

El lugar de la politécnia em la actual contrarreforma de la educación profesional y tecnológica (EPT) brasileña

Lucas Barbosa Pelissari

lucas.pelissari@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3659-5424>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)
Paranaguá, Brasil.

Elisabete Neves Gerva

elisabetegerva@escola.pr.gov.br

<https://orcid.org/0000-0002-4297-7974>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)
Paranaguá, Brasil.

Recebido: 28/03/2022 **Aceito:** 18/05/2022

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar el lugar de la educación politécnica em las nuevas Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) (Resolución CNE/CP nº 01/2021). La investigación parte del supuesto de que la EPT brasileña está pasando por un proceso de contrarreforma, insertado em el contexto más general de la reforma educativa neoliberal. Se establece una periodización de este proceso, mostrando que el documento em cuestión es un hito de consolidación de la contrarreforma de la EPT. La metodología utilizada es el Análisis de Contenido, definiéndose se a priori tres unidades de registro: confrontación con la condición de dualidade estructural em la educación; comprensión crítica del mundo, basada em el conocimiento científico; estrecha vinculación entre la actualidad y la colectividad em las que se inserta la escuela y el currículo. La conclusión indica la ausencia de la perspectiva planteada por la politécnia, confirmando la hipótesis de que la referida resolución es congruente con la actual reforma de la educación media nacional.

Palabras clave: Contrarreforma de la Escuela Secundaria. Educación Profesional y Tecnológica. Educación Politécnica. Resolución CNE/CP nº 01/2021.

O lugar da politecnia na atual contrarreforma da educação profissional e tecnológica (EPT) brasileira

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o lugar da educação politécnica nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Resolução CNE/CP nº 01/2021). Parte-se do pressuposto de que a EPT brasileira sofre um processo de contrarreforma, inserido no contexto mais geral de reforma educacional neoliberal. Estabelece-se uma periodização desse processo, evidenciando-se que o documento em tela é um marco de consolidação da contrarreforma da EPT. A metodologia utilizada é a Análise de Conteúdo, sendo definidas a priori três unidades de registro: enfrentamento da condição de dualidade estrutural da educação; compreensão crítica e integral do mundo, a partir dos conhecimentos científicos; vínculo estreito do currículo com a atualidade e a coletividade em que se insere a escola. A conclusão indica a ausência da perspectiva posta pela politecnia, confirmando a hipótese de que a referida resolução guarda coerência com a atual reforma do ensino médio nacional.

Palavras chave: Contrarreforma do Ensino Médio. Educação Profissional e Tecnológica. Educação Politécnica. Resolução CNE/CP nº 01/2021.

The place of polytechnics in the current counter-reform of brazilian vocational and technological education (EPT)

Abstract

This work aims to analyze the place of polytechnic education in the new National Curriculum Guidelines (DCN) for Vocational and Technological Education (EPT) (Resolution CNE/CP nº 01/2021). It starts from the assumption that the Brazilian EPT is undergoing a process of counter-reform, inserted in the more general context of neoliberal educational reform. A periodization of this process is established, showing that the document in question is a landmark of consolidation of the EPT's counter-reform. The methodology used is Content Analysis, with three units of record being defined a priori: confrontation with the condition of structural duality in education; critical and comprehensive understanding of the world, based on scientific knowledge; close link between the curriculum and the actuality and the community in which the school is inserted. The conclusion indicates the absence of the perspective posed by polytechnics, confirming the hypothesis that the aforementioned resolution is consistent with the current national secondary education reform.

Keywords: High School Counter-Reform. Professional and Technological Education. Polytechnic Education. CNE/CP Resolution No. 01/2021.

Introdução

A política de ensino médio brasileiro tem sido objeto de uma série de mudanças desde, pelo menos, o ano de 2015. Tais transformações se colocaram no âmbito da legislação, impondo, inclusive, alterações significativas na lei máxima da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, aprovada em 1996. Esse processo vem sendo analisado exaustivamente (Motta; Frigotto, 2017; Ferretti; Silva, 2017; Silva, 2018; Araújo, 2019; Moura; Benacchio, 2021), em que pese o fato de o chamado Novo Ensino Médio ter sido implementado pelas redes de ensino apenas a partir do início do corrente ano. De todo modo, esse conjunto de estudos evidencia que se trata de reformas educacionais de caráter antipopular e neoliberal, isto é, que reproduzem processos de retirada de direitos sociais, condicionam a privatização do ensino médio público e aprofundam a condição de dependência – científica, tecnológica e cultural – externa vivida pela formação social brasileira.

No mesmo sentido das conclusões obtidas por outras pesquisas (Boito Jr., 2018; Valle; Narciso, 2021), identificamos que se trata, na verdade, de uma das várias reformas de caráter neoliberal¹ implementadas pelo governo federal brasileiro a partir de 2016.

¹ Consideramos o neoliberalismo um processo de restauração do poder de classe das burguesias em nível internacional, condicionando um novo modelo de Estado. A política do Estado capitalista neoliberal

Desse ano em diante, a conjuntura político-econômica do país sofreu severas transformações advindas de uma nova configuração do bloco no poder de Estado.

De acordo com Boito Jr. (2018), a crise do governo Dilma Rousseff resultou do agravamento de contradições do período anterior (2003-2016), caracterizado por uma política centrada no crescimento econômico com distribuição de renda, apesar de limitada pelo capitalismo neoliberal. Tal política é denominada pelo autor de neodesenvolvimentismo e foi sustentada por uma frente política heterogênea, composta por frações de classes dominantes e dominadas. Ocorre que o processo político brasileiro conjugou uma situação de ofensiva restauradora, unificando as frações burguesas no polo até então adversário da frente neodesenvolvimentista, isto é, o programa neoliberal (Boito Jr., 2018). O resultado foi a aplicação de um conjunto de medidas regressivas, como as reformas trabalhista e da previdência e a promulgação de uma Emenda Constitucional (EC) que congela gastos em políticas públicas por vinte anos.

