vazios, que não têm as suas implicações assumidas, ficando circunscritos aos documentos.

Essa constatação também é compartilhada por Florence (2002), Scherer (2015) e Oliveira (2010) ao pesquisarem a temática da inclusão e as recentes transformações no campo político e no modo de produção capitalista a partir da década de 1970.

Com o discurso de que a escola inclusiva contemplaria toda a diversidade de necessidades dos alunos, os documentos nacionais e internacionais que tratam da inclusão apresentam uma transição conceitual, de adaptação para flexibilidade curricular, para compreender as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, os organismos multilaterais difundiam o consenso de que não

haveria necessidade para manter as salas de atendimento especializado, que possuíam um custo de manutenção elevado.

A partir dessas orientações, os currículos atualizaram-se, porém os governos pouco estabeleceram de concreto quanto ao desenvolvimento de políticas para materialização da escola inclusiva.

A flexibilidade curricular estaria relacionada a uma autonomia que seria concedida à escola para gerir os currículos (VIÇOTI, 2010); a possibilidade de viabilizar uma aproximação das práticas escolares e cotidianas, principalmente no âmbito da parte diversificada do currículo (PINHO, 2006), também associada à ideia de aceitar ritmos diversos de aprendizagem (FLORENCE, 2002; SCHERER, 2015; OLIVEIRA, 2010).

Embora existam vários sentidos associados ao conceito de flexibilidade curricular, as pesquisas até aqui consideradas evidenciam que na prática eles não se concretizaram, ou seja, trata-se de prescrições de uma suposta flexibilidade curricular.

Contudo, norteados pelo objetivo de caracterizar os aspectos teóricos inerentes ao princípio de flexibilidade curricular, e como a pesquisa aborda a temática Trabalho e Educação, pretende-se, como propõe Tumolo (1997, p. 344),

[...] pensar o fenômeno educacional no bojo do novo padrão de acumulação de capital que vem se gestando e se consolidando – a “acumulação flexível” –, [...] [procurando estabelecer uma relação do] “concreto aparente” ao plano do “concreto pensado” onde se podem desvendar as múltiplas contradições e determinações.

Como todo modo de produção requer novas formas de disciplinamento, a Educação – Profissional, Superior e Básica – ganha centralidade com a Acumulação Flexível para atender as exigências do mercado de trabalho.

No âmbito da Educação Superior, as reformas que substituíram os currículos mínimos pelas diretrizes, passando os cursos a assumir uma natureza genérica, não especializada e de duração reduzida, inserem-se no contexto da Acumulação Flexível de capital (KUENZER, 2017).

De fato, as pesquisas revelam a conformação das instituições de Educação Superior e dos currículos dos seus cursos e que o ideário de flexibilidade encontra na prática fragilidades ou fatores limitadores, por exemplo, a existência de fragilidades na inovação curricular pautada na flexibilidade nos cursos dos Bacharelados Interdisciplinares (RAMOS, 2016); que existem incompatibilidades no currículo do curso de Bacharel em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do ABC, no qual a

flexibilidade sugerida no projeto enfrenta um conjunto de fatores limitadores que o aproximam de um currículo tradicional (XAVIER, 2015; XAVIER; STEIL, 2018) e que a suposta flexibilidade garantiu às instituições redefinir os currículos mínimos deixando-os mais próximos do mercado de trabalho (RODRIGUES, 2005; RIVERO, 2011; MELO, 2006; SANCHES NETO, 2012; SOARES, 2010; ROCHA, 2007; SANTOS, 2012; NUNES, 2011).

No tocante ao início dessas transformações nas universidades e nos seus cursos, de acordo com Neves (2003), elas ocorreram nas décadas de 1960 e 1970 e representaram o prenúncio do surgimento do sistema de educação terciária, já presente nos países desenvolvidos, e que começou a se tornar realidade no Brasil. O sistema de educação terciária é composto por um modelo flexível de universidades, instituições politécnicas, faculdades públicas e privadas, caracterizando-se pela ausência de hierarquia rígida dos cursos, currículos, além de um estreitamento de relações com o mercado de trabalho com o intuito de diversificar e fomentar a existência de oportunidades educacionais presenciais ou a distância (NEVES, 2003).

Algumas dessas características têm promovido um ajustamento das instituições, cursos e currículos da Educação Superior. Conforme Oliveira (2000), as universidades federais, sobretudo a Universidade Federal de Goiás, passam por uma metamorfose a partir de um modelo que associa flexibilidade, competitividade e avaliação.

De modo geral, essa metamorfose foi assim viabilizada:

[...] adequação da gestão e do trabalho acadêmico aos parâmetros e ritmos de Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e aos ditames das condições objetivas locais e regionais que se expressam por intermédio dos convênios e da prestação de serviços remunerados, além da expansão dos cursos de graduação e melhoria generalizada dos índices de produtividade (OLIVEIRA, 2000, p. 3).

Nesse processo, a necessidade apresentada pelos reformadores de diversificar o modelo único de Educação Superior, que associa ensino-pesquisa-extensão, é pré-condição para diferenciar as instituições de Educação Superior, fazendo surgir um modelo flexível (OLIVEIRA, 2000).

Nesse modelo, o currículo não passa inerte sem sofrer transformações. A flexibilidade curricular é um dos fundamentos desse novo modelo institucional. Inclusive, segundo Oliveira (2000, p. 19), o Ministério da Educação tem estimulado a

[...] flexibilização curricular que incentive o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais específicos, procurando atender as demandas regionais, combater a evasão, aumentar a participação de setores que integram a formação e ampliar o espaço do aluno na definição de seu currículo, além de adequar os cursos às demandas do mercado de trabalho.

A seguir, explicitam-se a conformação da Educação Profissional e da Educação Básica, no âmbito do Ensino Médio, no contexto da Acumulação Flexível.

2.5 A Educação Profissional e o Ensino Médio: desvelando a configuração requerida pela Acumulação Flexível

A centralidade adquirida pela Educação Profissional e pelo Ensino Médio no contexto da Acumulação Flexível é explicitada em Kuenzer (2007; 2017), Ramos (2011), Machado (2005) e Duarte (2008).

De acordo com Ramos (2011), houve reconfiguração do mandato da Educação Profissional.

Na década de 1990, os princípios gerenciais²⁵ nortearam a reforma, viabilizada com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), cujo objetivo, entre outros, era reduzir custos e flexibilizar os cursos e os currículos, tornando-os mais próximos às demandas do mercado de trabalho (RAMOS, 2011).

Essas mudanças curriculares no curso Técnico Agrícola do Centro Federal de Educação Tecnológica na cidade de Urutaí (Cefet-Urutaí) configuraram-se de modo divergente daquilo que havia sido proposto, pois “[...] a mudança da formação não se resume à mudança do currículo e à introdução de uma nova matriz curricular, são necessárias mudanças muito mais amplas e, sobretudo, mudança na formação dos professores, na cultura e nas relações presentes na instituição” (MACHADO, 2005, p. 90).

Na Reforma viabilizada nos anos 2000, os princípios gerenciais perduraram e, a partir do Decreto n.º 5.154/2004, que estabeleceu a possibilidade de integração da Educação Profissional com o Ensino Médio, bem como do discurso de facultar uma formação flexível para a classe trabalhadora, houve, segundo Ramos (2011), a retomada do debate em torno da educação tecnológica, cujo sentido foi ressignificado como educação politécnica e serviu para justificar a verticalização do ensino promovida com a

²⁵ Produtividade; flexibilidade; controle de resultados; redução de custos, eficiência, qualidade, autonomia, competitividade, autogerenciamento (VIÇOTI, 2010; RAMOS, 2011).

criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e dos Institutos Federais.

Embora o referido decreto trouxesse a possibilidade de coibir a formação profissional estreita as demandas do mercado de trabalho, parece ter havido fatores que impediram a concretização desse projeto educacional para a classe trabalhadora. A contradição dos anos 2000 que corrobora essa afirmação é que o governo continuou a incentivar uma educação profissional atrelada às necessidades do mercado de trabalho, por exemplo, por meio do projeto Escola de Fábrica.

De acordo com Duarte (2008), que investigou o curso de qualificação profissional de nível básico ofertado no âmbito do projeto²⁶ Escola de Fábrica no Cefet do Rio Grande do Sul, vários discursos hegemônicos – flexibilidade; autonomia – advindos da reestruturação produtiva configuraram o currículo e, ainda que eles enfatizassem a necessidade de articulação da formação geral com a profissional, a formação geral correspondia apenas a um terço da carga horária total do curso.

Quanto a essa formação, caracterizada como flexível e que garantiria à classe trabalhadora a empregabilidade, Duarte (2008) acrescenta que ela garante minimamente apenas as condições para disputar as poucas vagas no mercado de trabalho flexível e desregulamentado.

A referida reconfiguração do mandato da Educação Profissional trata-se da conformação da educação da classe trabalhadora, no contexto da Acumulação Flexível, visando discipliná-la.

Segundo Kuenzer (2007), no projeto pedagógico da Acumulação Flexível busca-se formar profissionais flexíveis, por meio de uma sólida formação geral, que contemple no mínimo a Educação Básica; viabilizar a formação profissional de caráter abrangente a partir da Educação Básica; desenvolver competências complexas que permitiriam os trabalhadores aprender ao longo da vida e da integração das trajetórias da formação profissional e da educação geral. O desenvolvimento dessa formação flexível pautada no desenvolvimento de competências complexas – comunicativas e domínio da lógica formal – possibilitaria aos trabalhadores acompanhar os avanços científico-tecnológicos, resolver problemas gerados pelos sistemas tecnológicos, bem

²⁶ Desenvolvido com recursos do Proep, “o projeto propõe-se atender jovens com idade entre 16 e 24 anos, com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, que estejam matriculados e frequentando o Ensino Básico ou a EJA – Educação de Jovens e Adultos, a partir da 5.ª série até o terceiro ano do ensino médio” (DUARTE, 2008, p. 18).

como superar a dualidade estrutural que consistiu na separação do trabalho intelectual e do operacional (KUENZER, 2007).

O ajuste mais recente viabilizado nesses moldes foi a Reforma do Ensino Médio, oficializada pela Lei n.º 13.415/2017, na qual, segundo Kuenzer (2017), setores privados – Fundação Unibanco; movimento Todos pela Educação; Sistema S – e públicos – Ministério da Educação; Conselho de Secretários da Educação – defenderam a flexibilização dos currículos do Ensino Médio.

De acordo com Kuenzer (2017), a partir do princípio da flexibilidade curricular, diversificaram-se as trajetórias formativas com a criação de itinerários,²⁷ que atenderiam os interesses dos estudantes que teriam autonomia para escolher; por meio do itinerário de Formação Técnica e Profissional, aproximaram-se as trajetórias da escolaridade e da formação profissional; ficou estabelecida a organização desse itinerário em módulos e com terminalidade; hierarquizaram-se as disciplinas para viabilizar a sólida formação geral. Além disso, a reforma estabeleceu “[...] que sejam firmados convênios com instituições de ensino que ofertem formação técnica e profissional de modo presencial e a distância reconhecidas, de modo que as competências e os cursos desenvolvidos em outros espaços sejam validados” (KUENZER, 2017, p. 335).

Esse princípio que norteia o ajuste dos currículos do Ensino Médio, Educação Superior e Educação Profissional se insere, segundo Kuenzer (2017), no quadro conceitual da Aprendizagem Flexível.²⁸

[...] concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva (KUENZER, 2017, p. 337).

Acrescenta-se ainda que, nesse projeto pedagógico, a partir da flexibilidade curricular, haveria currículos com diversas trajetórias formativas, integraria a prática profissional, seria pautado na pesquisa, no diálogo, na construção colaborativa do

²⁷ Linguagens e suas Tecnologias; Matemáticas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

²⁸ A Aprendizagem Flexível concretiza-se nas comunidades de aprendizagem compostas por grupos de interesse que, em geral, reúnem profissionais – sujeitos de sua própria aprendizagem – e que atuam conjuntamente nas pesquisas visando a solução de problemas e, na Educação a Distância (EaD), a Aprendizagem Flexível alude ao refinamento das metodologias de ensino. Entretanto, tem sido interpretada como a flexibilização do tempo de aprendizagem a partir da autonomia concedida aos alunos para estabelecerem seus horários de estudo (KUENZER, 2017).

conhecimento, no protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem (KUENZER, 2017).

No entanto, segundo Kuenzer (2017, p. 338), a Aprendizagem Flexível trata-se de “uma das expressões do projeto pedagógico da Acumulação Flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada”. Desvelar tal forma e apreender as contradições, conforme Tumolo (1997), é estabelecer a relação entre o concreto aparente e o concreto pensado.

A distribuição desigual do conhecimento no Projeto Pedagógico da Acumulação Flexível dissimula-se com o reconhecimento da importância da ampliação da escolaridade da classe trabalhadora e com o discurso da formação flexível.

Portanto, expandem-se os sistemas de Educação Superior flexíveis (NEVES, 2003); instituições de Educação Superior existentes passam por um processo de reconfiguração (OLIVEIRA, 2000); as instituições que compõem a RFEPCT passam por um processo de verticalização (RAMOS, 2011). Com isso, expande-se a oferta diversa de cursos de natureza genérica, não especializada, e de duração reduzida, que proporcionariam uma formação flexível para classe trabalhadora (KUENZER, 2017).

