
Reformas em contraste, formações em debate: um estudo das leis 5.692/71 e 13.415/17 e a proposição de um prisma rizomático na educação profissional

Reforms in contrast, training under debate: a study of laws 5.692/71 and 13.415/17 and the proposition of a rhizomatic view in professional education

Reformas de contraste, formaciones en debate: un estudio de las leyes 5.692/71 y 13.415/17 y la proposición de un prisma rizomático en la formación profesional

Silva, Francisco Vieira da¹ (Caraúbas, RN, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>
Silva, Diego Rodrigues da² (Caraúbas, RN, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2104-8260>
Coringa, Ariel Quizi de Andrade³ (Caraúbas, RN, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3895-905X>

Resumo

O presente artigo tem por objetivo investigar as especificidades da Lei nº 5.692/1971 e a Lei nº 13.415/2017, com vistas a pensar nas configurações da educação profissional e na possível construção de uma formação integral. A metodologia constitui-se por meio de uma análise documental de fontes, através do estudo das leis e dos Referenciais Curriculares disponibilizados pelo MEC acerca da implantação do Novo Ensino Médio. Em seguida, no processo de toda pesquisa, buscaremos acirrar as discussões acerca dos limites e contradições das Leis nº 5.692/1971 e nº 13.415/2017, enquanto propostas para um ensino-aprendizagem mercadológico e/ou humanizador. Por fim, problematizaremos a ideia de “Formação Integrada”, sugerida nas realidades que constituem uma suposta conciliação satisfatória entre o Ensino Propedêutico e a Educação Profissional, utilizada nos textos e insinuações de ambas as leis, no intuito de traçar movimentos reflexivos que possibilitem enxergá-la através de um prisma Rizomático, conceito esse desenvolvido pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ainda que erigidos em momentos históricos distintos, esses dispositivos reformistas palmilham trajetórias semelhantes, tendo em vista que recrudescem a dualidade existente entre a formação técnico-profissional e a formação integral.

Palavras-chave: Educação profissional. Estudo das leis. Prisma rizomático.

Abstract

The purpose of the present article to investigate the specificities of Law 5.692/1971 and Law 13.415/2017, in order to thinking about the configurations of professional education and the possible construction an integral formation. The methodology is constituted through a documental analysis of sources, through the study of laws and Curricular Benchmarks made available by MEC regarding the implementation about the New High School. Then, in the process of all research, we will seek to intensify the discussions about the limits and contradictions of the Laws nº 5.692/1971 and nº 13.415/2017, as proposals for marketing and/or humanizing teaching-learning. Finally, we will problematize the idea of "Integrated Training", suggested in the realities that constitute a supposedly satisfactory conciliation between Propaedeutic Teaching and Professional Education, used in the texts and insinuations of both

¹Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UERN e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da associação entre a UERN, IFRN e a UFERSA. francisco.vieiras@ufersa.edu.br

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). diegoasce94@gmail.com

³ Graduada em Química pela Uiversidade do Estado do Rio Grande do Norte. aqcoringa@gmail.com

laws, in order to trace reflective movements that make it possible to see it through a rhizomatic view, a concept developed by the philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari. Although erected in different historical moments, these reformist devices follow similar paths, in view of the fact that they intensify the existing duality between technical-professional training and integral training.

Keywords: Professional education. Study of laws. Rhizomatic view.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar las especificidades de la Ley N° 5.692/1971 y la Ley N°13.415/2017, con miras a pensar en las configuraciones de la formación profesional y la posible construcción de una formación integral. La metodología se constituye a través de un análisis documental de fuentes, a través del estudio de las leyes y las Referencias Curriculares puestas a disposición por el MEC sobre la implantación de la nueva Educación Media. Luego, como parte del proceso de toda investigación, buscaremos promover las discusiones sobre los límites y contradicciones de las Leyes 5.692/1971 y 13.415/2017, como propuestas para un proceso de enseñanza y aprendizaje mercadológico y/o humanizador. Finalmente, problematizaremos la idea de “Formación Integrada”, sugerida en las realidades que constituyen una supuesta conciliación satisfactoria entre la Enseñanza Propedéutica y la Educación Profesional, utilizada en los textos e insinuaciones de ambas leyes, con el fin de propiciar movimientos reflexivos que permitan evidenciarlas a través de un prisma rizomático, concepto éste desarrollado por los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari. A pesar de haber emergido en momentos históricos diferentes, esos dispositivos reformistas describen trayectorias similares, teniendo en cuenta que ellos refuerzan la dualidad existente entre formación técnico-profesional y formación integral.

Palabras clave: Educación profesional. Estudio de leyes. Prisma rizomático.

Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades. Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.35).

1 Introdução

Em poucas palavras, a relação que conhecemos do Ensino Médio com a Educação Profissional possui uma história demasiada complexa. Lembrando que enquanto a Educação Profissional, denominação que remete à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, “refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva”, prezando a “formação integral do profissional”, a formação profissional enfatizaria o “saber fazer” (MILITÃO, 2000 *apud* FERRETI, 2010, p. 1). Conhecer essas diferenças torna-se crucial para a pesquisa já que, nesse caso, trabalharemos com ambos os termos. Nesse sentido, sentimos a necessidade de operar uma breve viagem pela história da educação profissional brasileira, repousando em terra firme nos momentos pertinentes que tratam da

referida temática, empreendendo uma melhor percepção dessa discussão. Dito isso, à guisa de contexto, o Congresso Nacional ofertara, de forma obrigatória, o Ensino Profissional no país já nos anos finais da década de 1920.