Por esses motivos, caracterizamos o conjunto de mudanças sofridas pelo ensino médio no Brasil como uma contrarreforma, uma vez que também aponta no sentido contrário aos interesses dos trabalhadores, contingente que, em sua maioria, acessa essa etapa de ensino. Temos investigado, especificamente, as implicações desse processo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), buscando compreender quais as relações entre alterações já identificadas na política de EPT e a contrarreforma do ensino médio. Nossa hipótese de pesquisa indica que está em curso, além dos elementos já relatados até aqui, uma *contrarreforma da EPT*. Significa dizer que as transformações sofridas pela EPT, apesar de diretamente implicadas pela contrarreforma do ensino médio, têm seus próprios contornos, características e contradições.

Por outro lado, no âmbito teórico, o conceito de educação politécnica permeia todo o debate educacional brasileiro desde a redemocratização do país, tendo sido objeto de elaboração genuína por pesquisadores progressistas reunidos no campo de estudos em Trabalho-Educação. O conceito sempre esteve ligado a uma concepção de EPT que serve aos interesses da classe trabalhadora, tendo como norte o subsídio do conhecimento historicamente acumulado e, ao mesmo tempo, reconhecendo que a formação integral não é completamente viável sob o Estado capitalista.

caracteriza-se, em linhas gerais, por três grandes eixos: diminuição dos direitos sociais; programa de abertura econômica com foco na privatização de setores estratégicos; e fragilização do padrão de industrialização, com conseqüente inchaço do setor de serviços.

No presente trabalho, em particular, buscamos analisar o lugar da educação politécnica em um dispositivo da contrarreforma da EPT. Exarada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução nº 01, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCN/EPT), impõe mudanças significativas nas orientações curriculares, inaugurando um período de consolidação da contrarreforma em curso.

O artigo é composto por três seções, seguidas de considerações finais. Na primeira seção, discutem-se os princípios metodológicos da pesquisa. Na segunda, são apresentados os principais aspectos de fundamentação teórica do trabalho, especificamente a construção histórico-conceitual da noção de politecnicidade na literatura brasileira. Por fim, são discutidos os resultados da análise.

Metodologia

Um dos caminhos metodológicos que temos adotado para solucionar o problema mais geral é a análise de conteúdo de documentos que compõem o campo normativo da contrarreforma da EPT. Para isso, é preciso, segundo Franco (2005), delimitar um *corpus* para a etapa de organização da pesquisa propriamente dita. Com esse objetivo, foram identificados três principais momentos que constituem a contrarreforma da EPT, cada um deles caracterizado por um conjunto de documentos legais.

O primeiro momento é iniciado com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que se transforma, posteriormente, na Lei nº 13.415/2017 e que impõe as mudanças mais significativas no ensino médio nacional. Em segundo lugar, agora já havendo transformações importantes na EPT, destaca-se o Programa Novos Caminhos (PNC), anunciado pelo governo federal em novembro de 2019 como a principal estratégia de oferta da EPT internamente ao Novo Ensino Médio.

Um dos eixos da contrarreforma aqui discutida é a fragmentação curricular, na medida em que se impõe um modelo de ensino médio dividido em dois: uma base nacional comum, obrigatória a todos os estudantes e cursados em 1800 horas, e itinerários formativos escolhidos por cada aluno segundo – no discurso oficial – sua aptidão e afinidade. A parte diversificada é separada em cinco opções, dentre as quais se destaca o itinerário formativo técnico e profissional, destinado ao aprendizado de profissões técnicas específicas. Ocorre, no entanto, que esse caminho curricular é o que sintetiza as possibilidades de aprofundamento da dualidade educacional, já que reservado aos trabalhadores e com o intuito de represar o fluxo escolar ao ensino superior (Ferreti; Silva,

2017), a partir de um corte de classe. Concordamos, nesse sentido, com Araújo (2016, p.61):

a Reforma também impacta profundamente a educação profissional técnica de nível médio, sendo esta colocada como uma das possibilidades de itinerários formativos. A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, contratação e formação profissional de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do ‘reconhecimento de saberes e competências’, admitindo-se ‘experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar’, em cursos oferecidos por ‘centros ou programas ocupacionais’ nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um ‘vale-tudo’ na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o ‘itinerário dos pobres’ (Araújo, 2016, p. 61).

Assim, apresentado explicitamente como a iniciativa central do governo federal para o itinerário formativo técnico e profissional, o PNC e os documentos legais e pedagógicos que lhe sustentam compõem um segundo marco importante na periodização em questão.

Em terceiro lugar, tratou-se de dar materialidade didático-curricular à contrarreforma, acionando dispositivos como novo formato ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mudanças nas diretrizes curriculares para a formação de professores e, centralmente, novas diretrizes curriculares para a EPT. Os documentos oficiais que embasam essas medidas são, por isso, nosso *corpus* analítico. Tratamos, neste trabalho, de analisar as novas DCN/EPT, organizadas na Resolução CNE/CP nº 01/2021.

Seguimos, então, os procedimentos indicados por Franco (2005), adotando, em primeiro lugar, o tema como unidade de registro fundamental. Os temas são asserções sobre determinados assuntos, incorporando, em maior ou menor grau, os significados e as conotações atribuídas aos conceitos que compõem o documento analisado. Nesse sentido, permitem captar componentes racionais, ideológicos e históricos no processo de elaboração do documento. (Franco, 2005) Os temas específicos delimitados em nossa análise são apresentados mais adiante, como resultado da discussão geral a respeito do conceito de politecnia.