No Ensino Médio, a flexibilidade curricular, em vez de conceder autonomia e atender aos interesses dos estudantes, fragmentou a formação por meio da hierarquização das disciplinas e da criação de itinerários, cuja oferta está condicionada às possibilidades do sistema de ensino. Além disso, nessa formação, propalada como flexível e pautada no desenvolvimento de competências complexas, “a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional” (KUENZER, 2017, p. 339).

Logo, no projeto pedagógico da Acumulação Flexível, por mais que se negue a existência da dualidade estrutural, ela persiste, e as instituições, cursos e currículos de Educação Profissional, Educação Superior e o Ensino Médio, norteados pelo princípio da flexibilidade, conformam-se a partir dos referentes do mercado.

2.6 Considerações

Constata-se, a partir da revisão bibliográfica, que os modos de produção capitalista conformam a educação para promoverem o disciplinamento da classe trabalhadora por meio da distribuição desigual do conhecimento.

Se o advento do Taylorismo-Fordismo requisitou que a educação da classe trabalhadora fosse pautada pela dualidade estrutural – separação entre o trabalho intelectual e o operacional –, com a Acumulação Flexível dissimula-se a conformação que era evidente.

Entretanto, investigando a educação no bojo da Acumulação Flexível, apreende-se que, na reforma educacional que se processa desde a década de 1990, a flexibilidade é um dos princípios que a norteia, sobretudo os currículos. Além disso, a flexibilidade curricular compõe o quadro conceitual da Aprendizagem Flexível, uma das expressões do projeto pedagógico da Acumulação Flexível, cuja finalidade é distribuir desigualmente o conhecimento de uma forma diferenciada.

Constata-se que no projeto pedagógico da Acumulação Flexível, ao mesmo tempo em que se propalam discursos em defesa da importância da ampliação da escolaridade, de se viabilizar uma formação flexível para a classe trabalhadora e de se negar a dualidade estrutural, ao se estreitarem relações com o mercado, a formação geral e a profissional secundarizam-se.

A partir dessas considerações, é fundamental, adentrar na literatura especializada para investigar a conformação dos currículos, sobretudo para caracterizar aspectos teóricos inerentes ao conceito de flexibilidade curricular.

CAPÍTULO 3

CURRÍCULO, FLEXIBILIDADE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESVELANDO UMA RELAÇÃO

Neste capítulo, a partir do campo do currículo e das publicações de integrantes do GT Trabalho e Educação, caracterizam-se aspectos teóricos inerentes ao conceito de flexibilidade curricular na literatura especializada visando ressignificá-lo.

3.1 Campo do currículo: a constituição e as tendências curriculares da teoria tradicional

De acordo com Saviani (1998), o emprego do termo currículo ocorreu a partir da reforma protestante no final do século XVI, cujo objetivo era reformar a educação universitária.

Entretanto, antes mesmo da constituição do campo do currículo com suas primeiras teorizações no início do século XX, segundo Silva (2005, p. 21), os “[...] professores e professoras de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo”. Desde então, as variações na significação do termo currículo foram acompanhadas pela consolidação das várias tendências e pela própria constituição do campo de pesquisa.

Uma dessas tendências é o currículo clássico humanista que, conforme Silva (2005), tinha por objetivo iniciar os alunos no estudo das grandes obras literárias artísticas do legado grego e latino e no domínio dos respectivos idiomas. Tal currículo era proveniente do currículo da Antiguidade Clássica, que também moldou o currículo da educação universitária na Idade Média e no Renascimento.

Já no século XVIII esse currículo da Antiguidade Clássica passou a ser questionado, assim como a educação fundamentada, a partir dos princípios religiosos.

Com a ascensão da burguesia, houve a queda das monarquias absolutistas, a constituição dos estados nacionais, o advento da ciência moderna e a expansão das instituições educacionais.

Como classe revolucionária a burguesia representa a escola, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Trata-se de uma instituição que tinha

uma clara dupla função: contrapor-se ao pensamento metafísico dominante na sociedade feudal, dominado pela igreja, daí a defesa da laicidade, e reproduzir os conhecimentos, valores, atitudes necessárias à construção do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2011, p. 19-20).

E como o sistema capitalista possui uma estrutura de classe – detentores do capital e da força intelectual e física a ser vendida – e a função da escola é reproduzir esse sistema cujas classes têm poder desigual, pelo menos no que concerne à universalidade, ela não se dará de modo igualitária, corroborando a dualidade estrutural (FRIGOTTO, 2011).

Quando o campo do currículo se constituiu nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos, impulsionado pela formação de pesquisadores sobre currículo, pela institucionalização destes nas universidades ou nos setores da burocracia educacional do Estado e pelas primeiras teorizações, a dualidade expressou-se a partir da necessidade de viabilizar a educação das massas, necessária para a industrialização e a constituição de uma identidade nacional (SILVA, 2005).

Das teorias tradicionais emergiram duas tendências curriculares – a progressista e o tecnicista –, em contraposição à tendência curricular clássica humanista.

A tendência progressista ganhou destaque com a obra *The child and the curriculum* (1902), de autoria de John Dewey, para o qual a escola, sendo um meio organizado intencionalmente, deveria prover aos estudantes um ambiente simplificado, purificado e de integração social em uma sociedade complexa, com defeitos e influências antagônicas (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Priorizando o ensino dos conhecimentos acumulados pela humanidade e com uma metodologia inovadora, Dewey pôs suas ideias práticas na Escola Experimental por meio de um currículo elaborado a partir das experiências dos estudantes e que propiciava a vivência dos princípios democráticos. Entretanto, o seu intento de ao menos transformar a educação pública encontrou vários fatores limitadores, considerando que o isolamento da escola tornou difícil sua reprodução (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Considerando que a sociedade americana estava em processo de industrialização, Dewey tentou

[...] relacionar a escola com a vida social exterior, incorporando “ocupações” ao currículo, suprimiu delas uma de suas características mais essenciais, na sociedade estadunidense, ao afastá-las das relações sociais da produção capitalista, situando-as em um contexto cooperativo no qual, praticamente, tornavam-se irreconhecíveis para os que as exerciam na sociedade mais ampla. [Ressalta-se que,] O trabalho das crianças não era alienante, já que

não se produzia em absoluto a separação entre a mão e a mente que existia nas fábricas e oficinas do país. [...] [Porém] Longe de prometer uma reprodução da América industrial, preconizava, antes, sua reconstrução radical (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 27).

A tendência curricular tecnicista teve como expoente John Franklin Bobbitt, autor de *The curriculum* (1918), considerado o marco na constituição desse campo. Diante dos projetos em disputa para a educação das massas no âmbito americano, Bobbitt definiu que essa teria por objetivo preparar os estudantes para exercerem eficientemente as ocupações profissionais da vida adulta e, desse modo, racionalizou o processo educacional e o currículo, semelhantemente ao funcionamento de uma empresa por meio dos princípios da administração científica de Frederick Taylor, definindo resultados, métodos e as formas de avaliação desses resultados (SILVA, 2005).

A consolidação do tecnicismo nos Estados Unidos influenciou as propostas curriculares de outros países, inclusive o Brasil, por meio da obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), de Ralph Tyler, que dá ênfase ao processo de organização e desenvolvimento curricular (SILVA, 2005).

De acordo com Moreira (2012), embora a obra de Tyler contenha princípios tecnicistas, ela incorpora também ideias progressistas, tais como: preocupação com interesse e as necessidades dos alunos; o discurso de que a educação possibilitaria o progresso da sociedade; os princípios de organização e seleção das situações de aprendizagem; a preocupação em integrar as experiências curriculares e elaborar o currículo tradicional que transcendesse a organização disciplinar.

Portanto, no tocante à classificação das tendências curriculares, destaca-se a heterogeneidade do pensamento curricular americano:

Tendências curriculares não podem ser concebidas como um conjunto homogêneo de temas, metodologias e propósitos. Em outra escala, o mesmo pode ser dito das teorias curriculares que refletem a influência de tendências diversas e combinam diferentes princípios e interesses, não apresentando, conseqüentemente, um caráter monolítico (MOREIRA, 2012, p. 79).

A origem do pensamento curricular no Brasil ocorreu nas décadas de 1920 e 1930, período em que foi marcado por várias transformações: influência americana após a Primeira Guerra, instabilidade política, o nacionalismo, a urbanização que, aliada à imigração, favoreceu a disseminação de ideias divergentes, o ímpeto industrialista e a necessidade de alfabetizar a população, bem como de reformar e expandir a educação (MOREIRA, 2012).

Nessa conjuntura, as reformas²⁹ educacionais nos Estados da Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal, viabilizadas por integrantes do movimento Escola Nova,³⁰ corresponderam às primeiras infraestruturas do campo do currículo e contrapuseram-se à tradição pedagógica jesuítica e enciclopédica, porém elas não se consolidaram em virtude da influência da modernização educacional europeia e americana (MOREIRA, 2012).

Durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937-1945), por exemplo, foi sob a ingerência americana que o campo do currículo se institucionalizou por meio da oferta de cursos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano de Ensino Elementar (Pabae) (MOREIRA, 2012).

Logo, com a influência tecnicista, reforçou-se a figura do especialista em currículo que tinha por objetivo

[...] aumentar o controle sobre o processo de elaborar e implementar currículos, de modo a harmonizá-los com os contextos socioeconômico e político do país. Desejava-se um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse as necessidades da ordem industrial emergente (MOREIRA, 2012, p. 120).

Como a consolidação do projeto industrialista foi meta do governo de Vargas e de seus sucessores, além de ações que priorizaram a promoção do ensino profissional, os currículos foram delineados para atender as necessidades do modo de produção capitalista Taylorista/Fordista.

Dessarte, a partir da administração científica, os especialistas em currículo maquinaram o currículo para escolas da classe trabalhadora, destinadas ao trabalho manual desprovido de qualquer atividade intelectual, proporcionando uma formação precária.

3.2 As conformações dos currículos a partir da década de 1950: a Teoria do Capital Humano e a sua reformulação nos tempos atuais

²⁹ Reforma Carneiro Leão, 1922-1926, Distrito Federal; Reforma da Instrução Pública, 1924-1928, Bahia; Reforma Francisco Campos, 1927-1930, Minas Gerais.

³⁰ Composto por intelectuais brasileiros, cujo líder fora Anísio Teixeira, o movimento defendia a constituição de um sistema público de ensino, universal, gratuito e norteado pelo princípio de liberdade e por uma pedagogia contemporânea como o único modo de superar as desigualdades sociais do País.

A influência americana, o tecnicismo, assim como os especialistas, conformaram os currículos corroborando, no final da Era Vargas (1930-1945), a dualidade estrutural. Atualmente, embora o discurso da Acumulação Flexível sobre a educação negue a existência da dualidade estrutural, ela ainda existe e nem ao menos foi garantida a universalização da Educação Básica.

Tal fato contrasta com os centros hegemônicos do capitalismo, sobretudo no que diz respeito à definição das políticas voltadas à Educação Profissional, que contam com a participação do poder público, sindicatos e dos trabalhadores, enquanto nos países periféricos tudo tem se processado de modo unilateral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

Logo, cabe aos educadores questionarem as soluções orgânicas propostas nas reformas educacionais. No tocante a esse aspecto, Frigotto (2011, p. 18) acrescenta que elas

[...] buscam dar respostas a problemas ou supostos problemas no campo educativo e se materializam em concepções educacionais, mudanças na organização curricular no conteúdo, na forma de organização e nos métodos pedagógicos. Cada reforma tem implicações diretas sobre a vida escolar, o trabalho docente e, sobretudo, no tipo de formação humana – colonizadora e alienadora ou emancipadora.

Para compreender a fundamentação das reformas viabilizadas pelos governos a partir de 1950, a relação linear estabelecida nas políticas educacionais entre educação, formação profissional e desenvolvimento econômico, bem como o tipo da formação humana que tem sido priorizada nessas reformas, é necessário contextualizar com os padrões de acumulação e as crises do sistema capitalista.

Após a Segunda Guerra Mundial, a reestruturação econômica se deu a partir de uma solução apresentada pelos Estados Unidos, que consistiu no Fordismo-Keynesianismo e que possibilitou, somente aos países que compunham o centro hegemônico, a acumulação de capitais e a garantia de serviços públicos de qualidade.

Enquanto isso, nos países periféricos do sistema capitalista, incluindo o Brasil, as tentativas de se promover a industrialização tardia à custa de capital externo fracassaram. Além disso, a reduzida qualidade dos serviços públicos e o desemprego fomentaram no cenário político, já conturbado pela bipolarização gerada pela Guerra Fria, a circulação de ideias socialistas e comunistas e culminou no Golpe Civil-Militar de 1964.³¹

³¹ Disponível em: <<https://goo.gl/ctAMLp>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

A questão central que ocupava os dirigentes e intelectuais do sistema capitalista [...] era: qual seria a chave para diminuir a desigualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos? Esta questão aguçou-se com a revolução popular em Cuba que, em 1959, depôs o ditador Fulgêncio Batista e, em seguida, sob a liderança de Fidel Castro e Ernesto Che Guevara, instaurou o socialismo (FRIGOTTO, 2015, p. 232).