Contudo, uma das primeiras vezes que ouvimos falar nos termos acima mencionados de forma semelhante na história da educação brasileira remete-nos à 1942, em pleno Estado Novo do Governo Vargas⁴, muito embora o Ensino Médio tenha passado “[...] a compor a Educação Brasileira” somente após a “aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996” (GONÇALVES, 2017, p. 133). Há, ainda, um processo de polarização na educação que vem desde muito cedo sendo empreendido, responsável por dividir que tipo de formação seria mais conveniente para uma determinada classe social. Entre outras palavras, Ciavatta (2012, p. 86) convida-nos a entender um pouco mais sobre essa problemática, ao pontuar que:

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.

Ainda na década de 1940, o próprio Ensino Profissional passou a ser considerado de nível médio no país, através da conhecida “Reforma Capanema” que, dentre outras prerrogativas, surge para remodelar o ensino no território brasileiro, evidenciando, sobretudo, a importância da “[...] educação profissional, já que foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia, assim como para a formação de professores em nível médio” (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1495). Logo em seguida, os Liceus Industriais⁵ são transformados em Escolas Industriais e Técnicas,⁶ através do Decreto nº 4.127, que dispôs a Formação Profissional em nível semelhante ao que se encontrava no nível secundário. Durante

⁴ Entre os anos 1937 e 1946, vigorou um governo de viés ditatorial no Brasil, administrado pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, responsável por promulgar e tratar na Constituição Federal de 1937 a Educação Profissional e Industrial, localizada no Art. 129. Esteve presente durante a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional.

⁵ Responsável por promover a expressão “50 anos em 5”, Juscelino Kubitschek, anuncia um plano de metas que sinaliza 50 anos de progresso em 5 anos de realizações. O final de seu governo, em 1961, foi marcado por profundas mudanças na política de Educação Profissional.

⁶ Anteriormente denominada como Escola de Aprendizes Artífices, os Liceus Industriais passaram por tal mudança de denominação devido à Lei nº 378, de 1937, para a propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus”, localizada no Art.37 da Constituição Federal promulgada no mesmo ano. (Ver: MEDEIROS NETA; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2012).

o período entre 1956 e 1961, em que Juscelino Kubitschek⁷ assumia a presidência da república e investia no seu conhecido Plano de Metas, ocorria “[...] a expansão da educação profissionalizante, com o surgimento de ginásios industriais, de centros de educação técnica e de programas de preparação de mão obra industrial”, com investimentos que “[...] priorizavam a formação de técnicos, tendo em vista as metas do desenvolvimento” (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 99).

Fatalmente, o caminhar dos anos após 1964 até 1985 ficam anuviados por um espectro ditatorial oriundo de um golpe civil-militar e administrado pelo governo que, sustentado através de Atos Institucionais e Complementares, entre torturas e perseguições aos indivíduos e movimentos de clara oposição a tal ideologia antidemocrática então presente, empreendeu ações diversas relacionado tanto ao que hoje se configura como Ensino Médio quanto à Formação Profissional de seu povo. No meio desse trajeto conturbado, o governo promove a constituição de 1967 que, “[...] entre outras disposições, manteve a competência da União para elaborar o Plano Nacional de Educação e legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 76). Assim, no alvorecer da década de 1970, todo o ensino do segundo grau, hoje denominado Ensino Médio, bem como todo o seu currículo, sofreu uma mudança compulsória: tornam-se de caráter técnico-profissional a partir da Lei de nº 5.692/1971. Tal lei tinha como premissa tentar conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica, ou pelo menos de auxiliar técnico, uma habilitação de tom mais parcial.

Desde o tempo das Escolas de Aprendizes e Artífices, as quais focavam num exercício de “formação socioeducativa de assistência ao menor ‘desvalido’ ou ‘transviado’, pela aprendizagem de um ofício e preparação para o trabalho”, com o Decreto nº 7566, criado pelo presidente Nilo Peçanha em 1909, conseguimos sentir, evidentemente guardando as especificidades sociohistóricas e culturais de cada época, traços de uma dicotomia marcante entre uma suposta integração nos tipos de formações, em que se pretendia “[...] habilitar ‘os filhos dos desfavorecidos da fortuna’ com o indispensável preparo técnico e intelectual, mas também fazê-los adquirir

⁷ Posteriormente ficaram conhecidas como Escolas Técnicas Federais.

hábitos de trabalho profícuo que os afastasse da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (MEDEIROS NETA; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2012, p. 97).

Nesse viés, e talvez podemos arriscar sugerir que, de certa maneira, desde o começo do século XX com as Escolas de Aprendizes Artífices, num processo lento e gradual, mesmo que não intencional, mas notadamente evidente, as preocupações governamentais incorporam um paradigma que se iniciou para cuidar dos desfavorecidos e progrediu com insinuações integrativas. Quer dizer, vale ressaltar que “[...] a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias” (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1494). No galgar da história, seus tons ficaram mais transparentes: formar uma quantidade de técnicos suficientes para sanar as necessidades do mercado. Talvez não tanto antes, mas no que tange as suas prerrogativas de 1971 em diante, é bem mais provável de se acreditar. Hoje surgem inquietações: que sentido carrega dizer que, independente da clara divisão de classe, se conseguirá ter um diálogo satisfatório entre a formação intelectual e técnica? É possível, dessa forma, uma formação integrada de ambas as necessidades? De que forma esses ecos ressoam em nossa presente realidade educacional no Brasil? É o que tentaremos desenvolver na atual pesquisa, com o intento de instigar as problematizações que envolvem este dilema até os dias atuais, mais especificamente relacionado à Lei nº 13.415, promulgada no ano de 2017.

