

A proposta curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte: a formação integral frente ao avanço neoliberal¹

*Ana Paula Marinho de LIMA²
Francisco das Chagas Silva SOUZA³*

Resumo

Neste artigo, temos como objetivo conhecer e analisar a Proposta Curricular implementada pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em 1995, portanto, no cenário em que o projeto neoliberal ganhava força no Brasil e já se fazia presente nas políticas econômicas e educacionais. Para tal discussão, realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sobre a relação entre o neoliberalismo e a educação e, em seguida, uma pesquisa documental, na qual investigamos a Proposta Curricular e o seu conteúdo. A leitura do documento nos levou a algumas conclusões: o modelo curricular da ETFRN propunha cursos técnicos com cargas horárias longas, com o propósito de promover a formação humana integral, mediante a união da teoria e a prática, contribuindo para um rompimento com a dualidade estrutural da educação brasileira. Assim, a instituição se contrapunha aos cursos rápidos e voltados para a demanda do mercado de trabalho, conforme as orientações das políticas neoliberais para a educação.

Palavras-chave: Currículo. Educação Profissional. Ensino Técnico. Neoliberalismo.

¹ Este artigo é parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado financiada pela Capes no período de 2019 a 2020.

² Mestra em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil - E-mail: ninapaula01@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4783-3731>

³ Doutor em Educação (UFRN), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil – E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

The Federal Technical School of Rio Grande do Norte Curriculum Proposal: integral educational formation in the face of neoliberal advancement

*Ana Paula Marinho de LIMA
Francisco das Chagas Silva SOUZA*

Abstract

In this article, we aim to know and analyze the Curriculum Proposal implemented by the Federal Technical School of Rio Grande do Norte (ETFRN) in 1995, therefore, in the scenario in which the neoliberal project was gaining strength in Brazil and was already present in economic and educational policies. For this discussion, we carried out, initially, a bibliographic research on the relationship between neoliberalism and education, and then a documentary research, in which we investigated the Curriculum Proposal and its content. The reading of the document led us to some conclusions: the ETFRN curricular model proposed technical courses with long study hours, with the purpose of promoting integral human formation, through the union of theory and practice, contributing to a break with the structural duality of Brazilian education. Thus, the institution was opposed to short courses which were aimed to the demand of job market, according to the guidelines of neoliberal policies for education.

Keywords: Curriculum. Professional education. Technical education. Neoliberalism.

La propuesta curricular de la Escuela Técnica Federal de Rio Grande do Norte: formación integral ante el avance neoliberal

Ana Paula Marinho de LIMA
Francisco das Chagas Silva SOUZA

Resumen

En este artículo, pretendemos comprender y analizar la Propuesta Curricular implementada por la Escuela Técnica Federal de Rio Grande do Norte (ETFRN) en 1995, por lo tanto, en el escenario en el que el proyecto neoliberal ganaba fuerza en Brasil y ya estaba presente en las políticas económicas y educativas. Para esta discusión, realizamos, inicialmente, una investigación exploratoria sobre la relación entre neoliberalismo y educación, y luego una investigación documental, en la que indagamos la Propuesta Curricular y su contenido. La lectura del documento nos llevó a algunas conclusiones: el modelo curricular de la ETFRN propuso cursos técnicos con largas horas, con el propósito de promover la formación humana integral, a través de la unión de la teoría con la práctica, contribuyendo a romper con la dualidad estructural de la educación brasileña. Así, la institución se contrapuso a los cursos de corta duración desarrollados hacia la demanda del mercado laboral, de acuerdo con las orientaciones de las políticas neoliberales para la educación.

Palabras clave: Plan de estudios. Educación profesional. Enseñanza técnica. Neoliberalismo.

Introdução

A década de 1990 foi palco de profundas transformações na educação brasileira, com destaque para a Educação Profissional. Essas mudanças resultavam da crise do chamado Estado do Bem-Estar Social, nas décadas de 1970 e 1980, assim como no advento da revolução tecnológica que, associada à globalização, exigiam um novo tipo de trabalhador, mais adequado às novas demandas do capital, ou seja, um trabalhador flexível, polivalente, qualificado e multifuncional, tudo isso num cenário de diminuição dos postos de trabalho, afetando a promessa do pleno emprego. Subjacente a esse processo estava a expansão das ideias neoliberais nos países europeus e, mais tarde, no continente americano.