Dessa questão e olhando para a realidade americana o economista Theodoro Schultz, ao procurar estabelecer uma relação entre o trabalho e o capital que justificasse o aumento na produção, concluiu que os investimentos básicos – em saúde e educação – feitos pelos americanos em si mesmo eram elementos constitutivos do “capital humano”, sendo este o responsável pelo crescimento econômico (FRIGOTTO, 2011).

A partir do conceito de “capital humano”, Schultz sistematizou uma teoria econômica para explicar a desigualdade entre os países, indivíduos e grupos sociais.

A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia (FRIGOTTO, 2015, p. 232).

Portanto, estabeleceu-se uma relação linear entre educação, formação profissional e desenvolvimento econômico de um país ou mobilidade social. Logo, segundo Frigotto (2011), a educação foi definida a partir das habilidades, conhecimentos, atitudes e valores requeridos pelo mercado de trabalho.

Contudo, a linearidade estabelecida por essa tese consiste em uma visão reducionista, pois, sobretudo, desconsidera: que os detentores de capital e a classe trabalhadora não têm igualdade e liberdade de escolha; as relações de poder; a constituição desigual das nações e que, portanto, ela tinha por objetivo mascarar as contradições do sistema capitalista e orientar processos formativos antagônicos.³²

A reforma educacional da Ditadura Civil-Militar, por meio da profissionalização compulsória do 2.º grau, fundamentada a partir da Teoria do Capital Humano, passou a ter como objetivo qualificar de modo estrito a força de trabalho para a indústria com o intuito de assegurar o desenvolvimento econômico garantido no plano teórico.

³² Disponível em: <<https://goo.gl/KM8fki>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

Contudo, a crise estrutural do capitalismo da década de 1970 foi a derrocada para o “milagre econômico” brasileiro, porém, mais uma vez, as nações centrais do sistema capitalista, a exemplo dos Estados Unidos e do Reino Unido, com ascensão de governantes neoliberais, apresentaram uma solução que consistiu, entre outras ações, na redefinição das atribuições do Estado e na adoção de um novo modo de produção, a Acumulação Flexível.

Ao mesmo tempo em que, no contexto da Acumulação Flexível, houve a complexificação dos processos de trabalho, a existência do desemprego estrutural e se passou a requerer que o trabalhador tivesse uma formação flexível, os referidos governos desregulamentaram condições de trabalho, flexibilizaram direitos sociais e desorganizaram a atuação sindical.

De acordo com Jameson e Cevalco (1996), as transformações no sistema capitalista são acompanhadas concomitantemente por transformações no âmbito cultural, sendo a pós-modernidade a lógica cultural da Acumulação Flexível. A função ideológica da pós-modernidade é “coordenar as novas formas de prática e de hábitos sociais e mentais [...] e as novas formas de organização e de produção econômica que vêm com a modificação do capitalismo – a nova divisão global do trabalho – nos últimos anos” (JAMESON; CEVASCO, 1996, p. 18).

Com a pós-modernidade, segundo Frigotto (2013, p. 75), o neoliberalismo se “põe como alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século”.

Fundamentados no pós-modernismo e no neoliberalismo, esses organismos multilaterais propalaram durante esses governos e ainda hoje atuam difundindo uma série de conceitos – autonomia, descentralização, qualidade total, flexibilidade, individualização, pluralidade, poder local, empregabilidade, pedagogia das competências, sociedade do conhecimento, formação flexível, que formatam, fundamentam e subordinam a educação ao mercado (FRIGOTTO, 2013; FRIGOTTO, 2011; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Para Frigotto (2011), trata-se de fetiches mercantis que promovem o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano e que orientam as reformas educacionais desde a década de 1970, sobretudo nos países de capitalismo dependente.

Logo, apreende-se que se o projeto pedagógico da Acumulação Flexível, que reconhece a importância da ampliação da escolaridade e a formação flexível para a classe trabalhadora, visa formar subjetividades flexíveis, disciplinadas a todas as

consequências advindas com a reestruturação produtiva e por meio dos governos neoliberais.

Em contraposição às conformações da educação e do currículo surgiram as teorizações críticas sobre o currículo que emergiram com vários movimentos sociais, por exemplo:

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, 2005, p. 29).

Enquanto as teorias tradicionais pretendiam ser neutras, científicas, desinteressadas, preocupando-se apenas com as questões técnicas, como a organização e o desenvolvimento, as teorias críticas são caracterizadas pelo questionamento do *status quo* no âmbito dos governos, educação e das formas de conhecimentos dominantes.

De acordo com Silva (2005), as teorias críticas tratam de questões mais gerais, como o ensaio de Louis Althusser e o livro de Bordieu e Passeron, ou questões exclusivamente relacionadas ao currículo, como a abordada pelos movimentos intitulados Nova Sociologia da Educação (NSE) e de Reconceptualização. Além disso, na perspectiva de Silva (2005), incluem as teorizações críticas sobre a educação de Paulo Freire, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Bowles e Gintis, além de Michael Apple (SILVA, 2005).

Conforme Silva (2006, p. 4824), as teorizações críticas decorrentes das reivindicações dos movimentos sociais questionavam a “escola seletiva, excludente, despreocupada com o processo de aprendizagem dos alunos e esvaziada de conteúdos com significados vitais”. Desse modo, a proposição de uma escola diferenciada perpassou por reflexões no campo do currículo fundamentadas nas perspectivas marxistas ortodoxa e heterodoxa (SILVA, 2006).

Enquanto a perspectiva ortodoxa originou a linha de pesquisa e estudos sobre currículo conhecida como pedagogia crítica dos conteúdos, na qual os pesquisadores, a partir das teorizações de Antonio Gramsci, defendem um currículo que integre os conhecimentos clássicos e profissionais visando a emancipação da classe trabalhadora, a perspectiva heterodoxa, fundamentada em Eric Hobsbawm e Edward Thompson, advoga a elaboração de propostas curriculares que levem em consideração a história da classe trabalhadora, o que propiciaria o desenvolvimento dos valores cooperativos,

solidários e utópicos em contraposição aos valores cultivados pelo modelo capitalista de produção. (SILVA, 2006).

No Brasil, quando a Ditadura Civil-Militar perdeu sua base de sustentação, os educadores passaram a defender uma reforma educacional que superasse a formação estreita aos interesses do mercado. Já em um contexto de redemocratização os educadores apresentaram um projeto educacional para a classe trabalhadora que fizesse frente à Acumulação Flexível, a partir das contribuições de Antonio Gramsci (1891-1937).

O programa marxiano de educação e os estudos de Antonio Gramsci, a partir de seus leitores, contribuíram para a difusão da concepção de educação tecnológica e politécnica e da formação omnilateral como a utopia educacional revolucionária da classe trabalhadora, tendo o trabalho como princípio educativo (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

No entanto, no contexto da ressonância do neoliberalismo no campo educacional, a reforma educacional, iniciada na década de 1990 e que tem com marco a LDB de 1996, consolidou outro projeto educacional norteado pelo princípio da flexibilidade para o Ensino Médio, Educação Superior e a Educação Profissional.

Sob o discurso de flexibilidade está o projeto de uma renovação das tradicionais instituições de ensino, da formação, das formas de gestão e das práticas pedagógicas e dos currículos (VILLA, 2002).

De acordo com Villa (2002), no que concerne à flexibilidade curricular, haveria a possibilidade de conceder uma autonomia aos estudantes para escolherem disciplinas que desejam cursar delineando seus itinerários formativos; de favorecer articulação entre disciplinas, áreas do conhecimento e componentes curriculares; de contemplar as necessidades dos estudantes – ritmos, expectativas, interesses –, bem como a diversidade cultural, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes; de ampliar a ofertar cursos de educação superior e de formação profissional de acordo com as demandas do mercado de trabalho. A concretização de tais possibilidades implica analisar o processo de objetivação do currículo – seleção dos conteúdos, organização e inclusive a relação entre docentes e equipe administrativa da instituição (VILLA, 2002).

Entretanto, segundo Veiga-Neto (2005), é necessário certo ceticismo quanto aos sentidos positivos do conceito de flexibilidade, tanto com relação ao comportamento humano e quanto ao currículo.

Afinal, se sermos flexíveis implica mesmo sermos maleáveis e conformistas, um currículo centrado no atributo da flexibilidade levará o ato educativo no

rumo do conservadorismo. Ainda que se possa argumentar que a flexibilidade é a capacidade de mudar e transformar frente às demandas externas, não se pode esquecer que tal mudança ou transformação é feita “a reboque” de tais mudanças externas de modo que, quanto mais flexível, menor autonomia. Ora, se queremos uma Educação capaz de criar condições de possibilidade para a autonomia, a flexibilidade curricular poderá estar trabalhando em sentido contrário. Isso não significa, é claro, que um currículo engessado propicie, automaticamente, tais condições de possibilidades. Temos aí um caso típico em que não se pode pensar essas intrincadas questões de modo dicotômico, bi-polar, na base do “ou isso ou aquilo” (VEIGA-NETO, 2005, p. 46).

Logo, considerando os projetos educacionais em disputas nas reformas educacionais e não concretização da proposta defendida pelos educadores, a partir do princípio da flexibilidade, que norteia a educação e os currículos, os educadores devem se rearticular para viabilizarem uma formação contra-hegemônica.

De qualquer forma, não tenho dúvida de que a flexibilidade pode trazer, para o campo do Currículo, algumas contribuições expressivas, de modo a torná-lo mais dinâmico e, com isso, levar a educação escolarizada a se afinar mais com as transformações do mundo contemporâneo. Tal afirmação não significa, necessariamente, submetê-la aos ditames do mercado; ao contrário, tal afirmação pode contribuir para que se possa trabalhar no sentido de melhorar esse mundo, e, até mesmo, ir contra os seus aspectos e práticas que consideramos indesejáveis (VEIGA-NETO, 2005, p. 48).

O conceito de flexibilidade curricular não está evidente no projeto educacional defendido para a classe trabalhadora, mas implícito. Portanto, no âmbito da formação integral, ele pode ser ressignificado.

3.3 Considerações

Constata-se inicialmente, a partir das teorizações do campo do currículo, bem como das pesquisas dos integrantes do GT Trabalho e Educação, que no século XVIII as instituições escolares tinham também a função de reproduzir os conhecimentos, valores, atitudes necessárias à construção do sistema capitalista, o que corroborou a dualidade estrutural.

Além disso, essa dualidade se expressou no campo do currículo ao se pensar a educação das massas na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos e no Brasil, por meio de currículos delineados para viabilizarem uma formação restrita para atender as demandas da industrialização.

As contradições do capitalismo no início da segunda metade do século XX repercutiram nos países periféricos do sistema – o que inclui o Brasil – e foram

dissimuladas a partir da Teoria do Capital Humano, que estabeleceu uma relação linear entre educação/formação profissional e desenvolvimento econômico, que fundamentou a reforma educacional da Ditadura Civil-Militar.

A crise estrutural do capitalismo na década de 1970 e a solução encaminhada para essa crise impactaram, sobretudo, a classe trabalhadora. Entretanto, os organismos multilaterais passaram a propalar uma série de princípios mercadológicos – flexibilidade, empregabilidade, competência – que nortearão o projeto pedagógico da Acumulação Flexível, que vai se concretizando na reforma educacional vigente.

Na revisão bibliográfica (Capítulo 2), assim como na literatura especializada, a flexibilidade curricular está associada a uma autonomia concedida ao estudante para escolher seu itinerário formativo; a articulação entre disciplinas, áreas e componentes curriculares, bem como a possibilidade de ampliar a oferta educacional.

Ressalta-se que a revisão bibliográfica evidencia que a flexibilidade no âmbito dos currículos se trata de uma prescrição que pouco impactou no sentido de melhorar a educação da classe trabalhadora, mas serviu para estreitar relações com o mercado de trabalho.

Considerando essa conjuntura e como os currículos ditos não flexíveis também não possibilitam autonomia aos estudantes e muito menos articulação entre componentes curriculares, é que a literatura especializada aponta para a necessidade de, a partir da prescrição de flexibilidade, constituir espaços para viabilização de uma educação emancipadora e contra-hegemônica.

É nessa perspectiva que os educadores, movimentos sociais e entidades sindicais ligados ao campo educacional passaram a defender uma escola e um currículo para a classe trabalhadora que viabilizasse uma formação integral a partir das teorizações de Antonio Gramsci.

CAPÍTULO 4

A FLEXIBILIDADE NOS TEXTOS E NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo traz os marcos da história da Educação Profissional, do ensino dos ofícios até o advento da Educação Profissional e Tecnológica, e identifica-se o surgimento do ditame da flexibilidade curricular nesse âmbito.

4.1 O ensino dos ofícios e o projeto de educação para os pobres

Durante o período de 1530 a 1808, a instalação da agroindústria açucareira, a exploração aurífera,³³ o controle da metrópole, as preocupações com a defesa do território e o processo de urbanização foram alguns dos fatores que contribuíram para o surgimento e a diversificação dos ofícios no Brasil Colonial.

A força de trabalho empregada nos ofícios do engenho – negros, indígenas e pouquíssimos homens livres –, nas oficinas dos colégios religiosos³⁴ – indígenas, crianças e adolescentes – e nos ofícios dos Arsenais da Marinha³⁵ – mestiços, brancos, negros e mulatos vadios perseguidos e presos pela Marinha – indicam que as relações escravistas provocaram um aviltamento do trabalho manual (CUNHA, 2005a).