Num primeiro momento, discutiremos a correlação das Leis nº 5.692/1971 e nº 13.415/2017, buscando entender a lógica que reside em sugerir a possibilidade de uma legítima conexão entre formação intelectual e formação técnica/profissional. A metodologia desta tarefa consiste numa análise documental de fontes, tanto das Leis em si, mencionadas acima, quanto dos Referenciais Curriculares disponibilizados pelo MEC, acerca da implantação do Novo Ensino Médio. Depois apontaremos quais possíveis limites e contradições destas Leis na famigerada polarização entre um ensino voltado aos interesses do mercado e um ensino atrelado a uma aprendizagem humanizada. Por fim, pensaremos a dita “formação integrada” através de um olhar rizomático, bem como se há coerência em sugeri-la como um genuíno movimento a

favor de uma aprendizagem de multiplicidades, capaz de alçar voo em múltiplas direções.

2 Sob a manta suja: um breve escrutínio da Lei nº 5.692/1971

Responsável por alterar a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a Lei nº 5.692, de 1971, organizou o ensino de 1º e 2º Graus, o então “2º ciclo, denominado de Ensino de 2º Grau, era desenvolvido em três ou quatro anos e destinado, compulsoriamente, à habilitação profissional, mais especificamente, à capacitação de técnicos e/ou de auxiliares técnicos”, pretendia no início resolver o problema dicotômico da educação, “[...] propondo uma trajetória única para os estudantes” e optando “pela profissionalização universal e obrigatória daquele nível de ensino” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 80-81). Em miúdos, essa Lei objetivou “[...] a formação integral do adolescente, além de propor a qualificação para o trabalho como componente básico para esta formação”, dando a entender “que o peso de sua máscara integrativa cai devido às necessidades escancaradas de seu sistema (FURLAN, 2015, p. 4).

Em vista disso, concordamos que a década de 1970 conseguiu, decerto, marcar sobremaneira a história da educação brasileira, tendo em vista as mudanças pelas quais a sociedade passou. Assim, em pleno período dos anos de chumbo, percebemos que o “[...] governo tinha entre seus objetivos o desenvolvimentismo”, tendo em vista “[...] que o país ingressou numa fase de industrialização e crescimento econômico acelerado”, não sendo estranho constatar que a “[...] educação voltada aos trabalhadores objetivava a formação de mão-de-obra para ocupar inúmeros postos de trabalho”, condição essa “[...] necessária ao atendimento do mercado” ansioso por formar “um exército de reserva com um mínimo de formação profissional” (FURLAN, 2015, p. 2).

Quer dizer, quando corroboramos essa ideia com o registro contido e observado no Art.1º, da Lei nº 5.692, em que diz: “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização”, e não menos importante, a “qualificação para o trabalho e” o “preparo para o exercício consciente da cidadania”, pondera-se tanto o que se poderia entender por “[...] auto-realização” na conjuntura dessa colocação, quanto de questionar essa sutil insinuação que aponta a formação

profissional apenas como outro viés complementar de aprendizagem do estudante (BRASIL, 1971). Ou seja, “pela primeira vez na história da educação brasileira”, houve um menosprezo da “[...] função propedêutica do 2º grau”, pois “se procurou explicitamente aliar a função formativa à profissionalizante” (CURY *et al.*, 1982, p. 23). Ao retomar a distinção entre os termos Educação Profissional e Formação Profissional, Ferreti (2010, p. 1) destaca:

Há que reconhecer que o “saber fazer” corresponde a expectativas sociais legítimas em relação à especificidade da educação profissional [...]. Todavia, a ênfase nessa dimensão implica na pouca ou quase nenhuma atenção dedicada a outros aspectos da formação do sujeito submetido à *formação profissional*. Além disso, carrega consigo outros sentidos: embora possa se aplicar a atividades profissionais que demandem algum tipo de trabalho intelectual, tende a ser mais frequente quando a atividade a ser executada é de natureza manual ou, então, menos exigente em relação às contribuições intelectuais e/ou educacionais.

Dessa forma, conseguimos captar algumas nuances que se encontram entre as pretensões de uma formação dita articulada e as experiências/realidades que as contradizem no ato. Como afirma Caires e Oliveira (2016, p. 86): “essa contradição é o próprio reflexo da organização socioeducacional brasileira, que, ao longo da história, endereçou a educação intelectual (o pensar / a teoria) à elite e destinou”, como podemos constatar, “a capacitação profissional (o fazer / a prática) às classes menos favorecidas”.