Cabe, por fim, apenas acrescentar um complemento à perspectiva metodológica adotada. Segundo as observações de Evangelista e Shiroma (2019), as fontes pesquisadas na investigação em política educacional materializam interesses específicos representados pelo Estado capitalista e, assim, portam objetividade atribuída por sua condição histórica de classe. As autoras denominam essa condição de “posição dos documentos”, a ser

exaustiva e metodicamente investigada pelo pesquisador. Tal concepção embasa o olhar que lançamos para a metodologia da Análise de Conteúdo, num processo que parte de unidades de registro, as reconstrói na categorização dos artigos e parágrafos do texto legal e organiza os resultados segundo os objetivos desejados, em nosso caso, a busca do lugar ocupado pela politecnia no documento selecionado.

O conceito de politecnia

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), o conceito de politecnia iniciou seu marco significativo quando começava a ser desenhado o primeiro projeto de LDB da educação pós-ditadura, em 1988. Porém, a proposta original de uma educação politécnica não teve apoio parlamentar necessário e não foi aprovada. Além disso, diversas análises buscaram compreender as especificidades da característica de dualidade do sistema de ensino capitalista brasileiro. Um campo de estudos genuíno, intitulado Trabalho-Educação, se conformou a partir dessa busca, ao mesmo tempo em que incidia nos debates políticos sobre o ensino médio e a questão do trabalho na elaboração da LDB. Destacam-se, como importantes sínteses, os estudos de Frigotto (1984), Machado (1989), Nosella (1998), Kuenzer (2005), Moura, Lima Filho e Silva (2015).

O eixo das discussões sempre foi a questão das relações entre ciência e técnica, constituinte do problema histórico da falta de identidade do ensino médio, consequência da dualidade estrutural. A tese comum identifica, basicamente, dois sistemas escolares distintos conforme sua função na produção e reprodução das relações sociais vigentes. De um lado, a escola de natureza propedêutica, cujo público é composto pelas classes médias, pequena burguesia e setores das classes dominantes, que se preparam para continuar os estudos superiores e assumir postos de controle, concepção e direção.

De outro lado, a escola técnica, destinada aos filhos das classes trabalhadoras, que normalmente aprendem uma profissão de maneira descolada dos conhecimentos científicos gerais, preparando-se para a futura execução produtiva. Do ponto de vista teórico, a dualidade recebe o adjetivo “estrutural” justamente por ter suas bases na separação entre o produtor direto e os meios de produção e na conseqüente divisão do trabalho especificamente capitalista. Assim, não se trata de um atributo relativo apenas aos conteúdos escolares, mas referente ao campo das estruturas sociais.

A respeito da base teórico-conceitual, o termo politecnia pode ser entendido como a conjugação de múltiplas técnicas. No entanto, não se limita ao significado puro da palavra,

mas fornece um sentido muito mais abrangente para a EPT. Além de definir uma perspectiva curricular, apresenta uma saída pedagógica para a articulação entre educação profissional e formação geral, tensionando a natureza de classe que cinde o modelo educacional capitalista.

Podemos observar, na verdade, que a politecnia aparece já em formulações clássicas de Marx, como em *Instruções aos delegados do conselho geral provisório* (1866) e na *Crítica do Programa de Gotha* (1875), textos que apresentam pela primeira vez a ideia da educação politécnica e tecnológica, como integração entre trabalho e escolarização. Os textos defendem, no quadro da definição de um programa para a luta proletária internacional, uma escola capaz de desenvolver os aspectos corpóreos/físicos, intelectuais e tecnológicos da formação humana, articulando-os dentro de uma mesma realidade educacional. Nesse aspecto, Machado (1994, p. 19) demonstra que:

[...] politecnia representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstrato. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Na mesma perspectiva, Kuenzer (2005, p.89) se expressa afirmando que politecnia supõe “[...] uma nova forma de integração de vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos [...]”.

Machado (1989), em um dos textos fundantes do campo Trabalho-Educação, explica os determinantes propriamente políticos do conceito, mostrando que ele se vincula à proposta proletária de unificação escolar, na medida em que reivindica, dentro do quadro da grande indústria e da maquinaria, um modelo de escola e de currículo que parte da integralidade do ser humano. Concordamos com a autora que se trata daquilo que a tradição russa do início do século passado denominou de uma escola voltada para a atualidade.

Quem melhor formulou a questão foi Pistrak (2018), evidenciando que não se tratava de uma atualidade inocente, vinculada à mera aplicação prática dos conhecimentos aprendidos na escola. Tal concepção estava muito mais próxima do pragmatismo da Escola Nova ocidental. Sob a politecnia, ao contrário, a atualidade é a articulação de estrutura e

conjuntura que permite politizar e historicizar os processos pedagógicos, didáticos e escolares.

Na tradição pistrakiana, identificamos três eixos orientadores da proposta de educação politécnica: (a) a compreensão dos fundamentos científicos de organização e prática do trabalho produtivo; (b) um sistema global/completo de estudo e desenvolvimento da tecnologia; (c) o coletivismo como orientador do entendimento das relações entre sociedade, economia e política, mediadas historicamente (Pistrak, 2018). Por isso, a questão da auto-organização também é enfatizada na proposta russa de escola politécnica.

O que o debate brasileiro sobre o tema tratou de desempenhar foi uma atualização histórica do conceito, adequando-o à realidade latino-americana e interpretando-o no contexto da dependência. É de Saviani (1989), por exemplo, a definição de que uma educação politécnica se destina, sinteticamente, ao domínio dos diferentes fundamentos do trabalho moderno – é nesse sentido que remete à integralidade e não ao especificismo ou à parcialização das tarefas laborais e, conseqüentemente, do ser humano. Supõe-se, nessa chave, a articulação entre dois elementos cindidos artificialmente pela realidade capitalista: o trabalho manual e o trabalho intelectual.