Tal fato fez com que as corporações³⁶ de ofícios existentes na colônia não tivessem um desenvolvimento semelhante ao das corporações existentes na metrópole, sendo extintas em 1824 pela Constituição Imperial. Além disso, o pequeno mercado interno quando comparado com a oferta de serviços; as limitações econômicas do período colonial, resultantes de acordos comerciais com a Inglaterra; a proibição da

³³ Embora das atividades relacionadas à extração aurífera não surgiram ofícios embandeirados, cujo ensino fora sistematizado, da Casa de Fundição nasceram os fundidores, ensaiadores e moedeiros (CUNHA, 2005a).

³⁴ Os Arsenais da Marinha do Pará (1761) e do Rio de Janeiro (1763), onde se fabricavam os navios para combater a pirataria; a alta tributação sobre a produção aurífera; a Companhia Geral do Grão-Pará, com a finalidade de diversificar a produção de produtos primários para exportação, eram ações da política econômica de Marquês de Pombal após o declínio da produção açucareira (CUNHA, 2005a).

³⁵ Os empreendimentos criados pelos Jesuítas constituíram os primeiros núcleos de artesanato urbano e estavam localizados nas aldeias, mas expandiram-se principalmente com o processo de urbanização (CUNHA, 2005a).

³⁶ O ofício/corporação, também denominado bandeira, compreendia mais de um ofício/profissão. Nessas corporações, eram sistematizados os ensinamentos dos ofícios, “estipulando que todos os menores ajudantes devessem ser, necessariamente, aprendizes, a menos que fossem escravos. Determinavam o número máximo de aprendizes por mestre, a duração da aprendizagem, os mecanismos de avaliação, os registros dos contratos de aprendizagem, a renumeração dos aprendizes e outras questões” (CUNHA, 2005a, p. 29).

produção manufatureira (1785), após o declínio do ciclo do ouro; os desincentivos ao trabalho escravo no contexto do desenvolvimento do capitalismo industrial; e as restrições da ideologia econômica liberal³⁷ que tinha adeptos entre dirigentes do nascente império evidenciam um quadro de transformações que contribuiram para o fim das corporações de ofícios (CUNHA, 2005a).

Se no período colonial o aviltamento do trabalho manual decorrente das relações escravistas fez com que mendigos, caboclos, mestiços fossem coagidos para a aprendizagem de ofícios, posteriormente procurou-se viabilizar a instrução das crianças, jovens, órfãos que não podiam opor resistência, além de incentivar a imigração.

Essas ações sucederam a vinda da Família Real para o Brasil, que ocorreu em virtude de o Liberalismo ter derrubado o Governo Absolutista francês e possibilitado a ascensão de Napoleão Bonaparte, que iniciou um processo de expansionismo pelo continente europeu.

Com o objetivo de enfraquecer a economia da Inglaterra, Napoleão decretou um bloqueio continental que impossibilitou a comercialização dos produtos ingleses. Como Portugal mantinha estreitas relações econômicas com a Inglaterra, essa patrocinou a fuga da Família Real – com todo o aparelho de Estado português – de Napoleão em troca de acordos³⁸ econômicos que garantissem o acesso a matérias-primas para suas produções e mercado para seus produtos.

Com a instalação da Família Real, a organização do aparelho do Estado e a Colônia elevada à condição de Reino Unido de Portugal e Algarves, houve iniciativas para fomentar a produção interna³⁹ e organizar o sistema educacional (CUNHA, 2005a).

De acordo com Cunha (2005a), no que diz respeito ao sistema educacional, aquilo que seria o legado do período colonial com relação à educação secundária e ao ensino dos ofícios foi totalmente desarticulado com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, os incentivos por parte do Estado recém-formado foram pontuais

³⁷ A Ideologia Econômica Liberal motivou o fim das corporações de ofícios na França e fez surgir a Real Casa Pia de Lisboa (1750-1825), que propôs um novo modelo de formação, destinada aos mendigos, vadios e órfãos, que fazia a instrução geral e o ensino de ofícios aos considerados aptos (CUNHA, 2005a).

³⁸ Abertura dos Portos às Nações Amigas (1808-1809); Tratado de Aliança, Comércio e Navegação (1809-1810); compromisso de acabar com a escravidão, além de romper o controle monopolista das corporações, incentivando a livre concorrência.

³⁹ Além dos incentivos à iniciativa privada, a política econômica do governo joanino voltou-se para a criação de manufaturas estatais e de empreendimentos que se poderiam chamar, usando termos atuais, de empresas de economia mista (CUNHA, 2005a, p. 36).

ao ensino secundário,⁴⁰ contemplaram também a educação artesanal e manufatureira, mas foram relevantes no âmbito do ensino superior⁴¹ com o objetivo formar funcionários para a produção e para seu próprio quadro.

No tocante à educação artesanal e manufatureira,⁴² evidencia-se aquilo que foi uma característica nas iniciativas em torno do ensino dos ofícios, a de “desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário/superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (CUNHA, 2005a, p. 71).

Dos empreendimentos⁴³ nesse âmbito ressaltam-se a Casa Pia e o Colégio de Órfãos (1804), que, segundo Fonseca (1961), foram um paradigma⁴⁴ por mais de um século e meio.

Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional. Ainda não encontramos em nossa História nenhum outro com esta finalidade. Mas daqui por diante, pelo espaço de mais de um século, todos os asilos de órfãos, ou de crianças abandonadas, passariam a dar instruções de base manual aos seus abrigados. Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário dos Órfãos da Bahia representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados (FONSECA, 1961, p. 104, apud CUNHA, 2005a, p. 75).

Tais empreendimentos foram desenvolvidos a partir da contradição entre a importância e o aviltamento dos trabalhos manuais.

⁴⁰ O ensino secundário era ministrado, na época, em alguns poucos estabelecimentos, como os seminários de São José e São Joaquim, no Rio de Janeiro, este último constituindo o germen do Colégio Pedro II, criado em 1837 (CUNHA, 2005a, p. 70).

⁴¹ No Rio de Janeiro, foram criados a Academia de Marinha e as cadeiras de anatomia e de cirurgia (em 1808); a Academia Real Militar (em 1810); o curso de agricultura (em 1814); o curso de desenho técnico (em 1818); a Academia de Artes (em 1820). Na Bahia, foram criados as cadeiras de cirurgia e de economia política (em 1808); o curso de agricultura (em 1812); o curso de química (em 1817). Outras cidades abrigaram, também, instituições de ensino superior, como a cadeira de matemática superior, criada em Recife ou Olinda, em 1809; a cadeira de desenho e história, em Vila Rica, em 1817 (CUNHA, 2005a, p. 69).

⁴² De acordo com Cunha (2005a), na educação artesanal, os processos de aprendizagem não são sistematizados e se desenvolvem a partir da relação entre aprendiz e o mestre, proprietário da oficina e dos instrumentos de trabalho; já a educação manufatureira ocupa posição intermediária entre a educação artesanal e a educação industrial, que caracteriza por ser racionalizada e voltada a grande número de jovens.

⁴³ Reorganização do Arsenal Real Exército do Rio de Janeiro para a criação de uma Companhia de Artífices; Colégio das Fábricas; Ensino de Ofícios na Imprensa Régia.

⁴⁴ Entre as instituições que atendiam as crianças e jovens órfãos, pobres e com deficiência visual ou auditiva estavam: Companhias de Menores Aprendizes dos Arsenais do Exército e da Marinha (1818-1899); as Casas dos Educandos Artífices (1840-1865); o Asilo dos Meninos Desvalidos (1875); o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos; a Escola Mista da Imperial Quinta da Boa Vista; e o Liceu de Artes e Ofícios.

Com a Revolução Constitucionalista do Porto, a burguesia exigiu o retorno da Coroa sob pena de perder os domínios sobre Portugal, porém somente D. João VI regressou a Portugal em 1820, deixando o Príncipe Regente D. Pedro I.

Os vários acordos econômicos estabelecidos com a Inglaterra e as medidas tomadas por D. João VI de instalar o aparelho de Estado e fomentar a economia local desconfiguraram a relação Metrópole-Colônia, porém, como esse desenvolvimento era desigual, havia partidários favoráveis e contrários a esse retorno (FAUSTO, 2001).

Quando os deputados das províncias brasileiras foram convocados às Cortes portuguesas para redigirem e aprovarem uma nova Constituição para Portugal, eles perceberam os interesses em recolonizar o Brasil, fato que acarretou a proclamação da independência em 1822 (FAUSTO, 2001).

Com a Independência, a Inglaterra, que havia sido a fiadora de todo esse processo, passou a impor acordos⁴⁵ ao Brasil para proibir o tráfico de escravos, afinal ela tinha interesse que as relações capitalistas fossem fortalecidas no país, no que tange à mão de obra assalariada, para ampliar o mercado consumidor dos seus produtos.

O Brasil já vivia, desde 1830, um novo ciclo econômico, o do café, e as pressões da Inglaterra com aquelas geradas pelo movimento abolicionista abriram caminho para que ocorresse um incentivo à imigração, que constituiria a força de trabalho para lavouras e obras públicas, pois a ideologia racista forçava os negros a ficar submetidos a relações desiguais estritamente no campo (CUNHA, 2005a).

Enquanto os imigrantes foram empregados principalmente nas lavouras do oeste paulista, a Guerra do Paraguai (1864-1870) – na qual o Brasil com exército reduzido sai vitorioso no combate com a ajuda dos negros – fez com que a elite dirigente despertasse para necessidade de pensar meios para contar com a lealdade de escravos libertos com a assinatura da Lei Áurea (1888) (CUNHA, 2005a).

A esse respeito, Cunha (2005a, p. 145) acrescenta:

A questão da educação do povo, do ponto de vista dos intelectuais do Império brasileiro, não pode ser entendida separadamente da questão da escravidão. Isso porque as questões surgiram como expressão de outra: como fazer os trabalhadores trabalhar?

⁴⁵ Acordo que determinava a ilegalidade do Tráfico de Escravos para o Brasil (1826); Lei Bill Aberdeen (1846) que determinava a Armada Britânica a tratar navios negreiros como piratas; Lei do governo brasileiro que reconhecia o tráfico como atividade pirata.

Pretendia-se que, por meio da educação, disciplinar o povo para aceitar as relações de produção capitalista, por mais que fossem injustas, pela venda da força de trabalho.

Já na década de 1820 José Bonifácio de Andrada destacou-se pela sua formação, atuação política e propostas visionárias sobre esse problema que surgiu na segunda metade do século XIX.

De acordo com Fausto (2001, p. 133), José Bonifácio redigiu o documento “Lembranças e Apontamentos” em 1821 com orientações para que os deputados da província de São Paulo apresentassem às Cortes portuguesas “[...] ideias progressistas no campo social, como a gradativa extinção do tráfico de escravos e da escravidão, uma reforma agrária e a livre entrada de imigrantes no país”. Além disso,

[...] várias medidas diziam respeito à educação: a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e freguesias; um ginásio (ou colégio) em todas as províncias, bem como cadeiras avulsas de medicina, cirurgia, veterinária, matemática, física, química, botânica, horticultura, zoologia e minerologia; e, finalmente, a criação de uma universidade, em São Paulo, composta das faculdades de filosofia (ciências naturais, matemática e filosofia), de medicina, de direito e economia, de fazenda e governo. Em relação aos escravos, José Bonifácio defendeu sua libertação gradual, assim como a supressão dos castigos corporais, e, principalmente, sua transformação pela instrução, de “homens imorais e brutos” em “cidadãos ativos e virtuosos” (CUNHA, 2005a, p. 149).

Essas ideias progressistas não foram assimiladas pela Constituição de 1824, porém, na segunda metade do século XIX, os intelectuais do Império aperfeiçoaram e formaram uma matriz ideológica conservadora na qual figuravam François Marie Arouet Voltaire, Adam Smith e Jean Baptiste Say, em que a consolidação do poder da burguesia pressupunha a viabilização da instrução do povo, a partir da divisão do trabalho, privando-os de um trabalho intelectual (CUNHA, 2005a).

A partir desses pensadores, a educação do povo seria o meio para combater o aviltamento do trabalho manual, e em torno dessa questão construiu-se um consenso “à medida que afluíam pra cá os capitais interessados na produção manufatureira e na exploração de serviços públicos de água, iluminação e transporte” (CUNHA, 2005a, p. 154).

Entre as propostas para a educação do povo estavam as ideias da oferta de ensino para atender perfis distintos (ensino ao superior aos dirigentes das atividades industriais) e um ensino profissional para as massas desenvolvido após a educação primária (CUNHA, 2005a).

4.2 A flexibilidade nas iniciativas republicanas da Educação Profissional

As quatro primeiras décadas da Primeira República (1889-1930) foram marcadas por mudanças socioeconômicas, assim como no plano educacional.

Entre essas mudanças estão a extinção da escravatura; o projeto de imigração; a expansão da economia cafeeira; a industrialização; a urbanização; a reformulação; e a criação⁴⁶ de novas escolas de ofícios artesanais, manufatureiros, mas sobretudo escolas industriais pela iniciativa privada, Estado, igreja, entre outros (MANFREDI, 2017).