É sabido, ainda, que os interesses mercadológicos estão inseridos de forma mais clara nos movimentos e compromissos da agenda educacional da época, visivelmente sem um alinhamento sério de formação crítica a estas pessoas. Pois se “[...] a formação educacional era entendida como um espaço de formação profissional via treinamento, capacitando os jovens para suprir a demanda das fábricas em ascensão”, acreditar na falácia de uma formação integrada seria, no mínimo, nocivo a nossa discussão (FURLAN, 2015, p. 3). Tanto que a Lei, no seu Art.5, ao destacar que “o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial”, sendo para o ensino de segundo grau a predominância de uma formação especial, isto é, de uma habilitação profissional, fixa e destina “[...] em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”, que os estudantes estarão, nesse sentido, disponíveis a

qualquer momento para atuar enquanto mão-de-obra (BRASIL, 1971). E como fica a “outra” parte desse todo? Em que pese tais considerações, onde se encontra o repouso de um investimento num posicionamento crítico nestas formações? Para tomar por base a que nos referimos, quando levantamos essas provocações, tal como argumenta Caires e Oliveira (2016, p. 75), percebemos que:

Nesse cenário, a educação passou a ser considerada, em uma visão apologista, como móvel de desenvolvimento nacional e, nessa direção, deveria estar voltada para o mercado do trabalho, em consonância com os pressupostos da concepção tecnicista⁸. Nessa perspectiva, essa posição foi fortalecida pela vinda de consultores norte-americanos e pelo financiamento da *United States Agency for International Development* (USAID) para, entre outros objetivos, promover a construção de uma rede de escolas, voltadas para a capacitação de jovens para o mercado de trabalho.

Outra possibilidade para pensar nessa perspectiva é quando se pontua no Art.76 que “[...] a iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas”, quer dizer, estreitar compulsoriamente o tempo da formação, operando uma adequação se caso, por exemplo, existirem “condições individuais, inclinações e idade dos alunos” que estejam de alguma forma impelidos a começar esta fase mais cedo em suas vidas (BRASIL, 1971). Este ponto nos faz recordar, mesmo que minimamente, das propostas contidas na Lei nº 13.415/2017, pois, a partir do ponto de vista do V Itinerário Formativo que contempla a Formação Técnica e Profissional, com o “[...] papel de promover a qualificação dos estudantes para o mercado do trabalho”, também conhecido enquanto “itinerário dos pobres”, torna responsável “o próprio educando pela sua ascensão profissional” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 86-87). Entre outros dizeres, denota-se como “[...] a educação estava voltada para a formação de uma sociedade em que prevaleciam os interesses de grupos políticos e econômicos hegemônicos”, formando alunos “sem o conhecimento necessário à formação esperada” e os preparando “para um mundo regulado pelo mercado de trabalho” como objetivo (FURLAN, 2015, p. 5-7). Foi uma Lei de promessas para a transformar da educação, mas sem êxito alcançado tampouco resultados práticos. O

⁸ “A Teoria Tecnicista foi desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 1960, e teve como principal objetivo fazer com que a escola assumisse o modelo empresarial e se inserisse nos padrões da racionalização e da produtividade capitalistas” (Ver: CAIRES; OLIVEIRA *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 75).

espírito de suas intenções não enganava nem a si mesma, como bem ressaltam Winckler e Santagada (2012, p. 99), ao sublinharem que:

Como princípio educativo do modelo taylorista e/ou fordista, tem-se uma rigorosa separação entre atividades intelectuais dirigentes e operacionais, o que conduz a processos formativos pedagógicos fragmentados, com consequências práticas na organização dos sistemas de ensino, que tendem a separar ensino propedêutico e profissional, apesar de se admitir legalmente a equivalência de diferentes tipos de ensino médio. Essa fragmentação, em última instância, respondia às formas necessária, em certa quadra histórica, do disciplinamento do mundo do trabalho. Ressalva-se que apenas uma parcela da classe trabalhadora se encontrava em escolas profissionais; nas escolas, sejam elas públicas, sejam privadas, de caráter propedêutico, o fordismo como cultura disseminada penetrou como princípio educativo-formativo.

Em suma, tendo em vista que não é nossa intenção trabalhar de forma pormenorizada a trilha dos anos 1970 até o fim de nosso recorte, na Lei nº 13.415/2017, iremos descrever os principais pontos que ocorreram na história da educação profissional até os dias presentes, para finalmente continuar a análise através das fontes do século XX acerca da discussão. Assim, na década de 1980, com a Lei nº 7.046/1982, nos anos finais de nossas trevas sociopolíticas da ditadura militar, “[...] retorna-se antigo modelo que antecede a Lei de 1971 com escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores” (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1497). Próximo aos anos 1990, a profissionalização obrigatória vai tendo seu terreno achatado aos poucos. Enfim, é instituído, em 1994, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a partir da Lei nº 8.948. Entre 1997 e 1999, o MEC, com o propósito de “[...] reformar e melhorar o ensino “médio”, buscou instituir os “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que enfatizavam, no processo pedagógico, estímulo às competências, temas considerados sob ótica de transversalidade, e às posturas plurais e flexíveis” (FALLEIROS, 2005, *apud* WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 101).

A separação da educação geral e a profissional, no Decreto nº 2.208/1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), apresenta que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Em 1998, é a vez da criação do Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM), instrumento de avaliação e habilidades dos estudantes, o ENEM surge como ferramenta de medição da qualidade do Ensino Básico oferecido nas escolas, permitindo o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais (INEP, 2020). As Escolas Técnicas Federais tornam-se gradualmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), no ano de 1999.

Gradualmente, vai sendo “atribuída à educação, em especial, à Educação Profissional, aspectos econômicos, baseados em indicadores financeiros, considerando unicamente seu custo-benefício” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 84), o que fará alargar cada vez mais a dualidade educacional do país. Na sequência, é promovida a integração, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 5.154 de 2004, do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, articulando educação geral, propedêutica, e a formação técnica, profissional (BRASIL, 2004). Após dois anos, é instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação de Jovens e Adultos, em 2006 (BRASIL, 2006). São definidas, em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Ensino Médio atuais (BRASIL, 2012). Sancionada a Lei nº 13.005, de 2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação, e prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). Finalmente, e introduzindo alterações de cara na Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 13.415, do ano de 2017, vem incluir o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” (BRASIL, 2017a) no Ensino Médio.