No entanto, Saviani (1989) situa a discussão na realidade, observando como uma perspectiva socialista de educação pode ou não se efetivar ainda sob uma realidade capitalista como a brasileira:

[...] e aí se põe o problema também da correlação de forças. Com efeito, se a realização do projeto não conta com respaldo suficiente para viabilizá-lo a curto prazo porque a correlação de forças não é satisfatória, então é preciso pensá-lo a médio prazo enquanto se age no sentido de alterar a correlação de forças. (Saviani, 1989, p. 34)

O autor comenta, também, sobre o debate pré-LDB, que colocou em pauta a possibilidade de que a perspectiva politécnica fosse adotada como referência para a legislação educacional brasileira. Naquele momento, criava-se uma situação híbrida: no conteúdo, o sentido dado era o da educação politécnica. Na forma, isto é, na letra da lei, o termo “educação tecnológica” exibia os possíveis contornos que os currículos do ensino médio e da formação profissional poderiam assumir. Em seu formato finalmente aprovado, a LDB nº 9.394/1996 sintetizava contradições sociais e acabava deixando para escolas, estados, municípios e, principalmente, para novos marcos legais, a continuidade das disputas. A expressão incluída no texto final foi “articulação entre a educação profissional

(saberes técnicos/manuais) e o ensino regular (conhecimentos científicos/intelectuais)”, cuja interpretação poderia ter os mais variados sentidos.

Em síntese, a elaboração teórico-política brasileira incorporou, com as devidas mediações, toda uma construção conceitual que se desenvolveu desde o início da primeira metade do século XIX. Como demonstram Moura, Lima Filho e Silva (2015), essa construção assumiu o trabalho como base de uma formação na perspectiva da integralidade e autonomia humanas. No entanto, sempre permaneceu a polêmica questão relativa à possibilidade ou não de incorporação dos processos específicos de profissionalização, sem se colidir com a centralidade do princípio educativo do trabalho.

Independente da forma como se debateu o tema, a primeira década dos anos 2000 trouxe à tona uma possibilidade concreta – conjunturalmente estabelecida – de pavimentar um caminho para a educação politécnica. A política de Ensino Médio Integrado (EMI) se apresentou como a proposta que potencializaria mudanças para superar uma conjuntura contraditória, já visando à formação integral. Seria a “[...] condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010).

De fato, a medida começou a ser implantada em 2004 e se constituiu como importante política pública de EPT, apresentando a integração das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como um eixo de referência para todo o ensino médio nacional. Ocorre, no entanto, que a contrarreforma do ensino médio e suas consequências impuseram uma ruptura nesse processo, fragilizando o currículo unitário de natureza politécnica. Vejamos, a seguir, de que forma é possível identificar, no documento que define as atuais DCN/EPT, o lugar da concepção politécnica de educação.

Politecnia e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT

Lançamos mão da análise de conteúdo (Franco, 2005), iniciando pelas unidades de registro que emergem do esforço teórico apresentado no capítulo anterior. A educação politécnica caracteriza-se, então, por: a) enfrentamento da condição de dualidade estrutural da educação; b) compreensão crítica e integral do mundo, a partir dos conhecimentos científicos, ainda que esteja presente um processo de profissionalização; c) vínculo estreito do currículo com a atualidade e a coletividade em que se insere a escola. Tais são, dessa forma, as unidades de registro definidas a priori.

Antes de empreender uma análise orientada por tais unidades, vale proceder àquilo que Franco (2005) denomina leitura flutuante do documento. Trata-se de uma ambientação

mais geral a respeito da estrutura do texto e de indicadores que permitem observar tendências pouco específicas. Isso contribui, inclusive, para ajustar o olhar analítico a ser lançado aos temas examinados.

O documento é organizado em dezoito capítulos, iniciando com disposições preliminares, nas quais fica evidente se tratar, pela primeira vez na história da EPT, de diretrizes que englobam todos os níveis de ensino dessa modalidade, desde os cursos de qualificação até a pós-graduação profissional. Os capítulos II e III destinam-se, respectivamente, aos “Princípios Norteadores” e “Organização e Funcionamento” da EPT. Em seguida, é disposta uma sequência de artigos para cada uma das formas de oferta: qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) e educação tecnológica de graduação e pós-graduação. Para cada uma, constam um capítulo de definição geral e outro referente à “Estrutura e Organização”. Por fim, são tratados temas específicos, como, por exemplo, estágio supervisionado, avaliação da aprendizagem, formação docente e reconhecimento de saberes. Este último, aliás, previsto em um capítulo próprio, também ineditamente.

Verificamos, de início, a ausência da palavra “politecnia” ou semelhantes. O próprio termo “educação tecnológica”, que, como vimos, foi utilizado em documentos de política educacional para atribuir esse sentido, aparece apenas com seu significado técnico, vinculado aos cursos superiores de tecnologia. Em si, esse fato não decreta a ausência da concepção politécnica no texto, sobretudo por se tratar de uma perspectiva político-pedagógica complexa. Contudo, indica preliminarmente a fragilidade assumida pela questão nas diretrizes.

Buscando, no entanto, a palavra “integração” ou semelhantes, identificamos 21 menções, em quatro sentidos básicos: articulação entre trabalho, ciência e cultura; relações entre atitudes e valores frente ao conhecimento; forma de oferta da EPTNM, prevista na LDB; e simples indicação do ato de incluir ou compor, não necessariamente ligada a orientações curriculares. Não há, em nenhum trecho do documento, referência à articulação entre as dimensões técnica e científica do currículo escolar, o que já mostra a ausência do enfrentamento à dualidade estrutural.