Nesse quadro é forte a influência dos organismos multilaterais, sobretudo do Banco Mundial, como observa Leher (1999, p. 29, grifo do autor): “Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à *era do mercado*, de modo a ter recursos institucionais para ‘manejar’ as contradições do sistema”.

Nessa direção, o governo brasileiro, já no início da década de 1990, com a administração de Fernando Collor de Melo, passou a realizar reformas, seguindo o princípio neoliberal do Estado Mínimo, com o corte de gastos públicos e a privatização de empresas estatais. Essa política logo repercutiria sobre a educação quando da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, bastante criticada pelos pesquisadores do campo Trabalho e Educação, que a consideraram um documento “minimalista” e com sérios problemas de esclarecimento no que diz respeito a atuação do ensino técnico junto ao ensino Médio. Tão a crítica era procedente que foi confirmada em 17 de abril de 1997, com a publicação do Decreto nº 2.208 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, seguindo o guia neoliberal (SOUZA; LIMA, 2021).

Em meio a tantas mudanças, e alguns anos antes da Reforma da Educação Profissional, a ETFRN vinha elaborando uma Proposta Curricular, posta em prática, experimentalmente, em 1995. O documento foi apresentado como um número especial da Revista da ETFRN, em janeiro daquele ano, e logo passou a ser usado como modelo para outras Escolas Técnicas Federais (ETF).

Com mais de 150 páginas, essa Proposta está dividida em duas partes. Na primeira, intitulada “Rumo à proposta curricular da ETFRN”, com apenas seis páginas, é feita uma introdução e uma

“recuperação” da memória daquele texto curricular, remontando às suas origens, em 1988, quando da decisão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto (SEMTEC/MEC) de revisar os currículos das instituições de ensino técnico. Na segunda parte, é feita uma justificativa para a existência daquela Proposta Curricular, seguida da concepção de currículo, do tipo de formação que a instituição projetava, do modelo pedagógico da ETFRN, além de uma discussão relacionada ao Rio Grande do Norte. Antecedendo essas partes, encontramos o editorial da Revista da ETFRN, a mensagem do diretor da SEMTEC/MEC, Francisco Luiz Danna, que, de forma breve, fala sobre a transformação das ETF em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e frisa a atitude pioneira da ETFRN na elaboração daquele documento. Seguido a isso, encontramos a exposição de motivos, enviada à SEMTEC/MEC, solicitando a apreciação da Proposta Curricular para que fosse implantada em 1995; e a apresentação feita pelo então diretor geral da ETFRN, Francisco das Chagas de Mariz Fernandes, realçando as transformações científicas e tecnológicas e a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano.

Portanto, a Proposta Curricular da ETFRN é uma importante fonte para compreendermos a história dessa instituição, considerando a sua perspectiva de formação para o mundo do trabalho em um contexto de mudanças que desencadeariam na conhecida “Reforma dos anos 90”. É uma fonte escrita, direta, não disponível na internet, na qual os seus elaboradores tiveram a clara intenção de divulgar um tipo de formação que não se coadunava com o ideário neoliberal, embora, em algumas partes do texto haja, discretamente, uma preocupação com o setor produtivo, comprovando, como nos esclarece Barros (2019, p. 48) que “o involuntário também pode falar no interior de uma fonte voluntária”.

Neste artigo, não adentramos nos meandros da Proposta Curricular de 1995, procurando achar as suas contradições. Nosso objetivo se limitou a abordar o contexto histórico em que ocorreu a criação e implantação daquela Proposta, em meados da década de 1990, quando *pari passu* também eram gestadas políticas educacionais, com forte interferência das agências multilaterais, e que, por isso, entravam em conflito com o documento elaborado pela ETFRN.