3 Querelas contemporâneas: uma inquirição da lei nº 13.415/2017

Buscando englobar toda a construção de aprendizagem obtida pelo aluno, a Lei nº 13.415 do ano de 2017, sancionada na ebulição de um golpe jurídico-midiático, estando a frente o então presidente Michel Temer⁹, além de definir que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de

⁹ O governo do presidente Michel Temer, em 2017, foi possível através do *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, considerado como Golpe contra à democracia brasileira, de caráter inconstitucional.

maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, reforma o Ensino Médio e oficializa a dualidade histórica da educação profissional no Brasil, indo ao encontro do ideário neoliberal (BRASIL, 2017a). Em vista disso, entendemos tal ato como forma de sugerir que um ensino-aprendizagem, articulado ambas as dimensões técnica e intelectual não é só possível, mas também praticável, mesmo com todas as deficiências sociais e estruturais que enfrentam as escolas públicas no território nacional, bem como da tamanha barreira dicotômica que precisa encarar no modelo de ensino, isto é, a divisão da educação voltada ora para o mercado de trabalho, ora compromissada com o desenvolvimento do aspecto crítico-social de seus estudantes. Em outros termos:

No Brasil, essa dualidade assume maior evidência no Ensino Médio, gerando uma disputa entre dois projetos de currículo: de um lado, uma proposta de formação geral, preocupada com a construção de um sujeito que saiba articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura; e, de outro, uma propositura de formação profissionalizante, cuja meta é educar o trabalhador cidadão produtivo e não o ser humano emancipado. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, apud SOUZA *et al.*, 2019, p. 80)

Desse modo, dentre várias possíveis problematizações a partir da exposição acima, iniciamos questionando as prerrogativas presentes na redação, tanto do referente documento quanto de um documento divulgado pelo Ministério da Educação, a saber: os Referenciais Curriculares para a implantação do dito “Novo” Ensino Médio. Logo, começamos por escrutinar o que observamos de interessante no texto da Lei nº 13.415/2017.

É imperativo que se referencie uma formação integrada para os alunos na redação da Lei, pois dentro dela identificam-se indícios que podem, no mínimo, ser avaliados como contraditórios. A princípio, e esta pauta foi bastante repudiada pelos profissionais da educação na época de sua emissão, a obrigatoriedade apenas de alguns componentes curriculares e a optativa seletiva pelos outros restantes, isto é: “[...] o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio” (BRASIL, 2017a). Apesar de não estar presente de maneira explícita, e aqui vem nosso papel de interpretar e articular as fontes com argúcia, é notório que disciplinas como História, Filosofia, Sociologia, Geografia, tornaram-se apenas alternativas para o aluno que se

sinta interessado em cursar tais componentes. É nesse entremeio que entra o debate acerca dos Itinerários Formativos, um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou Formação Técnica e Profissional” (BRASIL, 2017b, p. 3).

Dessa maneira, o Art.36, da Lei nº 13.415 define que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares”, sendo dividido em “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017a). Posto isso, de que modo essa reforma do ensino médio tem a pretensão de “dimensionar” a aprendizagem dos jovens de forma integrativa e diversa se deixa restrita as áreas que mais trabalham e desenvolvem esse lado, como história, sociologia, filosofia etc.? São questões necessárias, sedentas por uma análise. Quem nos explica esse sistema é Souza *et al.* (2019), junto a seus colaboradores, ao frisarem a impossibilidade de formação omnilateral do sujeito e explanar acerca dos eixos estruturantes que compõem os Itinerários Formativos, quando declara que:

O chamado “Novo Ensino Médio” é composto por dois blocos articulados e indissociáveis: a Formação Geral Básica, referenciada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e nos Itinerários Formativos, a partir dos quais os alunos poderão “escolher” o que desejam aprender, conforme os seus interesses e as possibilidades de ofertas das redes e escolas. [...] Ainda referente aos Itinerários Formativos, estes estão organizados a partir de quatro eixos estruturantes. O primeiro trata da Iniciação Científica, o qual propõe ampliar a capacidade científica do aluno para investigar a realidade por meio de realização de produções científicas. O segundo, Processos Criativos, tem como finalidade expandir a capacidade dos sujeitos para a idealização e realização de projetos que tenham como foco a criatividade. O terceiro, Mediação e Intervenção Sociocultural, busca capacitar o aluno para o desenvolvimento de projetos que tenham relação direta com o meio social em que está inserido, além do meio ambiente. O quarto, Empreendedorismo, tem como objetivo central expandir a capacidade do educando no sentido de mobilizar conhecimentos nas diferentes áreas para empreender os seus projetos pessoais articulados ao seu projeto de vida. (SOUZA *et al.*, 2019, p. 86-87).

Corroborado isso, vejamos bem: ao caracterizar-se esses estudos das ciências humanas e sociais enquanto possibilidade e alternativa de escolha, não é diferente de enunciar o que é menos e o que é mais importante no campo da aprendizagem, pois se são conhecimentos indispensáveis para nossa formação geral, crítica e reflexiva, mesmo que aliada a formação profissional, não seriam passíveis de exclusão tão facilmente. Como se consegue, segundo os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, “desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea” se parte delas estão cindidas por escolhas dos mesmos (BRASIL, 2017b, p. 4)? Essa visão panorâmica não se sustenta sem uma articulação satisfatória de todos os saberes de que hoje dispomos.