Nesse ponto, um primeiro resultado se apresenta com bastante evidência. O termo integração é próprio do vocabulário do campo Trabalho-Educação, que não só elaborou a

interpretação brasileira da educação politécnica como contribuiu, prática e intelectualmente, com o desenvolvimento da política de EMI².

A Resolução nº 01/2021, nesse sentido, se caracteriza por um hibridismo curricular (Dussel, 2002). Ao mencionar termos corriqueiros utilizados no debate pedagógico da EPT, confunde sentidos e significados de palavras que orientaram as concepções críticas ao longo das últimas décadas, inserindo-as no contexto próprio da atual contrarreforma educacional. Outros exemplos além da integração são os termos “princípio educativo do trabalho” e eixo “ciência, cultura, trabalho e tecnologia”, mobilizados agora, contraditoriamente, no âmbito da fragmentação curricular.

O hibridismo conceitual é identificado, assim, como uma característica central das diretrizes, produzindo-se, ao menos na aparência terminológica do texto, uma situação de ecletismo teórico. Não se trata da integração entre formação geral e educação profissional, questionando a dualidade da educação como procurava fazer, por exemplo, o documento que o antecede (Resolução CNE nº 06/2012). Aqui, estamos diante da integração entre *conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções*, que consolidou, ainda no ano de 2010, a proposta empresarial de um novo currículo da EPTNM, quando foi apresentada no próprio CNE a sigla CHAVE, como organizadora do currículo (Ciavatta; Ramos, 2012). O marco conceitual, apesar de híbrido na aparência, é, então, o da pedagogia das competências, que alia o conservadorismo do velho tecnicismo à precarização do trabalho e a formação profissional ao neoliberalismo. Fragiliza-se a perspectiva centrada cientificamente e reforça-se a adaptação às demandas do mercado de trabalho.

Interessante observar, por exemplo, como o documento em análise propõe diretrizes para o planejamento dos planos de curso da EPTNM. De dez pontos mencionados a esse respeito, três deles enfatizam a dinâmica do mercado, ainda que, recorrendo ao hibridismo, opte por mencionar o termo “mundo do trabalho”:

II - articulação com o mundo do trabalho, com as tecnologias e com os avanços dos setores produtivos pertinentes, de forma a responder às demandas de profissionalização do mercado de trabalho;

III - definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;

² Um texto de referência que permite observar os primeiros passos dessa construção é Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010).

IV - identificação dos saberes compreendidos nas competências profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso; (Brasil, 2021).

Nesse ponto, é importante mencionar que entidades nacionais que se organizam em defesa do direito à educação também publicaram análises do documento, encontrando indefinição conceitual. É o caso de ANPED (2021) e CONIF (2021). A primeira observa as formas de oferta da EPT de Nível Médio priorizadas pela Resolução e afirma:

O texto das DCNEPT carece de consistência teórica, pois o que o marca é a indefinição ou oscilação no que se refere às concepções educacionais que apresenta [...] proposições produzidas pela hibridização de discursos curriculares distintos, os quais propõem articular, como se apoiados na mesma referência teórico-epistemológica, matrizes teóricas (políticas) de natureza diversa (ANPED, 2021).

Vale, nesse sentido, apresentar uma síntese da teoria aqui mobilizada:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biologistica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia (Silva, 2018, p. 11).

Enfim, observamos que o documento utiliza termos que, em essência, ocultam seu real significado. Apresenta, nesse sentido, a ideia de flexibilização curricular como a grande novidade, obscurecendo a fragmentação e suas intencionalidades sociais. O currículo flexível, na verdade, desresponsabiliza o Estado na oferta da EPT, abrindo a tendência aos subsídios de recursos ao setor privado com cursos de curta duração que se vinculam aos itinerários formativos da reforma do ensino médio. Nesse particular, também concordamos com a análise dos pesquisadores organizados na ANPED (2021), que afirmam:

O texto prioriza, claramente, a forma concomitante, o que, por si só, já representa forte ameaça à continuidade da construção do Ensino Médio Integrado (EMI) como perspectiva formativa fundamentada na politecnicidade, na omnilateralidade e na escola unitária que convergem para uma concepção de formação humana integral do cidadão. Não obstante, ao analisar a proposta da forma integrada constante nas DCNEPT, constata-se sua total incoerência e antagonismo com o EMI que vem sendo construído tendo como base a concepção acima mencionada - formação humana integral (ANPED, 2021).

Ao instituir uma nova forma de oferta da EPTNM, por exemplo, o documento inaugura uma contradição curricular. A ideia da oferta “concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo” (Brasil, 2021) se propõe a ser uma combinação entre as já permitidas formas integrada e concomitante. Aparentemente, autoriza-se a construção de um currículo que, na forma, é resultado da soma de dois caminhos distintos, podendo ser trilhados em instituições escolares diferentes, mas que, no conteúdo, recorre à integração. Espera-se, evidentemente, que o itinerário formativo técnico e profissional possa ser ofertado por instituições “conveniadas” ou “parceiras”, como aponta o texto, inclusive a partir de acordos entre sistemas públicos de ensino e grupos privados que atuam na EPT³. Ora, a perspectiva unitária de currículo mobilizada pela educação politécnica pressupõe a indissociabilidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e, conseqüentemente, entre a profissionalização e a formação geral. Há, assim, novamente uma combinação entre hibridismo e ecletismo, que sustenta a ausência da concepção politécnica no documento.