Durante as décadas de 1920 e 1930, as instituições de ensino profissional que antes atendiam as crianças, os miseráveis e os delinquentes, com o processo de industrialização, passaram a qualificar e disciplinar os trabalhadores a partir dos requisitos do Taylorismo (CUNHA, 2005a).

No Estado de São Paulo, todas essas transformações sociais e econômicas confluíram para diversificar e expandir ainda mais a oferta de escolas profissionais: o Liceu de Artes e Ofícios (1882), de natureza privada; o Liceu Coração de Jesus (1886), da ordem Salesiana; a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo (1909), que teve um desenvolvimento inigualado às demais; e a criação dos cursos noturnos e de uma rede de Escolas Profissionais Oficiais (1911), empreendimentos estaduais (MANFREDI, 2017).

Ressalta-se que nessas décadas o Brasil ainda não possuía um sistema educacional público. E, sendo esse período marcado pela influência das propostas do Movimento Escola Nova, os integrantes desse movimento, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, defenderam algumas propostas, bem como tentaram implantá-las por meio de algumas reformas educacionais.

Tais reformas, que ocorreram nos primeiros anos do governo de Getúlio Vargas, segundo Cunha (2005b), contemplaram inclusive as instituições de ensino profissional, por exemplo, o Instituto Profissional João Alfredo, antigo Asilo dos Meninos Desvalidos do Distrito Federal. Entretanto, com relação a essas reformas, esse autor acrescenta:

Mesmo nas tentativas de emprego de práticas vocacionais em todas as escolas primárias, como na reforma Fernando de Azevedo, no Distrito

⁴⁶ De acordo com Manfredi (2017), a Constituição de 1891 materializou projetos em disputa para a educação nacional, porém entre eles havia consenso no tocante ao ensino dos ofícios como mecanismo de controle e disciplinamento. São instituições reformuladas ou criadas no período: os Asilos dos Meninos Desvalidos; a rede de Escolas de Aprendizes Artífices (1909), marco na formação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Federal (1928-1930), seu objetivo era mais pedagógico do que propriamente profissional, conforme os princípios da escola nova, continuando a existir escolas destinadas à formação de elites (no ensino secundário e no superior) e outras para a formação dos trabalhadores manuais. A tentativa de Anísio Teixeira, também no Distrito Federal (1932-1935), de criar escolas técnicas secundárias onde os alunos escolheriam seus percursos escolares e sociais a partir de um tronco comum de matérias de caráter geral, foi rapidamente demolida, retornando-se à separação entre as escolas profissionais e as secundárias, embora aquelas permanecessem, a partir de então, em nível pós-primário (CUNHA, 2005b, p. 6-7).

Com o objetivo de formar a força de trabalho para a industrialização, a política educacional do Estado Novo (1937-1945) organizou e estruturou o sistema educacional legitimando a dualidade estrutural – separação do trabalho instrumental do trabalho intelectual na Constituição de 1937 (CUNHA, 2005b).

Tal fato decorreu de uma série de acontecimentos anteriores. Para a expansão das estradas de ferro, necessárias para o transporte do café, as empresas que as administravam mantinham escolas. Particularmente em São Paulo, houve a criação de um modelo de ensino profissional que uniu o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e as empresas férreas (CUNHA, 2005b).

Essa parceria resultou na criação da Escola Profissional Mecânica, que trouxe duas inovações:⁴⁷ a utilização de séries metódicas de aprendizagem (pedagogia voltada para o ensino profissional) e a aplicação dos testes psicotécnicos para a seleção e orientação dos candidatos (CUNHA, 2005b).

A criação dessa escola teve efeitos multiplicadores na Estrada de Ferro Sorocabana, que organizou o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (Sesp) em 1930 e, posteriormente, a criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP),⁴⁸ em 1934, uma iniciativa mista, em que atuavam empresas e o Estado, e à qual as demais companhias férreas passaram a aderir (CUNHA, 2005b).

Em 1942, havia dezesseis escolas profissionais nas ferrovias geridas pelos Cefesp, e entre as características que tornaram essa iniciativa distinta e eficiente quando comparada com as demais voltadas para o ensino profissional estão a parceria público-privada e a associação oficina-escola, com a vantagem de formar profissionais para Estado e empresas, assim como atualizar a oferta dos cursos e elaboração dos currículos para atender as demandas do mercado (CUNHA, 2005b).

⁴⁷ Essas inovações foram introduzidas por meio do Instituto de Organização Racional do Trabalho que difundia as ideias de Frederick Taylor, objetivando disciplinar o trabalhador, aumentar produtividade e reduzir os custos. (CUNHA, 2005b).

⁴⁸ O Cefesp “prestava serviços de seleção de pessoal, de assistência técnica e coordenação da aprendizagem sistemática nas escolas profissionais existentes junto às oficinas gerais, em diversos pontos do estado” (CUNHA, 2005b, p. 26).

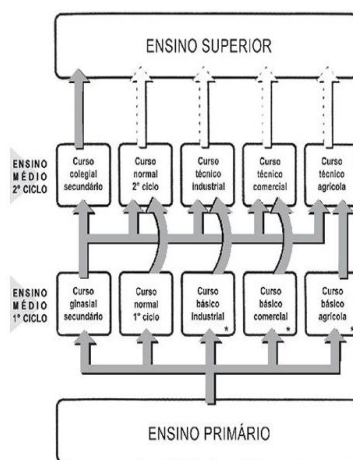
A partir dessas iniciativas, com o prenúncio da 2.^a Guerra Mundial e de consequências graves para a economia, Getúlio Vargas assume o projeto de industrialização para o Estado Novo, viabilizando a qualificação da força de trabalho a partir das experiências do Cefesp. Portanto, ficou estabelecido no art. 129 da Constituição de 1937 que:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937, p. 25, apud CUNHA, 2005b, p. 28).

A partir de então, iniciou-se um longo processo para a regulamentação e, com o arbítrio de Vargas, que estava decidido em não recuar da proposta, o Conselho Nacional das Indústrias (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) assumiram as responsabilidades por meio da criação do Senai em 1942.

No mesmo ano foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino que compuseram a reforma, planejada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, por meio da qual se redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos e graus, conforme a Figura 2.

Figura 2: Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas”, 1942-1946.



Fonte: Cunha (2005b, p. 39)

De acordo com Cunha (2005b), por meio do Decreto-lei n.º 4.078, de 30 de janeiro de 1942, a Educação Profissional foi deslocada para o Ensino Médio possibilitando que, por meio do ensino primário, fossem selecionados os alunos mais educáveis. Além disso, no âmbito do Ensino Industrial Básico,⁴⁹ no primeiro ciclo do Ensino Médio, consolidaram-se o curso básico industrial e o curso de aprendizagem; no âmbito do Curso Técnico Industrial, eram ofertados vários cursos técnicos que possuíam várias possibilidades de entrada, porém com reduzidas possibilidades de saída; a categoria trabalho intelectual abrangia o curso ginásial secundário; todo o segundo ciclo do Ensino Médio, embora os ramos profissionais oferecessem um ensino inferior; e o Ensino Superior (CUNHA, 2005b).

Ressalta-se que os cursos de aprendizagem, desenvolvidos sobretudo no Senai, tinham duração reduzida, reforçando o caráter de formação parcial; possuíam oferta diversificada, em virtude da flexibilidade administrativa, e currículos flexíveis para atender as demandas do mercado de trabalho (CUNHA, 2005b).

Com o fim do Estado Novo (1937-1945) e enquanto o processo de democratização se consolidava, os integrantes do Movimento Escola Nova recuperaram seu prestígio e com a Associação Brasileira de Educadores passaram a influenciar os projetos educacionais com o intuito de tornar o sistema educacional do Estado Novo mais justo (CUNHA, 2005b).

Uma das consequências desse processo foi a secundarização dos cursos básicos industriais ofertados pela rede de Escolas Industriais e Técnica, bem como por instituições estaduais, municipais e particulares (CUNHA, 2005b).

De acordo com Cunha (2005b), concorreram para essa transformação várias ações difusas, sobretudo a realização da I Mesa Redonda Brasileira sobre o Ensino Industrial, promovida pelo Ministério da Educação em 1954. Nesse evento, a Lei Orgânica do Ensino Industrial foi criticada por representantes das instituições de ensino e reivindicou-se principalmente a “autonomia administrativa e técnica das escolas industriais da rede federal, de modo que elas pudessem adequar seus cursos às necessidades da economia, com a flexibilidade necessária” (CUNHA, 2005b, p.158).

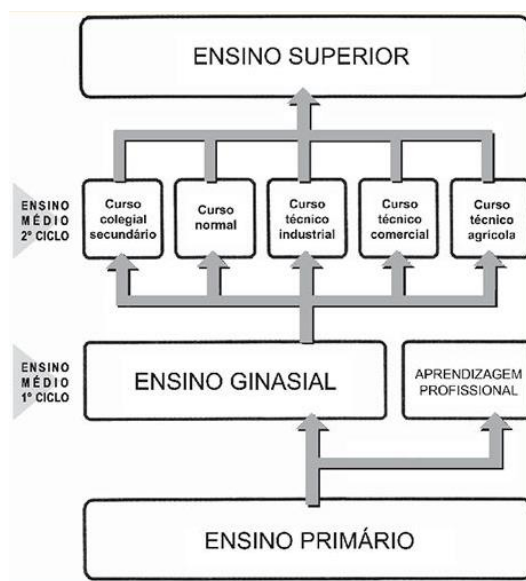
O atendimento dessas reivindicações pela comissão composta por membros do Senai e do Movimento Escola Nova promoveu um ajuste que garantiu os interesses

⁴⁹ O curso industrial básico era ofertado nas Escolas Industriais e Técnicas criadas em 1942 a partir da rede de Escolas de Aprendizes Artífices, porém tiveram curta duração dada a rigidez da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que definia cursos e currículos de antemão, impedindo e dificultando sua atualização, a burocracia administrativa e a crescente evasão (CUNHA, 2005b).

desses dois grupos. Por conseguinte, o Senai consolidou-se como instituição formadora de operários qualificados para a indústria no sistema educacional, por meio dos cursos de aprendizagem, enquanto os cursos básicos industriais das demais instituições receberam acréscimo de todas as disciplinas do ensino secundário, perdendo o caráter profissional (CUNHA, 2005b).

Em 1961, o curso básico industrial passou a ser denominado ginásio industrial e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no mesmo ano, regulamentou a equivalência dos ramos do Ensino Médio e o conteúdo propedêutico do antigo curso básico industrial; ratificou a hegemonia do Senai na oferta dos cursos de aprendizagem; promoveu a fusão dos ramos do primeiro ciclo do Ensino Médio com a criação do Ensino Ginásial; bem como a identificação do antigo curso secundário com o ginásio industrial por meio da inserção uma disciplina vocacional – ver Figura 3 (CUNHA, 2005b).

Figura 3: Articulação tendencial entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e legislação correlata



Fonte: Cunha (2005b, p. 166)

Todavia, no que concerne aos propósitos da fusão dos ramos, acrescenta-se que eles

[...] se revelaram no sentido já não diremos de fusão, mas de maior identificação dos ramos, ou simplesmente de sua mais fácil comunicação, encontraram resistências e se anularam ou desvirtuaram. Surge, agora, com esse objetivo, o projeto dos ginásios modernos [...] (AMADO, 1964, p. 19, apud CUNHA, 2005b, p. 167-168).

Tais ginásios, também referidos como “voltados para o trabalho” ou “polivalentes”, foram criados no período de 1961 a 1965 e incentivados durante a Ditadura Civil-Militar, por meio de acordos entre o Ministério da Educação e a Usaid, visando criar uma escola secundária única, que atenderia alunos oriundos de distintas classes sociais e que possibilitaria diversas opções vocacionais, entre elas, industriais e não industriais (CUNHA, 2005b).

Entretanto, esses ginásios, que chegaram a ser cogitados como modelo para o Ensino Médio, em cujo currículo haveria disciplinas indispensáveis formação geral, além de disciplinas vocacionais, fracassaram, pois as instituições dotadas de infraestrutura e com corpo docente qualificado passaram a atender a classe média e, em virtude das especializações voltadas para a área industrial, não se adequaram ao mercado de trabalho (CUNHA, 2005b).

Apesar desse fato, posteriormente foram promovidas várias mudanças com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1.º e 2.º grau – Lei n.º 5.692, de agosto de 1971. De acordo com Cunha (2005b), o ensino secundário passou a corresponder a todo o segundo ciclo do antigo Ensino Médio, promovendo uma profissionalização compulsória com a finalidade de restringir o acesso dos estudantes ao Ensino Superior e direcioná-los para o mercado de trabalho que estava em expansão.

A partir da LDB de 1971, o sistema educacional ficou organizado em um aparelho de ensino regular, que compreendia, entre outros, os sistemas de ensino estaduais e municipais de 1.º e 2.º graus, o sistema federal de ensino superior e o aparelho de ensino supletivo, no qual estava incluído, entre outros, o Senai, que ofertava cursos permanentes e temporários de aprendizagem e qualificação profissional (CUNHA, 2005b).

Além da inexecutabilidade da lei, por não levar em conta a realidade do próprio sistema educacional – recursos humanos, financeiros, materiais –, segundo Cunha (2005b, p.178), “[...] no que se refere às atividades do Senai, propriamente ditas, a lei teve a preocupação clara de resguardá-las de qualquer alteração, restringindo-se a mudar os quadros conceituais e organizacionais mais amplos”.