Essa condição de escolha, quando proposto nestes moldes, mais parece que estamos lidando com produtos de uma feira: existem prateleiras dispostas na parede e nelas contidas diversas opções de consumo. Tratar a educação nesse viés é querer, compulsoriamente, transformá-la integralmente numa mercadoria ao estilo do sistema de alimentação *fast-food*, que nos apressamos para consumir pelo mais rápido, mais fácil e mais barato produto, o que não garante, contudo, sua qualidade no final da experiência. Como se consolida “a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessárias para que realizem seus projetos de vida” enquanto objetivo palpável (BRASIL, 2017b, p. 4), se o próprio modelo é organizado – ou fragmentado - por divisões e seletividade contemplados em eixos estruturantes? Por esse caminho, torna-se difícil de se acreditar que tais eixos estruturantes serão capazes de “criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea” (BRASIL, 2017b, p. 3). Defender tal premissa ao esconder-se atrás da autonomia e responsabilidade dos jovens por selecionarem aquilo a que mais os convém, é no mínimo motivo de inquietação, levando em consideração a condição de muitos que podem estar aquém de compreender as reais consequências e impactos desse processo em suas vidas como um todo. Para Coelho e Sousa (2019, p. 19), a reforma é regressiva, porque destina aos jovens mais empobrecidos, os quais necessitam ingressar no mercado de trabalho de modo mais urgente, uma formação tecnicista, assinalada pela redução de conhecimentos erigidos sob um viés científico-tecnológicos e sócio-históricos.

Nesse sentido, essa inquietação estende-se, sobretudo, para nós, enquanto profissionais compromissados com a liberdade que gera uma educação deveras autônoma e de qualidade. A autonomia dos sujeitos só se dá através de uma educação verdadeiramente integrativa, que alie todas as formas de pensamentos e relacione todos os processos possíveis que questionam o mundo, a sociedade e as relações sociais das mais diversas áreas, condição salutar para sua formação enquanto agentes de suas próprias histórias. Apenas desta maneira que seria viável pensar numa promoção e incorporação, genuínas, “de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade” propostas nos Itinerários Formativos (BRASIL, 2017b, p. 4).

A partir das discussões até então empreendidas, torna-se pertinente investigar o seguinte ponto: afinal, é possível uma formação integral nesses termos pretendidos? Isto é, de forma legítima, de qualidade e não excludente? É o que discutiremos. Para tanto, é imprescindível nos aproximar do que viria significar, carregando seus múltiplos sentidos, a ideia de formação integral. Ciavatta (2012, p. 84-85) auxilia-nos nessa busca, ao elencar que:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científica-tecnológica e na sua apropriação histórico-cultural. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Antes de prosseguir uma análise do exposto acima, é fundamental entender que não temos por intento, nesta pesquisa, fixar rigidamente a noção de que é impossível uma conciliação, de qualquer gênero, entre educação geral e formação profissional na educação brasileira, de forma positiva. Todavia, nosso foco é discutir e denunciar sua inconsistência, contradições e limitações de concretude satisfatória, tomando por base justamente as legislações que supõem conseguir alcançar este objetivo sem antes querer pensar e problematizar os estigmas sociais e históricos presentes na formação histórica do território brasileiro.

Portanto, consideramos, da maneira que são planejadas e intencionadas essas reformas, um tanto excludentes, insuficientes e paliativas. Quer dizer, questões como a desigualdade social, por exemplo, neste sistema de ensino pretendido, só tende a ser ainda mais escancarado, longe de ações efetivas que lutem contra a disparidade consequente que dela se produzem. Então, a formação integral, nos termos entendidos por Ciavatta, pelo menos, torna-se uma realidade interessante caso planejada, de fato, com todos os cuidados e pormenores que necessita a sociedade e o sistema educacional do Brasil. Dito isso, inspiramos um movimento a favor de uma formação integrada que tenha em seus pressupostos um olhar e cuidados rizomáticos.

4 Prismas rizomáticos: a educação como ponte

A princípio, examinemos o conceito de rizoma e como ele pode ser relacionado às discussões educacionais. Assim, o suporte para pensarmos a educação geral conciliada à educação profissional no Ensino Médio, de forma genuinamente integrada, será através de tal conceito. Desenvolvido pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, a partir de uma apropriação da área da botânica, o rizoma tem, em si, uma metáfora de enorme potencial para repensarmos as dimensões do universo educacional. Os próprios autores nos evidenciam melhor o poder de se mover rizomaticamente, ao explicarem que:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tabula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção de viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciativo, simbólico). [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

Quer dizer, baseado nas discussões acerca das reformas do Ensino Médio, sobretudo na Lei nº 13.415/2017, de que adianta limitar o conhecimento dos estudantes a um

punhado de oportunidades de aprendizagens, se continuaremos a ser, por definição, como bem colocava Paulo Freire, uma incompletude constitutiva? Jamais estaremos formados em nenhum quesito, mesmo próximos da morte, pois nunca deixaremos de continuar aprendendo um dia sequer de nossas vidas. Em vista disso, não basta os estudantes poderem selecionar uma ou outra área por pura identificação com aquele tipo de estudo, se sua escolha estiver pressupondo a exclusão de outras vivências educacionais. Ora, se a própria Lei nº 13.315 diz que “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (BRASIL, 2017a), como não questionar que a legislação prevê a consequente divisão do “saber” e do “fazer”, da formação intelectual e da formação tecnicista? Ainda acerca desse viés seletivo, reiteramos os dizeres de Souza e os demais quando nos informam:

Permitir que o jovem escolha aquilo que deseja aprender e conhecer, é uma forma “mascarada” ou um meio encontrado pela direita neoliberal para incluir o educando (dando a este o poder de escolha), com o discurso de “engajamento” e “protagonismo”, para, em seguida, excluí-lo das decisões sociais. (SOUZA *et al.*, 2019, p. 88)

Nessa perspectiva, a atual reforma do ensino médio chega, de certo modo, a parecer mais uma formação des-integrada e interessada, por segregar, fatalmente na visão dos discentes, áreas por preferências, ou seja, dando espaço fértil para se considerar o que é mais importante e o que é menos importante de se aprender. Nesse sentido, não se deve tratar apenas em cursar aquilo que os convém, tão somente, mas de proporcioná-los uma abertura para que aprendam também daquilo que necessitam para explorar toda a infinidade de experiências que as relações humanas e o próprio planeta os têm a oferecer como um todo.

Para tanto, trouxemos o espírito rizomático para demonstrar que é possível a educação incorporar uma formação integral mais condizente às nossas necessidades sociais. Assim, e como o “ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14), tendo como uma de suas maiores vantagens “a de ter sempre múltiplas entradas”, uma formação integrada que se pudesse propor enquanto rizomática poderia abarcar as multiplicidades de ensino-aprendizagem entre a educação geral e a educação profissional, já que um conhecimento sempre nos deslocará para um outro e assim por diante (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21). Pensar rizomaticamente a formação

integral é, em resumo, pensar num vínculo íntimo de multiplicidades entre as propostas, articulando-as sem acrescentar mais prejuízos já causadas pelas diversas desigualdades existentes no ambiente escolar. Não por meio de uma negociação arbitrária do conhecimento, pressupondo uma educação que se sobrepõe a outra.

Nesse sentido, a divisão entre uma formação voltada para o mercado de trabalho e outra voltada para a emancipação e criticidade dos estudantes se tornaria, cada vez mais, abissal de se contornar, alargando as desigualdades históricas que carregamos nas costas, acenando aos interesses das ações governamentais “que, rezando na cartilha do neoliberalismo, caminham no sentido de concretizar, regulamentar, confirmar e escancarar a dualidade na educação brasileira” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 89). Não se deve, portanto, permitir que transformemos os educandos em precoces empreendedores que, desde muito cedo, já terão o peso de decidir sobre grande parte de sua vida. Enquanto não houver um bom diálogo entre as formações gerais e profissionais, não sairemos dessa perspectiva que põe no jovem total responsabilidade de suas escolhas. Pois, bem como tratam Krawczyk e Ferreti (2017, p. 39), consentimos:

Ignorar a formação geral no nível técnico é a princípio incongruente com a visão do mundo do trabalho nos moldes do capitalismo atual, a não ser que se queira treinar jovens para serem simplesmente operários no chão da fábrica ou trabalhadores sem chances no mercado formal, travestido de “empreendedores”.

Noutros termos, precisamos rejeitar enxergar a educação como ponto(s) e acolhê-la enquanto ponte(s), capaz de nos transportar sempre a novas singularidades de aprendizagem de si e do mundo. Para tanto, sugerimos: rizomemos a educação.

Mas afinal, o que será que ambas têm em comum? Por qual motivo querer, neste caso, associá-las? Bom, para refletir sobre, façamos um paralelo do rizoma com a educação: composto por multiplicidades, “o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza” e “não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo”, posto que “não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças”, bem como “não tem começo, nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e

transborda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31). Coincidentemente, semelhante ao rizoma, a educação possui essa mesma condição: sem linha de partida nem de chegada, sem um ponto para se imobilizar, é, contrariamente, um devir ou um vir-a-ser, é planar sem voltar a tocar o chão, correr buscando tão somente um horizonte que não tem fim e, por isto, jamais nos permite parar. No mais, na medida em que a educação crie e desenvolva uma aliança com o modo rizoma de ser, trará para perto de si uma experiência que salda as conexões e estende o tapete para o seu mais nobre objetivo: multiplicar as possibilidades de aprendizagem. Entretanto:

Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22-23)

Logo, o argumento defendido é o seguinte: para que haja uma integração satisfatória e de qualidade da formação propedêutica com a formação profissional, seria preciso enxergá-la não restritamente, cindindo possibilidades de vivência e experiência das diferentes áreas e disciplinas, mas dimensionando o campo dessa relação, isto é, uma dança epistemológica que pudesse favorecer as multiplicidades de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, não seria viável deixar vulnerável tais multiplicidades à mercê da escolha de uma ou outra área para se estudar. Nisso, se pensada de modo rizomático, a educação, ainda polarizada de certa maneira, estaria finalmente se permitindo à abertura de se repensar constantemente, já que “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar” e nos levar ininterruptamente para novos campos de conhecimento (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23).

Todavia, a referente reforma do Ensino Médio do ano de 2017, assim como suas prerrogativas de mesclar educação geral com educação profissional, mais apequena e estreita a ecologia cognitiva dos jovens do que a estimula. O rizoma, neste viés, além de ser um movimento a favor de uma constante regularidade e desregularidade do aprender, pois seu espírito “pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer” e retomado “segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” que “não param de se remeter umas às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17),

é uma chave capaz de codificar as aprendizagens que os erros e as más escolhas nos têm a fornecer de novo e inédito em nossos trajetos pela vida e pelo conhecimento. Conforme nos lembra Gallo (2002), uma educação rizomática é segmentada e fragmentada, que não busca uma totalidade, senão integrar os saberes e viabilizar conexões.