Cabe ainda um destaque à dimensão da segmentação aqui discutida, que, de resto, estabelece as bases das novas DCN/EPT sobre perspectiva epistemológica diversa da politecnia, ao menos no que diz respeito às nossas duas primeiras unidades de registro. Trata-se da abrangência da EPTNM, definida, segundo o documento, em seu artigo 15, por:

- I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico;
 - II - *qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico*; e
 - III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada.
- § 1º Os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos.
- § 2º A qualificação profissional como *parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio* será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho (Brasil, 2021, grifos nossos).

Observe-se que a lógica geral da contrarreforma do ensino médio (base comum + parte diversificada) é enfatizada pelas DCN/EPT. Porém, o documento não se limita a esse

³ A esse respeito, vale mencionar contrato firmado em fevereiro de 2022, entre a Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná (SEED) e um grande grupo privado educacional, visando exclusivamente à oferta do itinerário formativo técnico e profissional no Novo Ensino Médio. Impõe-se, com isso, a oferta privada de componentes curriculares da educação pública, restringindo a EPT estadual à promoção de cursos de curta duração. (Pelissari, 2022)

tipo de segmentação. A composição de carga horária do próprio itinerário formativo técnico e profissional pode ser feita não só a partir de cursos técnicos, mas também por meio da qualificação profissional de curta duração. No âmbito da oferta concomitante, abre-se a possibilidade de fragmentá-la internamente, transformando a “parte técnica” do currículo em uma soma de pequenos cursos de instituições distintas. Já no que se refere à oferta integrada ou concomitante intercomplementar, apesar de haver a previsão de cursos profissionais para o cumprimento de carga horária, fica bastante difícil imaginar como se daria, pedagogicamente, o planejamento curricular. Procura-se, nesse caso, conciliar o inconciliável: justapor como soma algébrica o que deveria se dar em um currículo único, que integra dialeticamente conhecimentos técnicos e científicos. Além disso, entre os próprios saberes manuais, recorre-se a um aligeiramento da formação profissional, podendo-se assumir como carga horária da educação básica conteúdos típicos de manuais de instrução.

Vale salientar, entretanto, que os cursos de qualificação cumprem objetivo absolutamente diverso, pois se constituem como estratégia de apresentação inicial de processos laborais ou, então, renovação de conhecimentos sobre técnicas e procedimentos por trabalhadores em serviço. Seus currículos se distinguem, portanto, da formação técnica articulada e de longa duração, que sistematiza os princípios mais rigorosos de uma profissão.

A propósito, convém mencionar que há correspondência entre tal modelo curricular e o processo de individualização extremo pelo qual passa o mundo do trabalho. Antunes (2020) o denomina de uberização, destacando o empreendedorismo como uma de suas expressões. A atual articulação entre microeletrônica, neoliberalismo e plataformas digitais tem moldado um perfil de trabalhador que deve estar permanentemente adaptado à condição de desemprego e, para isso, buscar alternativas econômicas à sua própria sorte. Cabe à escola reproduzir e treinar esse perfil, auxiliando no escamoteamento da relação de trabalho capitalista como exploração. Nesse contexto, interessam exclusivamente os conhecimentos científicos mais básicos, que permitem a apreensão dos rudimentos da leitura e escrita, operações matemáticas fundamentais e a alfabetização digital. De resto, competir e empreender são as missões prioritárias do aluno-trabalhador.

Até aqui, é possível afirmar que os dois primeiros temas elencados como unidades de registro estão ausentes no documento. Na verdade, estamos diante de diretrizes sustentadas pela fragmentação curricular e secundarização da perspectiva científica,

possibilitando que a EPT seja chamada a desenvolver a parte diversificada do Novo Ensino Médio de maneira meramente formal.

Colocam-se, finalmente, os temas da atualidade e da coletividade. Quanto ao primeiro, cumpre necessário apresentar um conceito que é parte integrante do debate sobre EPT ao longo da primeira década dos anos 2000, os denominados Arranjos Produtivos Locais (APL). A questão aparece em uma série de dispositivos que estruturaram a política de EPT, principalmente quando se procura operacionalizar, do ponto de vista econômico-social, os princípios de formação humana integral que são basilares à proposta do EMI. A ideia de APL esteve presente na regulamentação do Programa Brasil Profissionalizado⁴, na lei de criação e nas diretrizes de implementação do novo modelo de instituição federal de EPT, os Institutos Federais (IF's), nas DCN para o ensino médio (Resolução CNE/CB nº 2, de 2012) e no Documento Base do EMI (Brasil, 2007), que expõe os fundamentos político-pedagógicos dessa forma de oferta. A ideia central é que cada instituição ofertante de EPT esteja vinculada às características do território em que está inserida, adaptando-se às demandas locais e recebendo aportes da regionalidade, na perspectiva de contribuição para um projeto nacional de desenvolvimento.

Em todas as referências citadas, há, na verdade, uma noção ampliada de APL, como sendo Arranjos Produtivos, Sociais e Culturais Locais, identificados com base no mapeamento socioeconômico das localidades. Nos casos específicos do Documento Base do EMI e das DCN/EM, fica evidente a utilização da questão como ilustração de possibilidades curriculares que considerem a perspectiva integradora mesmo no âmbito de uma sociedade marcada pela dimensão histórica do trabalho assalariado.

Nas DCN/EPT atuais, por sua vez, a questão é mencionada em duas oportunidades. Em primeiro lugar, como um princípio norteador da EPT. No entanto, nesse caso, percebe-se um retorno à perspectiva restrita de APL, sem recorrer às dimensões sociais e culturais e de modo centrado no aspecto econômico. Em segundo lugar, é apontada como um critério a ser considerado no planejamento e organização dos cursos (artigo 8º, inciso III do documento): “possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consoantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais” (Brasil, 2021).

