



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6069 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 02 - Ensino Médio

**O ENSINO TÉCNICO EM PERSPECTIVA COM O 'NOVO ENSINO MÉDIO':  
PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.**

Ana Carina Tavares - UNISINOS/PPGE - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS  
SINOS

Rosângela Fritsch - UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES/PROEX

**O ENSINO TÉCNICO EM PERSPECTIVA COM O 'NOVO ENSINO  
MÉDIO': PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DOS ITINERÁRIOS  
FORMATIVOS.**

Este trabalho está inserido no campo de políticas educacionais e gestão com foco no ensino médio e no ensino técnico. A interlocução entre estes níveis de ensino é impulsionada pela nova lei do Ensino Médio, Lei nº 13415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que aprova a formação a partir de cinco itinerários formativos, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional.

Problematizamos o ensino técnico enquanto itinerário formativo e implicações quanto a dualidade estrutural, questões de justiça curricular e influências do ideário político econômico neoliberal nas políticas educacionais. Pautamos a discussão a partir do pressuposto que as legislações regulamentadoras e às políticas educacionais que sobrepõem a educação técnica de nível médio a conduzem para um enfraquecimento pedagógico e, por consequência, reproduzem e reafirmam debates históricos a respeito da dualidade estrutural.

Abordamos a dualidade estrutural enquanto uma categoria a partir da qual se “definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho” (KUENZER, 2002, p.7). Historicamente a dualidade estrutural se expressou por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe econômica social, que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses. (KUENZER, 2007, p. 1155).

Os indicadores educacionais do ensino técnico se circunscrevem a dados de matrículas e não são disponibilizados outros meios que mensurem índices de permanência, conclusão e desempenho desta modalidade de ensino. Portanto, ao agregar o ensino técnico enquanto itinerário formativo, questionamos quais são as diretrizes para nortear essa prática formativa e que possibilidades se colocam na perspectiva da justiça curricular? Conduzidas por esta

problemática o objetivo deste trabalho é analisar as prerrogativas do ensino técnico enquanto itinerário formativo e os possíveis reflexos na perspectiva da justiça curricular.

A relevância deste debate está sustentada pelos aspectos históricos da do processo de democratização da educação pós-constituição de 1988 e pelo fato de que, a educação como um direito de todos ainda não se concretizou, seus embates parecem latentes no que tange o ensino médio e o ensino técnico de nível médio.

Para o debate teórico conduzimos nossa reflexão a partir de três pilares: Educação e Trabalho dialogando Com Kuenzer (2002 e 2007), Ciavatta e Ramos (2011), Frigotto, (2007); Políticas Educacionais com Dale (2004), Ball (2001, 2005, 2014) e Políticas Curriculares dialogando com Young (2011), Leite e Sampaio (2016), Santomé (1988).

Metodologicamente, configura-se como um estudo de natureza qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994), com articulação e complementaridade entre dados quantitativos e qualitativos. As estratégias metodológicas utilizadas são conduzidas por dois caminhos: análise documental (Cellard, 2012) da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que regulamenta o novo ensino médio e análise dos dados de matrículas do ano de 2018 dos Cursos Técnicos a Distância a partir do Censo da Educação Básica Brasileira e dados do Conselho Estadual de Educação do Estado do RS. Neste sentido, iniciamos a análise dos resultados pela lei mencionada, que nos conduziu a leituras complementares, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (Resolução nº 3, 21/11/2018) e o Decreto que regulamenta a educação profissional (Decreto 5154 de 23/07/2004).

A lei nº 13.415 traz mudanças significativas para o contexto nacional do Ensino Médio, porém neste trabalho nosso foco é o ensino técnico enquanto itinerário formativo. Nesta linha, apresenta duas prerrogativas importantes: a parceria com instituições privadas, e a possibilidade desta formação a partir da educação a distância, conforme disposto no inciso § 11, do Art. 4, da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A lei tem caráter regulamentador do novo ensino médio nos seus sistemas de ensino e com base em nossos objetivos iniciais, consideramos necessário avançar a análise para as diretrizes curriculares do Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio detalham as formas e oferta de organização, dos sistemas de ensino e orientam quanto a organização da proposta pedagógica. As Diretrizes repassam aos sistemas de ensino a organização do novo ensino médio e a possibilidade de diferentes parcerias para a oferta dos itinerários formativos. Desta forma, possibilitam uma formação desarticulada no currículo, podendo ocorrer simultaneamente em Instituições distintas. Ciavatta e Ramos (2012) apontam a importância desta integração curricular, quando afirmam que na perspectiva política todos devem ter acesso à mesma formação, e:

Os conhecimentos específicos de uma profissão – mesmo ampliados para uma área profissional ou um eixo tecnológico – não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção. Por isto a defesa da integração desses conhecimentos com os de formação geral. Mesmo que os processos produtivos em que se pode exercer uma profissão sejam particularidades da realidade mais ampla, é possível estudá-los em múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural e técnica, dentre outras – de forma que, além dos conhecimentos específicos, os de formação geral tornam-se também uma necessidade (CIAVATTA; RAMOS, p. 26).

A leitura das diretrizes nos remeteu a leitura do Decreto nº 5.154/04 que regulamenta a educação profissional e técnica. As diretrizes não citam o decreto, porém ambos têm sintonia ao possibilitar uma formação desarticulada, a partir de itinerários formativos e certificações intermediárias que podem resultar em um amontoado de módulos independentes, totalmente fragmentados, ordenados apenas em função de uma determinada área profissional.

Destaca-se neste momento, o alinhamento com as mudanças das relações no mundo de trabalho, que se utiliza de um regime de acumulação, chamado de flexível, “ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural, como expressão cada vez mais contemporânea, da polarização das competências”. (KUENZER, 2007, p.1154). É importante perceber a sutileza das bases neoliberais na vida cotidiana e nas escolas, uma vez que estas formam cada vez mais alunos que atendem aos interesses capitalistas, subordinando as práticas educativas aos interesses do capital. Frigotto (2007) avalia esta interferência nos discursos que sustentam a mudança destas “não há mais lugar para todos, mas apenas para aqueles que se adequarem ao conjunto de competências técnicas, científicas, culturais e afetivas no qual o mercado reconhece como desejáveis do ‘novo’ cidadão produtivo”. (FRIGOTTO, 2007, p. 5)

Tendo como referência Young (2011) a escolarização representa (ou pode representar, dependendo do currículo) os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos e meninas. Entretanto, os documentos que regularizam a educação técnica se colocam em contramão a esta educação universalista.

Alinhadas a isto, os estudos sobre justiça curricular nos currículos, com base em Leite e Sampaio (2016, p 153), consideram que as políticas podem prover processos de organização que incluam a diversidade e, assim, promover uma justiça curricular que proporciona uma justiça social. Tal afirmativa relaciona-se com Young (2011) quando apresenta o conhecimento poderoso, e naquilo que pode ser considerado o “ponto nevrálgico das discussões atuais sobre o currículo: a relação entre a definição de um currículo comum e o atendimento às especificidades, às diferenças de múltiplas naturezas presentes nas escolas”. (YOUNG, 2011, p. 619). Santomé (1998) também fortalece a importância de uma proposta de currículo integrado e de um “grande guarda-chuva” a “forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem”. (SANTOMÉ, 1998, p.27)

Além da fragmentação do currículo referida, outro ponto preocupante é o fortalecimento das parcerias com instituições privadas e na modalidade a distância. Para compreender os possíveis efeitos destas parcerias, previstas na lei mencionada, é importante identificar dados atuais e reconhecer o cenário destes cursos.

Os dados do Censo da Educação Básica Brasileira, de 2018, apresentam um aumento de 3,9% de matrículas nos cursos técnicos na rede privada, e demonstram sua concentração nos centros urbanos, em relação ao ano de 2017. O Censo Escolar registrou-se um total de 98.878 matrículas, sendo 58.288 matrículas na rede pública e 40.118 na rede privada. Já no ensino técnico, na modalidade a distância, há um total de 13.894 alunos matriculados, entre os quais 10.924 estão na rede privada e 2.932 na rede pública. Realizando-se uma análise dos dados entre os anos de 2015 a 2018, percebe-se que a matrícula na modalidade a distância, aumenta sua representatividade pelas instituições privadas a cada ano (em 2018 78,62% da concentração de matrículas).