A partir dessa conjuntura, a dualidade estrutural, segundo Manfredi (2017), deixou de ser contestada e agora se manifestava com ares de legalidade, imprimindo um caráter ambíguo e precário ao ensino médio, assim como desestruturando o ensino técnico.

Após a crise de 1973, que interrompeu o “milagre econômico” da Ditadura Civil-Militar, o governo ampliou as bases de apoio eliminando algumas fontes de tensões, entre elas na política educacional. Em virtude da não redução da demanda por ensino superior, foram criados os primeiros cursos tecnológicos que possuíam menor custo, subvencionados com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento e viabilizados por meio de acordo de cooperação com os americanos (CUNHA, 2005b).

A iniciativa do Governo Federal de criar os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet)⁵⁰ foram acompanhadas também pelo governo paulista que criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1969), à qual pertence a instituição cujos currículos serão analisados nesta pesquisa.

Com o início do processo de redemocratização em meados da década de 1980, a sociedade civil e a comunidade educacional se mobilizaram para defender um projeto de educação nacional, reestruturando o Ensino Médio e o Profissional para fazer frente às mudanças advindas com a Acumulação Flexível de capital.

Nesse sentido, Ciavatta e Ramos (2012, p. 16) acrescentam que “existiu uma mobilização em torno da reformulação curricular no interior das instituições federais pela implantação de um currículo comum da educação tecnológica baseada na conexão entre ensino e trabalho, excluindo a oposição entre cultura e profissão”.

Dessarte, pretendia-se, mais uma vez, dar passos no sentido de romper a dualidade estrutural a partir do ideário de politecnia:

[...] resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral (RAMOS, 2014, p. 38).

Ademais, a discussão de tal projeto de educação pressupunha enfrentar “o monopólio do setor empresarial [inclusive a hegemonia do Senai] no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho” (MANFREDI, 2017, p. 108).

⁵⁰ Com a promulgação da Lei n.º 6.545/1978, iniciou-se o processo, segundo Cunha (2005b), de “cefetização” – transformação das Escolas Técnicas Federais em Cefet. Se para alguns essa transição representou a valorização das escolas técnicas, para outros essa discriminação social via escolarização e a diferenciação institucional serviram também para aprofundar a dualidade na educação brasileira (CUNHA, 2005b).

No entanto, na reforma educacional da década de 1990, havia projetos em disputa. Segundo Cunha (2005b, p. 244),

[...] enquanto uns pretendiam que o Brasil fosse o primeiro país capitalista a adotar a politecnicidade como princípio educativo no ensino médio e queriam ver os germens dessa pedagogia nas escolas técnicas existentes, outros cerravam fileiras na defesa dos sistemas de aprendizagem controlados pelo patronato, rejeitando o controle estatal e/ou a participação dos sindicatos de trabalhadores em sua gestão.

Consequentemente, como essa disputa se insere no contexto das ressonâncias do neoliberalismo no campo educacional, a reforma configurada por meio do Decreto n.º 2.208/1997 consolidou a recomposição da dualidade estrutural com a desvinculação do Ensino Médio e do Ensino Técnico para diferenciá-los, bem como para reduzir os custos na universalização do primeiro e viabilizar parcerias com a iniciativa privada para manutenção do segundo; mudou a estrutura das Escolas Técnicas Federais e dos Cefet levando essas instituições a atuar no mesmo segmento do Senai e ofertando: cursos curtos; currículos flexíveis, organizados em módulos; flexibilidade do sistema educacional, possibilitando entradas e saídas com certificação.

4.3 Considerações

Percebe-se nos marcos históricos da Educação Profissional, mais precisamente nos três primeiros séculos após a chegada dos portugueses, o aviltamento do trabalho manual em decorrência das relações escravistas; que a instrução para os ofícios era viabilizada a partir da coerção e posteriormente de instituições com caráter assistencial, apartadas do ensino secundário.

Com a proclamação da independência (1822), a Inglaterra, que a havia patrocinado, passou a empreender ações para redução do tráfico, pois tinha o interesse de que as relações capitalistas se implantassem no Brasil, principalmente no que concerne à existência de uma força de trabalho assalariada.

Entretanto, era necessário disciplinar a classe trabalhadora para aceitar tais relações por meio de um ensino dos ofícios, racionalizado a partir da divisão do trabalho, que privava o trabalho intelectual.

Nas primeiras décadas da República, embora tenham ocorrido algumas iniciativas que pretendessem coibir essa configuração do ensino, elas pouco impactaram. Foi a partir das experiências paulistas que, durante o Estado Novo, a dualidade se legitimou no sistema de ensino, sobretudo com a criação do Senai, que

possuía flexibilidade institucional para ofertar diversos cursos de aprendizagem que qualificavam a força de trabalho para a indústria e flexibilidade curricular para atender as demandas do mercado.

As LDBs de 1961 e de 1971 resguardaram as atividades do Senai, o que contribuiu para que a dualidade estrutural se manifestasse com ares de legalidade. Ressalta-se que a LDB de 1971 tinha, além da finalidade de direcionar os estudantes para o mercado de trabalho, restringir a demanda por ensino superior.

O intento de tornar o Ensino Médio profissionalizante precarizou a formação geral e profissional, e posteriormente a referida legislação foi alterada. No entanto, constata-se que, na década de 1990, a não concretização do projeto educacional que fizesse frente à Acumulação Flexível possibilitaria a recomposição da dualidade estrutural com a separação do Ensino Médio e Ensino Técnico e com a “senaização” das Escolas Técnicas Federais e Cefet.

CAPÍTULO 5

O PRINCÍPIO DE FLEXIBILIDADE NOS CURRÍCULOS PRESCRITOS E MOLDADOS DA EPTNM

Este capítulo tem o propósito de ilustrar alguns aspectos teóricos assumidos pelo princípio de flexibilidade nos currículos prescritos da EPTNM – Parecer CNE/CEB n.º 11/2012; Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 – e nos currículos moldados – PPG e PPP e no Plano do Curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio – de uma escola técnica estadual do interior paulista.

5.1 Flexibilidade na LDB de 1996, um conceito (des)pretensioso?

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a reforma educacional da década de 1990, que teve como marco inaugural a LDB, consolidou um projeto educacional contrário às aspirações dos educadores. Categoricamente, havia dois projetos educacionais em disputa:

[...] colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP [Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública], defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos – necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista (BOLLMANN; AGUIAR, 2017, p. 10).

O próprio autor do projeto aprovado de modo unânime, Darcy Ribeiro, exaltava as características do seu projeto de lei depreciando o projeto elaborado por Jorge Hage:

Apresentada como uma lei moderna, a LDBEN, n. 9.394, de 1996, teria como norte o século XXI. Afirmando que o projeto de Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação as exigências do mundo moderno. [...]. Seu caráter anódino foi bem traduzido por Saviani: “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”. Ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substanciais na educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 51).

No âmbito da Educação Profissional, o minimalismo do capítulo que tratava da Educação Profissional, constituído por apenas três artigos que não situavam a Educação Profissional na organização da Educação Nacional, associado à flexibilidade e à

desresponsabilização do Estado, possibilitou que o Executivo, por meio do Decreto n.º 2.208/1997, regulamentasse a dualidade estrutural e promovesse uma Educação Profissional atreita às demandas do mercado.

A LDB de 1996 também estabeleceu que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os respectivos sistemas de ensino, e a estes também ficou assegurada a liberdade para se organizarem nos termos da referida lei (BRASIL, 1996).

No tocante à gestão educacional, existe uma suposta flexibilidade nos sistemas de ensinos ao assegurar a descentralização das responsabilidades administrativas. Além disso, por meio de gestão democrática, desenvolvida pelos sistemas de ensino, os docentes efetivamente poderiam contribuir na elaboração dos currículos e no projeto pedagógico da instituição.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 6).

Entretanto, segundo Rossi (2000), essa flexibilidade que conclama a todos a participar da construção da proposta trata-se de uma gestão participativa, uma técnica de cogestão, que garante apenas uma participação controlada sem ameaçar o controle central.

No § 2.º do art. 35 – Seção IV do Capítulo II –, a legislação estabelecia que “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, p. 14).

De acordo com Cunha (2005b), essa finalidade corrobora a concepção profissionalizante do Ensino Médio, formação de profissionais a partir da educação geral.

Além disso, o art. 40 do Capítulo III prescrevia que “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” (BRASIL, 1996, p. 17).

Logo, não só o minimalismo, como também a ambiguidade se evidenciam nos arts. 35 e 40, pois “quaisquer possibilidades de articulação entre Ensino Médio e a Educação Profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles” (BRASIL, 2010, p. 13).

O minimalismo e a flexibilidade, consenso que aparece despretensiosamente na LDB de 1996, legitimaram o processo de conformação da educação às exigências da Acumulação Flexível.

5.2 Perspectivas sobre o cenário antecedente às Diretrizes Nacionais da EPTNM

O início desse processo se deu com a resignificação das reivindicações dos educadores e a negação do projeto educacional que integrasse a formação profissional ao 2.º grau visando uma formação politécnica universal e unitária que propiciasse aos estudantes “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140 apud BRASIL, 2010, p. 12).

Entretanto, a reforma da Educação Profissional, regulamentada pelo Decreto n.º 2.208/1997, desvinculou o Ensino Médio e a Educação Profissional. Essa configuração passou a ser questionada pelos educadores da Educação Profissional, pesquisadores do GT Trabalho e Educação e sindicatos vinculados ao campo educacional com a transição para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) (BRASIL, 2010).

Esses grupos se rearticularam para reivindicar a educação politécnica, universal e unitária, mas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), constatou-se que esta pressunha que a formação profissional fosse viabilizada somente ao término da Educação Básica, e, reconhecendo, a partir das características da sociedade brasileira, que uma grande parcela dos jovens precisa trabalhar antes de concluir essa etapa, eles passam a defender a seguinte solução transitória:

[...] um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo

tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2010, p. 18).

Ao incorporar partes da fundamentação dessa solução transitória originou-se o Decreto n.º 5.154/2004, que revogou o Decreto n.º 2.208/1997, cujo conteúdo foi inserido na LDB de 1996, por meio da Lei⁵¹ n.º 11.471/2008, estabelecendo a possibilidade de articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional por meio dos cursos da EPTNM.

Entretanto, durante o processo de elaboração do Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, os grupos que reivindicavam mudanças se manifestaram, entre outros aspectos, sobre a não incorporação dos pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada,⁵² a manutenção do currículo centrado na pedagogia das competências, e a organização curricular fragmentada, caracterizada pelas saídas intermediárias (CARTA, 2011).

Posteriormente, e no contexto de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, também foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB n.º 11/2012.

5.3 A pretensão do conceito de flexibilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EPTNM

Fundamentada no Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, foi homologada a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, cujo texto está estruturado do seguinte modo: Título I – Disposições Preliminares, composto pelo Capítulo I – Objeto e Finalidade; Capítulo II – Princípios Norteadores; Título II – Organização e Planejamento, composto pelo Capítulo I – Formas de Oferta; Capítulo II – Organização Curricular; Capítulo III – Duração dos Cursos; Título III – Avaliação, Aproveitamento e Certificação, composto pelo Capítulo I – Avaliação e Aproveitamento; Capítulo II – Certificação; Capítulo III – Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Título IV – Formação Docente; Título V – Disposições Finais.

⁵¹ Por meio da Lei n.º 11.741/2008, redimensionaram-se, institucionalizaram-se e integraram-se as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

⁵² Ver, a esse respeito, Carta (2011).

No art. 3.º – Capítulo I, Título I – ficou estabelecido o desenvolvimento da EPTNM nas formas articulada (integrada ou concomitante) ou subsequente ao Ensino Médio. Quanto aos cursos e programas da EPTNM, ressalta-se que eles serão organizados por “[...] eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos *flexíveis* [...]” (BRASIL, 2012a, p. 1 – grifo do autor).

A referida flexibilidade na elaboração dos itinerários no âmbito dos eixos tecnológicos decorreu de uma nova sistematização da Educação Profissional e Tecnológica, de graduação que foi estendida à EPTNM por meio da Resolução CNE/CEB n.º 3/2008, que instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT)⁵³ com base no Parecer CNE/CEB n.º 11/2008.

Entre os argumentos que justificaram essa sistematização estão as possibilidades de viabilizar uma classificação mais compacta dos cursos; de implementar políticas em linhas prioritárias ao governo; e, considerando o progresso científico e tecnológico, favorecer a convergência interdisciplinar, evitando a inflexibilidade curricular e a oferta de novas disciplinas (MACHADO, 2010).

No que diz respeito ao progresso científico e tecnológico, é preciso retomar que ele também justifica a falácia de que, a partir da conformação da educação no contexto da Acumulação Flexível, estaria superada a dualidade estrutural. Pelo contrário, a formação flexível requerida por esse modo de produção para a classe trabalhadora destoa em muitos aspectos da formação integrada.

Assumir a concepção de formação integrada implica defender a educação na sua totalidade social, ou seja, que a educação geral seja inerente à educação profissional, articulando as dimensões da ciência, cultura, trabalho e tecnologia e visando a compreensão das múltiplas relações na sociedade capitalista.