⁴ Criado em 2007 pelo Decreto nº 6.302, estimula a oferta do EMI nos estados e municípios, com recursos federais para infraestrutura e modernização de escolas, formação docente e fomento da oferta de EPT nas redes de educação básica estaduais.

Em nenhum outro trecho do documento encontra-se alguma referência às particularidades regionais ou territoriais do local em que se insere a instituição escolar. O próprio aspecto cultural do currículo da EPT assume um caráter reducionista, na medida em que a cultura é tida, sempre, subordinada a outras dimensões, como, por exemplo, a tecnologia, a ética, a estética ou o meio ambiente. Não se procede a uma conceituação substancial do elemento cultural, fundamental para a discussão no campo do currículo. Não é demais citar, como exemplo, trecho especificamente dedicado ao tema no Documento Base do EMI, acentuando a dimensão da cultura, ainda que articulada ao trabalho e à ciência:

[...] a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.[...] Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (Brasil, 2007, p. 44-45).

A questão da atualidade, tal como formulada no arcabouço da educação politécnica, ainda poderia ser encontrada nas possíveis relações estabelecidas entre os conteúdos escolares e a realidade político-econômica concreta do estudante e da comunidade escolar. Novamente, esse é um elemento ausente no documento em análise, salvo nos casos em que são discutidos temas do mercado de trabalho, tais como “perfil profissional”, “legislação trabalhista” e “desafios da vida cidadã e profissional”. Estamos diante de uma visão restrita e economicista da realidade social, oposta à totalidade de múltiplas determinações que caracteriza a atualidade como categoria politécnica.

A respeito, por seu turno, da previsão do elemento coletivo nas práticas escolares, não foi possível identificá-lo nas DCN/EPT. sequer está presente a perspectiva da gestão democrática, fundamento das normas educacionais do país conforme prevê a LDB e praticamente um consenso no campo educacional, ainda que com diferenças entre matizes teóricas e ideológicas. É possível indicar seis capítulos em que a questão poderia ser, ao menos, sinalizada: “Princípios Norteadores”, “Organização e Funcionamento”, “Estrutura e Organização” – seja no capítulo referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio seja nos que tratam dos cursos de graduação ou pós-graduação – e “Avaliação da Aprendizagem”.

O que se encontra, na verdade, é uma concepção individual de currículo da EPT, calcada na definição genérica de cidadania. Trata-se, como alerta Machado (1989), de um expediente típico das propostas liberais de unificação escolar, isto é, isolar o indivíduo aluno trabalhador de sua posição no processo de produção, regulando a cidadania a partir da hierarquização ocupacional e da normalização legal. Mais recentemente, a questão é incorporada ao sistema teórico da Pedagogia das Competências, fundamentalmente por meio da noção de *empreendedorismo*, a ser desenvolvida nos processos escolares como saída para a crise estrutural do emprego.

Enfim, a análise do tripé formado pelas unidades de registro orientadoras da pesquisa nos permite concluir em favor da ausência da perspectiva politécnica nas novas DCN/EPT. O Quadro 1 a seguir sistematiza os argumentos para esse resultado geral.

Quadro 1 – Caracterização da categoria politecnia nas DCN/EPT (Resolução CNE/CP nº 01/2021), a partir de três unidades de registro definidas a priori

UNIDADE DE REGISTRO	COMO FIGURA NO DOCUMENTO
Enfrentamento da condição de dualidade estrutural da educação	Ausente. A perspectiva curricular é fundada na fragmentação, assumindo a concomitância como regra geral da oferta da EPT.
Compreensão crítica e integral do mundo, a partir dos conhecimentos científicos	Ausente. Identifica-se a fragilização da perspectiva científica, sobretudo quando articulada à aquisição dos saberes propriamente técnicos.
Vínculo estreito do currículo com a atualidade e a coletividade em que se insere a escola	Atualidade: Presença fragilizada e parcial. Menção desarticulada aos “arranjos socioprodutivos e culturais locais”, assumindo-se uma concepção pragmática e reducionista de cultura. Coletividade: Ausente. Concepção liberal de currículo, baseada em uma noção genérica e individual de cidadania.

Fonte: Os autores, 2022.

Não é demais reforçar o fato de que o papel jogado pelas novas DCN/EPT é o de uma ruptura com o percurso construído até então. Entre os anos de 2003 e 2016, o programa neodesenvolvimentista permitiu a convivência contraditória entre a Pedagogia das Competências, mais vinculada aos setores empresariais, e a concepção politécnica de educação, próxima aos interesses dos trabalhadores. Nesse sentido, ainda que com limites, a formação humana integral se estabelecia como eixo de diversas experiências curriculares e se consolidava como referência para o ensino médio nacional. A contrarreforma do ensino médio, com a qual o documento em tela guarda coerência, representa uma interrupção dessa trajetória.

Considerações finais

O intento do presente artigo está, na verdade, subordinado a um objetivo mais geral de pesquisa, que busca compreender as repercussões da contrarreforma do ensino médio no campo da EPT. Ao observar que as atuais DCN'S/EPT representaram um marco no processo de transformações que a EPT tem sofrido, nos propusemos à análise mais detalhada do documento, nesse caso, em particular, observando o lugar ocupado no texto pela categoria politecnia. Articulando essas duas dimensões, específica e geral, da pesquisa em tela, julgamos necessárias duas observações finais.

Em primeiro lugar, como vimos, o arcabouço discursivo do documento carrega consigo um aparente hibridismo conceitual. À primeira vista, deparamo-nos com o uso de termos com significados distintos segundo o trecho em que se encontra no texto e de acordo com sua finalidade. Isso fica evidente na apropriação de noções largamente utilizadas pelo debate crítico, como integração, trabalho como princípio educativo e ciência. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que se trata de um hibridismo mobilizado dentro da epistemologia de uma teoria específica, a Pedagogia das Competências. Nesse sentido, a articulação entre essência e aparência do documento procura esconder a concepção curricular adotada, confirmando o fato de que “a hibridização mobiliza alguns sentidos e reprime ou apaga outros” (Dussel, 2002, p. 74).