5 Considerações Finais

Neste texto, investigamos as especificidades da Lei nº 5.692/1971 e a Lei nº 13.415/2017, no intuito de pensar nas configurações da educação profissional e na possível construção de uma formação integral. Ainda que erigidos em momentos históricos distintos, esses dispositivos reformistas palmilham trajetos semelhantes, tendo em vista que recrudescem a dualidade existente entre a formação técnico-profissional e a formação integral. No caso da primeira lei, essa dualidade expressa-se por toda uma conjuntura sócio-histórica que não garantia a universalização do acesso à escola e num regime que se pautava na ordem e na necessidade de disciplinar (MARTINS, 2014), por meio da criação de políticas sociais que estabeleciam para quem a educação profissional era endereçada. Em relação à segunda, sob os auspícios da chamada flexibilização, é dada ao discente o direito de escolher o itinerário formativo que pretende seguir, dentre os quais figuram a educação profissional e tecnológica, novamente afastada de percepção de educação que possa integralizar o profissional do geral.

Percebeu-se, no levantamento da pesquisa, que a construção do conhecimento do aluno, dividido entre o “saber fazer” e “desenvolvimento intelectual” impossibilita o pleno desenvolvimento da pessoa, previsto nos Art. 205 e 206 da Constituição de 1988, que preconiza principalmente a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, de entender e viver a arte e o saber através da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas (BRASIL, 1988). No mesmo Art. 206, é dever do Estado e da família oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, entretanto a realidade conhecida por professores, principalmente da rede pública, é que as escolas não dispõem do mínimo quando se diz respeito à infraestrutura (BRASIL, 1988).

Frente a essas constatações, defendemos, por meio de um prisma rizomático, uma educação que possa contemplar, na esteira de Deleuze e Guattari (1995), uma formação permanente e capilar. A metáfora do rizoma, com suas múltiplas redes e fluxos, faz-se ponderar numa formação que vislumbre uma conexão mais estreita entre os diversos campos do saber, pois, assim, os discentes não ficam alheios a uma formação mais geral, caso opte por um percurso mais vinculado à questão técnico-profissional e vice-versa. Nos termos de Deleuze e Guattari (1995), qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer ponto e deve sê-lo. Nesse viés, a divisão estática entre a formação técnico-profissional e os demais percursos educacionais não encontra eco no prisma rizomático, pois as multiplicidades e os agenciamentos dos processos de ensino e aprendizagens fazem ruir as barreiras legalmente instituídas na escolarização dos saberes. Para encerrar, trazemos as palavras de Lins (2005, p. 1229, grifos do autor), “[...] Os saberes como *sabores* não mudam a realidade finita dos homens, mas atribuem ao “incompreensível” uma realidade artística, criadora”.

Referências

BRASIL. Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2012.**

BRASIL. Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. ENEM, mantido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, de 5 out, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário oficial da União, 12 ago. 1971. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm >. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 24 jun. 2020.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Mara; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

COELHO, Consolação Linhares de Carvalho; SOUSA, Antonia Abreu. A reforma do ensino médio: ameaça às concepções integradas, **Labor**, Fortaleza, v. 21, n. 2, p. 11-23, jan./ jun. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/40995/100326>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *et al.* **A profissionalização do ensino na Lei n.5692/71**. Brasília: INEP, 1982.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v.1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. *In*: História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciências e tecnologia. p.1492-1508, 2012. Disponível em: <<https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FERRETI, Celso João. Educação Profissional. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FURLAN, Elisângela. **Educação na década de 1970: formação sem informação.** [S.l.: s.n.]. 2015. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_si_mposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GALLO, Sílvio. Por uma educação menor, **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27 n. 2 p.169-178, jul./dez. 2002.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.131-145, jan/jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso J. Flexibilizar para quê? Mais verdade da “reforma”. **Retratos da Escola**. v. 11, n. 20, jan/jun. 2017. p. 33-44.

LINS, Daniel. Manguê’s School ou por uma pedagogia rizomática, **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27 n. 2 p.169-178, jul./dez. 2005.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer, **Educ. rev.** Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MEDEIROS NETA, Olívia M; NASCIMENTO, J.M; RODRIGUES, A. G. F. Uma escola para aprendizes artífices e o ensino profissional primário gratuito. **Holos**, Natal, Ano 28, v. 2, p. 96-104, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/919/534>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SOUZA, Francisco Chagas Silva; JÚNIOR, Jose Gerardo Basto da Costa; SOUZA, Francisca Leidiane de; LIMA, Ana Paula Marinho de. O Decreto Nº 2.208/1997 e a Lei Nº 13.415/2017: uma reflexão para além das “coincidências”. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (CAp – UERJ), v. 8, n. 19, p.79-93set./dez., 2019.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 97-110, 2012.

Francisco Vieira da Silva

Caraúbas, RN, Brasil.

Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Coordenador local do POSENSINO na UFERSA (2019-2021).

Email: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8730615940772209>

Diego Rodrigues da Silva

Caraúbas, RN, Brasil.

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Email: diegoasce94@gmail.com

Ariel Quizi de Andrade Coringa

Caraúbas, RN, Brasil.

Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura, Formação Docente.

Email: aqcoringa@gmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4460018234139119>

Recebimento: 20/07/2020

Aprovação: 16/09/2020

Q.Code

Editores-Responsáveis

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França