Os dados indicam o atendimento à demanda de um ideário político econômico-neoliberal, pois cria um novo mercado para oferta de cursos, promovem e intensificam parcerias com iniciativa privada, desarticulando a autonomia e o fazer pedagógico das instituições escolares. Ball (2001, p.108), considera que “o mercado educacional tanto dessocializa, quanto ressocializa, cria identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo”. Sob este prisma, o próprio mercado cria uma demanda de formação, ditando o discurso da necessidade ou carência de perfis profissionais adequados às novas exigências do mundo moderno, e se dispõe, ele mesmo, a formar tais indivíduos. Outro diálogo importante é sinalizado por Dale (2004), sobre a

racionalidade gestonária no campo da educação, que possibilita identificar e as políticas e práticas de gestão, colocando em prática uma agenda educacional inscrita nas tensões de um sistema capitalista.

Neste momento, podemos inferir que os documentos regulamentadores e os dados de matrícula, potencializam a expansão mercadológica do ensino técnico e a desarticulação dos documentos legais, que além de sustentarem o avanço de mercado, reforçam a dualidade estrutural do ensino, a partir de uma formação desarticulada não promovendo aquilo que defendemos enquanto justiça curricular.

Em concordância com esta perspectiva, utilizamos Young (2007) como referência:

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Ao relacionar estes aspectos com a influência de mercado, Souza e Oliveira (2003) avaliam a expansão dessas relações no campo da educação, apontando que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada. Assim a educação passa a constituir um mercado em expansão em escala mundial. A redefinição da educação em termos de mercado situa-se neste contexto, deixando de ser vista como uma instituição política e um espaço público de discussão e torna-se um bem de consumo.

Quanto à educação a distância cabe observar que além da possibilidade de oferta dos itinerários formativos, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio reforça essa modalidade na Educação Básica, podendo ter até 20% de sua carga horária nessa modalidade, e, no caso de Ensino Médio noturno, até 30%. Assim, não é possível debater estas questões desassociando do contexto atual de pandemia mundial, pelo coronavírus COVID- 19, onde entendemos que a emergência dos estudos domiciliares de forma remota, poderá impulsionar a proposta de educação a distância em especial no ensino médio. Para este atendimento, percebemos o avanço de instituições privadas na oferta de serviços educacionais, fortalecendo o avanço das parceiras público e privado. Entretanto, o reflexo destas políticas, diante do cenário pandêmico que vivenciamos, consolida a importância, vigilância e acompanhamento deste debate, em que transcorre a pauta do ensino médio e seus itinerários formativos.

O ensino técnico na modalidade a distância tem sido uma pauta acompanhada pelas autoras desde o ano de 2016. Em estudos anteriores, já temos sinalizado a ausência de pesquisas acadêmicas na área, a falta de articulação entre as legislações que regulamentam estes documentos e preponderância desta oferta pelas instituições privadas em regiões metropolitanas. Portanto, com a aprovação do novo ensino médio, consideramos a emergência de permanecer evidenciando e pesquisando a temática.

As questões levantadas neste texto não se encerram com a conclusão deste trabalho. A evidência da proposta desarticulada de currículo, bem como o fortalecimento da parceria da oferta com instituições privadas e na modalidade a distância, aponta a possibilidade de expansão do mercado educacional destes cursos.

Desta forma lançamos novas problemáticas que direcionam novas pesquisas. Estas políticas garantem a justiça curricular na perspectiva da formação humana, da emancipação, assegurando os elementos norteadores do currículo: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura? Estas políticas garantem a justiça curricular na perspectiva da formação humana, da

emancipação, assegurando os elementos norteadores do currículo: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura?

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio, Ensino Técnico, Itinerários formativos, Políticas educacionais e curriculares.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. **Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2016, vol.21, n.64, pp.189-207. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216410>.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, vol.35, n.126, pp.539-564. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.

\_\_\_\_\_. **Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARROSO, J. **Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada.** In: BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização.* Porto: ASA, 2003.

BOGDAN; Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL.LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br>> Acesso em 27/12/2017.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018.** Diretrizes Curriculares para o novo ensino médio. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> consulta em 13/09/2019.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean [et al]. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis, Vozes, 2008.

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

DALE, R. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?** *Educação & Sociedade, Campinas: CEDES*, v. 25, n. 87, p. 423-461, maio/ago. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 100, V. Especial p. 1129-1152, out. 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** Capitalismo, trabalho e educação, v. 3, p. 77-96, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** Educação & Sociedade. v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

LEITE, Carlinda; SAMPAIO, Marta. **A avaliação externa nas escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social.** Educação, Sociedade & Culturas, CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal), n. 47, p. 115-136, 2016.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

YOUNG, Michael, F. D. **O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.