A questão nos leva a discutir brevemente a respeito da teoria que embasa o documento. Novamente trazemos as considerações de Silva (2018) a respeito da Pedagogia das Competências, apresentada ao debate da política educacional brasileira na década de 1990 e retomada no bojo da contrarreforma do ensino médio, como indica a autora:

a definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (Silva, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional [...] (Silva, 2018, p. 11).

Todavia, o tema não se restringe ao pragmatismo das competências, evidenciado, aliás, na articulação dessa categoria com a sigla CHAVE. É importante salientar que a lógica de organização do currículo apresentada por esse sistema teórico baseia-se na listagem de procedimentos e objetivos pretensamente educacionais. Com isso, as instruções manuais passam a ser o centro do processo de formação humana, não os fundamentos científicos da técnica ou seu vínculo com os conhecimentos científicos.

Analogamente à dissolução das disciplinas em “grandes áreas”, operada pela contrarreforma do ensino médio, há, também nas DCN/EPT, uma fragilização da perspectiva propriamente científica. No ensino médio, por exemplo, saem a Física, a Química e a Biologia e entram as “Ciências da Natureza”, inclusive com livros didáticos adaptados ao novo modelo. Na educação profissional, saem os cursos técnicos de mais longa duração e entra a bricolagem de cursos e experiências aligeirados. Essa metamorfose, do ponto de vista pedagógico, é sustentada pela exigência do desenvolvimento de habilidades e competências laborais.

Pelos motivos expostos, notamos que as DCN/EPT são a principal expressão do fato de que a EPT passou a ser utilizada como instrumento de implementação da contrarreforma do ensino médio, via oferta do itinerário formativo técnico e profissional. Com isso, essa modalidade ganha novos contornos experimentando, ela própria, uma reforma educacional. Tais características são inconciliáveis com a perspectiva da educação politécnica, que resta praticamente excluída das novas normativas para a educação profissional.

Referências

- ANTUNES, R. (2020). Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: Antunes, R. (org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo.
- ARAÚJO, R. M. de L. (2019). **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações.
- ASSOCIAÇÃO Nacional De Pesquisa E Pós-Graduação Em Educação (ANPED). (2021). **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021). Rio de Janeiro.
- BOITO JR., A. (2018). **Reforma e crise política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora Unesp.
- BRASIL. (2021). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). (2021). **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Institui a Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 dez.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). (2007). **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 07/01/2022.

Clavatta, M.; Ramos, M. (2012). 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, jan.-abr. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02/02/2022.

CONSELHO Nacional Das Instituições Da Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica (CONIF). (2021). **Análise da Resolução 01/021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? (2002). In: Macedo, E.; Lopes, A. R. C. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez.

FRANCO, M. L. P. B. (2005). **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro.

Evangelista, O.; Shiroma, E. O. (2019). Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; Rummert, S. M.; Gonçalves, L. (Orgs.) **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande-RS: Ed. da FURG.

FERRETI, C. J.; Silva, M. R. da. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun.. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12/02/2022.

FRIGOTTO, G. (1984). **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; Ramos, M. (2010). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Frigotto, G.; Clavatta, M.; Ramos, M.(orgs) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez.

KUENZER, A. (Org.). (2000). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez.

KUENZER, A. Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani, D.; Sanfelice, J. L.; Lombardi, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. p. 77-95.

MACHADO, L. R. de S. (1994). Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: Machado, L. R. S. (Org.). **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus.

MACHADO, L. R. de S. (1989). **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

MOTTA, V.; Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15/02/2022.

MOURA, D. H.; Benacchio, E. C. (2021). Reforma do ensino médio subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, v. 19, n. 39, p. 163-187. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29251>>. Acesso em 26/02/2022.

MOURA, D.; Lima Filho, D. L.; Silva, M. R. da. (2015). Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out.-dez. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 13/02/2022.

NOSELLA, P. (1998). A escola brasileira no final de século: um balanço. In: Frigotto, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 166-188.

PELLISSARI, L. (2022). **Contrarreforma do Ensino Médio**: privatização da educação profissional no Paraná. Brasil de Fato Paraná. Curitiba, 04 fev. Disponível em: <<https://www.brasildefatopr.com.br/2022/02/04/contrarreforma-do-ensino-medio-privatizacao-da-educacao-profissional-no-parana>>. Acesso em: 27/02/2022.

PISTRAK, M. M. (2018). **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular.

SAVIANI, D. (1989). **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio.

SILVA, M. R. da. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 14/02/2022.

VALLE, A. F. P.; Narciso, P. F. (2021). **A burguesia brasileira em ação: de Lula a Bolsonaro**. Florianópolis: Enunciado Publicações.

Autores:

Lucas Barbosa Pelissari

Licenciado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e Engenheiro Civil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela UFPR. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS) do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Coordena o Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Educação Profissional (EPPEP).

Correio eletrônico: lucas.pelissari@ifpr.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3659-5424>

Elisabete Neves Gerva

Licenciada em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO). Atualmente é professora da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). Mestranda em Ciência, Tecnologia e Sociedade pelo IFPR. Tem experiência em políticas de educação profissional.
Correio eletrônico :elisabetegerva@escola.pr.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4297-7974>

Como citar o artigo:

PELISSARI, L. B.; GERVA, E. N. El lugar de la politecnía em la actual contrarreforma de la educación profesional y tecnológica (EPT) brasileña. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.227-248, sep., 2022.