Quanto à interdisciplinaridade, Ciavatta e Ramos (2012) ressaltam que o princípio favorece a viabilização da formação integral. “Fora desse contexto, a interdisciplinaridade torna-se apenas uma técnica útil ao ensino, mas não, necessariamente, à formação humana” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Entretanto, para a viabilização da formação integral, além da interdisciplinaridade, os cursos da EPTNM têm como princípios norteadores a contextualização e a flexibilidade na “utilização de estratégias educacionais favoráveis à

⁵³ Com essa reorganização dos cursos técnicos, foi criado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que contém 227 cursos regulamentados em 13 eixos tecnológicos; é uma das bases para as instituições e os sistemas de ensino planejar os cursos e programas da EPTNM.

compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas” (BRASIL, 2012a, p. 2).

Ainda no tocante aos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, o parecer acrescenta que eles:

[...] ligam-se diretamente ao grau de autonomia conquistado pela escola na concepção, elaboração, execução e avaliação do seu projeto pedagógico, fruto e instrumento de trabalho do conjunto dos seus agentes educacionais, de modo especial dos seus docentes. Estes princípios refletem-se na construção dos currículos em diferentes perspectivas, o que abre um horizonte de liberdade e, em contrapartida, de maior responsabilidade para a instituição educacional. Ao elaborar o seu plano de curso, tem a incumbência de planejar os correspondentes itinerários formativos, por eixos tecnológicos, os quais são básicos para a construção dos respectivos currículos, estruturados em função dos almejados perfis profissionais de conclusão, conciliando as aspirações e demandas dos sujeitos e da sociedade. Esta incumbência confere à instituição educacional maior agilidade na proposição, atualização e incorporação de inovações, correções de rumos e adaptações às mudanças, o que implica em assumir responsabilidade de organização administrativa e pedagógica de forma efetivamente interdisciplinar (BRASIL, 2012b, p. 47).

Com relação ao princípio da flexibilidade, no âmbito dos cursos e dos currículos, o Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da EPTNM traz o seguinte entendimento:

A flexibilidade deve se refletir na construção dos currículos em diferentes perspectivas de oferta dos cursos, organizando seus conteúdos por módulos, disciplinas, atividades nucleadoras, projetos etc. A flexibilidade curricular permite que os alunos construam itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades, com vistas à educação continuada, simultânea ou alternadamente com seu exercício profissional, com as qualificações adquiridas (BRASIL, 2012b, p. 47).

Como no âmbito do eixo tecnológico os cursos e programas estão estruturados em um itinerário e estes são flexíveis, logo, seus currículos seriam flexíveis. Além disso, os currículos podem estar organizados por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas.

De acordo com as necessidades do mercado de trabalho, as instituições educacionais, observadas as normas do sistema de ensino, poderiam fazer uma oferta variada de cursos ou os estudantes poderiam construir os seus itinerários formativos ao se especializarem.

Ainda no âmbito do eixo tecnológico, a flexibilidade está relacionada à possibilidade de os estudantes, ao continuarem os seus estudos, obterem aproveitamento de conhecimentos tácitos ou desenvolvidos por estudos formais, desde que a

qualificação ou a habilitação profissional estejam relacionadas com o perfil profissional de conclusão (BRASIL, 2012a).

O aproveitamento é possível, pois o itinerário é constituído de etapas com terminalidade,⁵⁴ programadas a “partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços” (BRASIL, 2012b, p. 58).

Ademais, essas etapas, que podem ser os módulos ou outras formas de organização previstas para a organização do currículo dos cursos da EPTNM na LDB – art. 36-D, parágrafo único –, são compreendidas como uma forma de flexibilizar o currículo e, quando o estudante conclui cada uma dessas etapas, recebe um certificado de qualificação profissional técnica, sendo o diploma de técnico de nível médio expedido após a conclusão do curso (BRASIL, 2012b).

Quanto ao fato de os módulos com terminalidade serem reconhecidos como uma forma de se flexibilizar os currículos, Ciavatta e Ramos (2012) já ressaltavam durante o processo de atualização das diretrizes:

Vê-se que as ocupações são a referência para a organização modular do currículo, agregando-se as respectivas competências em unidades pedagógicas autônomas (os módulos) que podem compor diferentes itinerários formativos, conforme demandas e necessidades da produção. O desenho de tais itinerários seria provocado por mudanças na produção que exigiriam do trabalhador o desenvolvimento de novas competências. O currículo flexível é, na verdade, o currículo fragmentado que propõe um tipo de rotatividade formativa (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

Ao considerar a educação no bojo da Acumulação Flexível, é possível apreender que a flexibilidade é um dos conceitos propalados com rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, fundamentado na pós-modernidade e no neoliberalismo, e que tem conformado a educação.

Segundo Kuenzer (2017), a flexibilidade curricular é parte do quadro conceitual da aprendizagem flexível, projeto pedagógico da Acumulação Flexível, cuja lógica é promover a distribuição desigual do conhecimento. Especialmente com relação ao Ensino Médio, o intento desse projeto pedagógico é viabilizar uma formação

⁵⁴ Essas etapas “representam saídas iniciais e intermediárias que preparam o estudante para exercer atividades profissionais reconhecidas como úteis, propiciando inserção no mundo do trabalho, ao tempo em que representam, também, uma fase significativa do processo de aprendizagem, e, como tais, constituem unidades básicas para a avaliação educacional” (BRASIL, 2012b, p. 47).

flexível, porém as formações gerais e profissionais se secundarizaram e se fragmentaram.

Desse modo, a flexibilidade nos currículos moldados do curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio não deve prescindir da defesa da formação integral.

5.4 A realidade dos currículos moldados da instituição

Os dois currículos moldados da instituição analisados nesta pesquisa são: o Plano Plurianual de Gestão e o Projeto Político Pedagógico (2016-2020) e o Plano do Curso Técnico Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio.

O Plano Plurianual de Gestão contém a proposta de trabalho da escola técnica estadual do interior paulista e tem como eixo norteador o Projeto Político Pedagógico, no qual se explicitam os valores, as crenças e os princípios pedagógicos da escola (ESCOLA TÉCNICA, 2016).

A instituição escolar pertencente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), autarquia do Governo do Estado de São Paulo, está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Presente em aproximadamente 300 municípios, a instituição administra 221 Escolas Técnicas (Etecs) e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatec) estaduais, com cerca de 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos.⁵⁵

No tocante ao processo de elaboração, o Plano Plurianual de Gestão e o Projeto Político Pedagógico (2016-2020) ressaltam que:

A construção deste documento é realizada de forma participativa e democrática. As discussões e ações têm o intuito de traçar novos caminhos, com base em estratégias diferenciadas e adequadas à realidade da Escola [...]. O planejamento contínuo garante que as propostas e ações definidas no PPG estejam em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP), no sentido de atender as necessidades tanto da escola quanto da comunidade local. Logo é flexível e dinâmico, atento às novas tecnologias, ao mercado de trabalho e às mudanças do entorno [...] (ESCOLA TÉCNICA, 2016, p. 1).

Portanto, para a elaboração desse currículo, supõe-se que a gestão escolar propiciou a realização de reuniões pedagógicas e de planejamento para que ele atendesse as necessidades escola e da comunidade à qual pertence e levasse em

⁵⁵ Disponível em: <<https://goo.gl/1Jjf5T>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

consideração o mercado de trabalho, as tecnologias e as mudanças do entorno, o que o caracterizaria como flexível.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, a flexibilidade com a interdisciplinaridade e a contextualização são princípios que norteiam os cursos da EPTNM e que se relacionam com o grau de autonomia administrativa e pedagógica que a instituição escolar possui para elaborar o seu projeto político pedagógico e os planos de cursos, atualizar a oferta de cursos e, sobretudo, concretizar a formação integral dos estudantes. Logo, sendo o currículo caracterizado como flexível, presume-se a autonomia da instituição para a atualização dos cursos e para a elaboração de currículos singulares.

No Projeto Político Pedagógico os elementos que confeririam peculiaridade aos currículos dessa instituição são as reuniões pedagógicas e de planejamento.

Os currículos trazem as datas das reuniões de planejamento, realizadas nos dias 3 e 10 de fevereiro de 2016; a data da reunião pedagógica, realizada no dia 5 de março de 2016; publicizam as fotos das reuniões, assim como a lista de presença das etapas das reuniões de planejamento – Levantamento de Dados e Informações; Análise dos Indicadores; Definição de prioridades; Definição de Metas/Projetos –, porém não trazem as pautas dessas reuniões, bem como a descrição do processo de como os currículos do curso analisado foram integrados.

No que se refere ao grau de autonomia da instituição para atualizar a oferta de cursos, o Projeto Político Pedagógico ressalta:

A Gestão Escolar realiza anualmente uma pesquisa pública para levantar as mudanças regionais e as necessidades do mercado, visando identificar os novos Cursos Técnicos de interesse da comunidade para ser ofertado a cada semestre, ou seja, aqueles cursos que possam proporcionar um maior número de empregabilidade aos egressos, pois, para a definição dos cursos oferecidos pela Unidade, o Conselho de Escola analisa os índices de demanda dos Vestibulinhos passados, a quantidade de alunos que evadiram e o número de concluintes das turmas anteriores, para a deliberação de parecer quanto à abertura ou não de cursos já existentes (ESCOLA TÉCNICA, 2016, p. 8).

Entretanto, no histórico da instituição não se evidencia a autonomia da instituição no tocante à atualização da oferta de cursos. Nota-se que esse processo está subordinado à coordenação do Ceeteps, competindo à instituição escolar fornecer a um banco de dados informações referentes às demandas no processo seletivo – Vestibulinho – e a evasão dos cursos.

Ainda quanto ao excerto, destaca-se que o mercado é um parâmetro da atualização da oferta de cursos e que, se a instituição escolar acompanhar as suas dinâmicas, estaria garantida a empregabilidade dos estudantes.

De acordo com Frigotto (2011), a empregabilidade é um fetiche mercadológico, entendido como requisito para se ter acesso e alcançar estabilidade no mercado de trabalho. Pelo contrário, esse conceito visa mascarar a existência do desemprego estrutural; responsabilizar os trabalhadores pela sua condição de desempregado; além de adaptá-los para disputa das poucas vagas.

Ademais, o Plano Plurianual de Gestão e o Projeto Político Pedagógico (2016-2020) explicitam um entendimento restrito de que somente as parcerias estabelecidas com empresas possibilitariam a vivência teórica e prática e são norteados pelo conceito de competência – outro fetiche mercadológico – que fornece indícios de que o Plano do Curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio⁵⁶ tenha um currículo que se distancie da característica de ser integrado e que a formação viabilizada aos estudantes destoa de ser integral.

No que concerne ao currículo norteados pelo conceito de competência, Ciavatta e Ramos (2012, p. 27) evidenciam que a “seleção e o ordenamento de conteúdos terão como fim os desempenhos profissionais, e não a compreensão do exercício profissional como mediação de relações sociais de produção e dos processos produtivos como particularidade da realidade social”.

A escolha⁵⁷ do curso Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio justifica-se, pois o Ceeteps é o único responsável pela Educação Básica – Ensino Médio – e pela Educação Profissional. Outrossim, a instituição escolar não precisa de acordo ou convênio de intercomplementaridade para a elaboração do projeto político pedagógico e do plano de curso para os cursos técnicos integrados.

Do Plano do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio está disponível somente o Capítulo III – Perfil Profissional de Conclusão, Capítulo 4 – Organização Curricular, porém no *site* da instituição é possível acrescentar ao documento algumas informações.

⁵⁶ Esse curso é ofertado desde 2015 aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental mediante aprovação no processo seletivo denominado Vestibulinho (ESCOLA TÉCNICA, 2016).

⁵⁷ Para o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, também ofertado pela instituição por meio do Programa Vence, precisa ser firmado um convênio ou acordo de intercomplementaridade entre a instituição responsável pela Educação Básica e a responsável pela Educação Profissional para execução de um projeto político pedagógico unificado.

Nota-se que a instituição escolar no que toca ao compromisso para viabilizar a oferta dos cursos integrados faz menção ao Parecer⁵⁸ CNE/CEB n.º 39/2004 e à Resolução⁵⁹ CNE/CEB n.º 1/2005, ambos já revogados. Sobre a necessidade de flexibilizar os currículos no âmbito da formação integral, ressalta-se:

[...] a necessidade de elaborar um modelo de integração da parte de formação geral, correspondente ao Ensino Médio, com a parte da formação profissional, do curso técnico, modelo este que seja realmente consistente e não uma simples justaposição de objetivos, metodologias e componentes curriculares específicos de um e outro curso, e que se complementem para formar uma mesma organização curricular, articulando-se e orientando-se para um mesmo foco, com objetivos e metas em comum.⁶⁰

No entanto, consubstanciado na Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, o Plano do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio incorpora o consenso quanto à flexibilidade curricular, pela qual se estreitam as relações com o mercado de trabalho.

A organização curricular da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO está organizada de acordo com o Eixo Tecnológico de “Informação e Comunicação” e estruturada em séries articuladas, com terminalidade correspondente às qualificações profissionais técnicas de nível médio identificadas no mercado de trabalho (ESCOLA TÉCNICA, [201-], p. 8).

O itinerário formativo do curso Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio no âmbito do eixo tecnológico Informação e Comunicação conduz às seguintes qualificações e habilitação:

Figura 4: Itinerário formativo do curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio.



Fonte: Escola Técnica ([201-], p. 9)

⁵⁸ Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio.

⁵⁹ Atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n.º 5.154/2004.

⁶⁰ Disponível em: <<https://goo.gl/FXmYAN>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

No que tange à formação geral, o plano do curso sugere uma lista de temas a serem desenvolvidos nas respectivas séries e em cada disciplina, ressaltando que a escolha dos temas a serem trabalhados por parte dos docentes pressupõe planejar projetos interdisciplinares.

[...] A seleção dos que serão trabalhados em uma ou outra série dependerá da integração que se fará, por meio de projetos interdisciplinares, entre os diversos componentes de uma mesma área de estudos, de áreas diferentes e das partes constituintes da Formação Geral (Ensino Médio) com as constituintes da Formação Profissional, neste último caso relacionando bases científicas com bases tecnológicas e teoria com a prática em atividades na área de INFORMÁTICA PARA INTERNET. [...] (ESCOLA TÉCNICA, [201-], p. 9).

Logo, conclui-se que o Plano do Curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio não foi elaborado na instituição escolar. Então, pressupõe-se que as reuniões pedagógicas seriam os espaços para os professores da formação geral e profissional escolherem os temas, planejarem projetos intradisciplinares e interdisciplinares, contextualizarem os conteúdos curriculares e flexibilizarem os currículos:

[...] entre os diversos componentes de uma mesma área de estudos, de áreas diferentes e das partes constituintes da Formação Geral (Ensino Médio) com as constituintes da Formação Profissional, neste último caso relacionando bases científicas com bases tecnológicas e teoria com a prática em atividades na área de INFORMÁTICA PARA INTERNET (ESCOLA TÉCNICA, [201-], p. 9).

Diante da ausência de informações relativas às reuniões pedagógicas e de planejamento para a elaboração do Plano Plurianual de Gestão e o Projeto Político Pedagógico (2016-2020) e do plano do curso, bem como da sugestão de temas para as disciplinas para serem desenvolvidos nas respectivas cargas, evidencia-se a figura dos especialistas que planejam os currículos a partir das demandas do mercado e os propõem aos professores para executarem.

Quanto a essa conjuntura que parametriza os currículos da EPTNM, competência, empregabilidade, adequação ao mercado e flexibilização do currículo, Ramos (2008, p. 28) afirma que eles conflitam com a formação integral defendida para a classe trabalhadora:

Desenhar perfil com base em competências e habilidades leva-se a formações pragmáticas e tecnicistas, portanto incompatível com a formação integrada. Adequação ao mercado de trabalho é também contrário ao que defendemos, pois o compromisso do processo educativo deve ser com os sujeitos, para que sejam formados para enfrentarem as contradições do mercado de trabalho. A

escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado. Por fim, a flexibilização dos currículos pode significar elidir o compromisso com uma sólida formação geral e profissional. Portanto, cabe dizer que a legislação hoje possui uma lacuna, um paradoxo interno grave que precisaria ser enfrentado no âmbito da política pública.

Portanto, se o Ceeteps realmente trabalha para “promover o crescimento econômico sustentável, aprimorar os ensinos superior, técnico e de graduação tecnológica”,⁶¹ é necessário rever as formas de flexibilizar e integrar os currículos.

5.5 Considerações

Percebe-se que o conceito de flexibilidade curricular surge pretensiosamente para legitimar um projeto educacional adequado ao mundo moderno que desresponsabilizou o Estado de ser o único responsável pelo desenvolvimento das políticas educacionais.

Logo, em vez de uma educação politécnica para a classe trabalhadora, o Ensino Médio foi desvinculado do Ensino Técnico e a dualidade estrutural foi regulamentada por meio da LDB de 1996 e do Decreto n.º 2.208/1997.

Quando os educadores reivindicaram a superação dessa dualidade no campo educacional, por meio da articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional e da defesa de uma formação integral, tal articulação foi estabelecida por meio do Decreto n.º 5.154/2004, mas, quanto à formação integral, existem elementos contraditórios a essa formação, por exemplo, o conceito de competências e o entendimento sobre flexibilidade curricular.

Constata-se nos currículos moldados da instituição escolar que: eles incorporam o consenso sobre flexibilidade curricular dos currículos prescritos; a flexibilidade não resultou em um grau de autonomia, sobretudo para a concepção do projeto político pedagógico e do plano do curso para viabilizar a formação integral.

⁶¹ Disponível em: <<https://goo.gl/hTCckr>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, discutiu-se o princípio de flexibilidade no contexto dos currículos de EPTNM, a partir dos seus aspectos teóricos, vislumbrando reconhecer possibilidades para ressignificá-lo.

A princípio, buscando compreender as mudanças curriculares, discutiu-se o conceito de reforma educacional para apreender que os propositores das reformas que têm conformado a educação brasileira visam concretizar projetos políticos e econômicos e que há em nossa história projetos educacionais que vêm sendo relegados.

Constata-se que esses projetos políticos e econômicos têm relação com os modos de produção de capitalista que visam disciplinar a classe trabalhadora por meio da distribuição desigual do conhecimento. Coerentemente, no projeto pedagógico da Acumulação Flexível esse disciplinamento é dissimulado.

Nesse projeto, norteado por uma ampla base conceitual com fundamentos na pós-modernidade e no neoliberalismo, a flexibilidade curricular possibilitaria atender os interesses dos estudantes com a diversificação das trajetórias formativas, na qual eles teriam autonomia para escolher, bem como nos processos de ensino aprendizagem que seriam pautados na construção colaborativa do conhecimento.

Entretanto, o que de fato se concretiza é a secundarização das formações geral e profissional. Esse projeto pedagógico visa, de fato, formar subjetividades flexíveis na classe trabalhadora para que se adaptem ao mercado de trabalho flexível, marcado pelo desemprego estrutural e desregulamentado. A dualidade estrutural, que se expressou nos marcos da história da Educação Profissional brasileira, ainda resiste.

Primeiramente, o consenso sobre flexibilidade começa a se estabelecer a partir LDB de 1996, cuja redação original minimalista e flexível resultou na desresponsabilização do Estado e na influência de setores privados quanto às políticas educacionais.

A segunda etapa da materialização desse consenso ocorreu quando o projeto educacional defendido para a classe trabalhadora da integralidade da Educação Básica para fazer frente à reestruturação produtiva não se materializou integralmente no Decreto n.º 5.154/2004. Conseqüentemente, com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da EPTNM – Resolução CNE/CEB n.º 6/2012; Parecer CNE/CEB n.º 11/2012 –, a pretensão da flexibilidade evidencia-se. No âmbito dos

currículos, fragmenta-se a formação a partir do mercado de trabalho e possibilita-se a rotatividade formativa ao trabalhador.

E, em uma última etapa, esse consenso é simplesmente assimilado pelo Ceeteps e termina por configurar os currículos moldados da instituição escolar que, no âmbito da planificação curricular, carece de autonomia para que gestores, equipe administrativa e docentes estabeleçam consensos ou dissensos sobre o que está posto nos currículos prescritos.

Enfatiza-se que a flexibilidade curricular deve ser defendida no âmbito do projeto destinado à classe trabalhadora a fim de viabilizar uma formação integral, para que não elida o compromisso de uma sólida formação geral e profissional, bem como de uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. Boitempo, 2005.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa – Da tramitação à aprovação em 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul.-dez. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/UDwZHD>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BORIS, Fausto. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/3YQoF>>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Texto para discussão. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/2MX3St>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 9 maio 2012a. Disponível em: <<https://goo.gl/WiqPUq>>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 20 dez. 2012b. Disponível em: <<https://goo.gl/iktcGi>>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Catálogo Nacional de Cursos Técnico 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/ZYDgSn>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Censo escolar da educação básica 2016 – notas estatísticas. Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, DF, fev. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/X3X7Ya>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 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, 16 fev. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/werpfu>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: BARBOSA, Antonio Flávio Moreira et al. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 2, p. 29-42.

CARTA. Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Brasília, 1.º de junho de 2011. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 219-222, abr. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/W9mTjw>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/pq41aD>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2005a.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2005b.

DUARTE, Bárbara Regina Gonçalves Vaz. Reestruturação produtiva, formação e identidade: o Projeto Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ESCOLA TÉCNICA (São Paulo). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. *Plano do Curso Técnico Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio*. [201-]. Disponível em: <<https://goo.gl/pxKdUu>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. *Plano Plurianual de Gestão e Projeto Político Pedagógico (2016-2020)*. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/ZAF5VJ>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FLORENCE, Rachel Barbosa Poltronieri. *A Educação Física na rede pública do município de São João da Boa Vista – SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance*. 2002. 95f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Laurinda G. de (Org.). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 18-36.

_____. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 3. p. 73-102.

_____. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005a. Trimestral. Disponível em: <<https://goo.gl/nKnzKA>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____; _____. (Org.). A gênese do Decreto 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Revista Trabalho Necessário*, n. 3, 2005b. Disponível em: <<https://goo.gl/LacXfv>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____; _____. *Educação profissional e desenvolvimento*. Berlim: Centro Interamericano de Educação/Unesco, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/5q2Mh7>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____; _____. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. *A educação profissional e o ensino de matemática: conjunturas para uma abordagem interdisciplinar*. 2012. 174f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2008.

JAMESON, Fredric; CEVASCO, Maria Elisa. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Trimestral. Disponível em: <<https://goo.gl/dEc7pH>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. Trimestral. Disponível em: <<https://goo.gl/cehvX>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/ZbRwHn>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

MACHADO, Enio Rodrigues. *Mudança na formação do técnico agrícola no centro federal de educação tecnológica de Urutaí-GO: o proposto e o realizado*. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 16, n. 30, p.89-108, jun. 2010. Semestral. Disponível em: <<https://goo.gl/1tssm6>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MELO, Paulo Sergio de Oliveira. *A formação do atual comunicador social no Brasil: ECA/USP*. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 21-44, abr. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/cayQLc>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Frankenstein, monstros e o Bem 10: fragmentos da formação inicial em educação física*. 2011. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Erika Soares de. *O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual*. 2010. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais*. 2000. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; VIANA, Isabel M. T. Carvalho (Org.). *Caminhos da flexibilização e integração: políticas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000.

PARANHOS, Michele. Organismos internacionais e a política de educação profissional brasileira. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, 4., 2009, Rio de Janeiro. *A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2013. v. 1, p. 27-41.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: _____; SPINK, Peter. *Reforma do Estado e administração pública*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2001. p. 21-38.

PINHO, Patrícia Moura. *Currículo e alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas*. 2006. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PINTO, Conceição de Maria Pereira Serra. *Interdisciplinaridade na reforma curricular do ensino médio maranhense: limites e possibilidades*. 2016. 119f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PIRES, Célia Maria Carolino; SILVA, Marcio Antônio. Desenvolvimento curricular em Matemática no Brasil: trajetórias e desafios. *Quadrante*, Lisboa, v. 20, n. 2, p. 57-80, 2011.

RAMOS, Elbo Lacerda. *Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola*. 2011. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda. *O lugar da interdisciplinaridade na educação superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA*. 2016. 280f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: UFPR, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção de ensino médio integrado. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/ohN2P5>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

RIVERO, Nelson Eduardo Estamado. *Formação em psicologia e governamentalidade*. 2011. 159f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul.

ROCHA, Vieira Suzane da. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor*. 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RODRIGUES, Rosa Maria. *Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil: contexto, conteúdo e possibilidades para a formação*. 2005. 253f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROSSI, Vera Lucia Sanbongi de. A gestão do currículo no tempo flexível: uma reflexão inicial. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; VIANA, Isabel M. T. Carvalho (Org.). *Caminhos da flexibilização e integração: políticas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000. v. 1, p. 147-155.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 50-74.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANCHES NETO, Antrifo Ribeiro. *Diálogos com Terpsícore: movimentos de uma reforma curricular*. 2012. 181f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 229-244, dez. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/TnsCaV>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/método no ensino*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHERER, Renata Porcher. “*Cada um aprende de um jeito*”: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Maria Aparecida. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: ANAIS DO VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia: UFMG, 2006. v. 1, p. 4820-4828. Disponível em: <<https://goo.gl/VpQhJ9>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Solange Toldo. *O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no Brasil (1996-2006): ambiguidades nas propostas de formação do pedagogo*. 2010. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 59, p. 333-350, 1997. Trimestral. Disponível em: <<https://goo.gl/TwfmYs>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

VEIGA-NETO, A. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: Interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, I.P.A.; NAVES, M. L. P. (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*.

Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 25-52.

VIÇOTI, Marli Aparecida da Silva. *A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1999 a 2002: possibilidades e limites da autonomia da escola pública*. 2010. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VILLA, Mario Díaz. *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES, 2002. 217 p.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

XAVIER, Allan Moreira. *Flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e formação continuada: projeto mol(ecu)lar de formação superior da UFABC*. 2015. 219f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do ABC, Santo André.

_____; STEIL, Leonardo José. Quadrimestre ideal: dispositivo de controle de tempo no currículo da UFABC. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 18, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/t5xZuS>>. Acesso em: 12 fev. 2018.