Desse modo, este artigo está dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos os cenários político e econômico brasileiros nos anos 1990, marcados pela implementação do modelo neoliberal e a sua defesa do Estado Mínimo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória a fim de oferecer ao leitor uma visão panorâmica sobre o contexto histórico daquela década. Na segunda, trazemos uma análise da Proposta Curricular da ETFRN, centrada na oferta de uma formação integrada, omnilateral, politécnica, portanto, em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica, chocando frontalmente com o que estava sendo produzido nos bastidores do MEC.

O Brasil na década de 1990: adoção do ideário neoliberal

O fim da Ditadura Militar, no Brasil, em 1985, possibilitou que temas como democracia, cidadania e direitos humanos se tornassem centrais nas discussões em diversos âmbitos da sociedade e da política. Conforme Saviani (2011a), se, de um lado, os movimentos sociais e educadores progressistas se mobilizavam a partir dessas pautas, tornando-as presentes na Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”; por outro, os setores que representavam os interesses do capital também se articulavam e se fortaleciam a partir das propostas neoliberais que, aos poucos, eram implementadas nas políticas educacionais.

Apesar de não ser algo novo, pois remonta à década de 1940, com a publicação da obra “O caminho da servidão” por Friedrich Hayek, o ideário neoliberal, “adormecido” durante algum tempo, ganhou vigor como solução para a crise do chamado “Estado do Bem-Estar Social”, sendo implantado primeiramente em países da Europa e, em seguida, nos Estados Unidos e no Chile. No Brasil, isso ocorreu na década de 1990, sobretudo nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2003 (SOUZA; LIMA, 2021).

Um esboço do que seja o neoliberalismo nos é muito bem apresentado pelo geógrafo britânico David Harvey (2008, p. 12):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo [...].

De acordo com o autor em tela, a implantação do neoliberalismo envolve uma “destruição criativa”, não apenas dos antigos poderes e instituições, mas também “das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do

coração”. Ao enfatizar a importância das relações contratuais no mercado, o neoliberalismo “sustenta que o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado. Isso requer tecnologias de criação de informações [...]”. Logo, conforme esse autor, é necessário “acumular, armazenar, transferir, analisar e usar massivas bases de dados para orientar decisões no mercado global” (HARVEY, 2008, p. 13).

Os ideários neoliberais foram implementados seguindo os elementos centrais no pensamento dos apoiadores de Hayek, resumidos por Martins (2000, p. 61):

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

Gentili (2002) apresenta três teses sobre reformas educacionais de cunho neoliberal na América Latina. A primeira delas é que a Teoria do Capital Humano, principal enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação no Estado do capitalismo contemporâneo, mudou para pior ao promover um “deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego” (GENTILI, 2002, p. 48). Para ele, a escola perdeu o caráter integrador veiculado nas décadas de 1960 e 1970:

[...] passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a *promessa da empregabilidade* (GENTILI, 2002, p. 51, grifo do autor).

A segunda tese defendida por Gentili (2002, p. 54) diz respeito ao discurso da empregabilidade. Este, hoje, apesar de ser largamente divulgado, “reconhece explícita ou implicitamente que, nessa competição acirrada pelos poucos empregos que o mercado de trabalho oferece, existe também a possibilidade do fracasso”. Logo, é provável que as pessoas invistam nas suas capacidades “empregatícias” e não tenham êxito na disputa pelo emprego, mantendo-se desempregadas ou subempregadas. Enfatizando sua tese, Gentili (2002, p. 55, grifos nossos) observa que, nesse modelo:

[...] o indivíduo é um *consumidor de conhecimentos* que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, *o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação*: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir.

A tese da empregabilidade entra em conflito com a concepção do emprego e da renda como esferas de direito, pois, mesmo que o indivíduo possua as condições desejadas para a empregabilidade, na lógica competitiva, o emprego não lhe será garantido, pois, conforme Gentili (2002, p. 55), fazem parte da empregabilidade não apenas conhecimentos vinculados à formação profissional, mas ainda “o capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos: ser branco, ser negro, ser imigrante, ser gordo, ser surdo, ser nordestino...”.

O “consumo do conhecimento” é também destacado por Gentili na obra “Escola S.A.” (1996). Em um dos capítulos, esse pesquisador, ao realçar a ofensiva antidemocrática e excludente do programa de reformas estruturais impulsionado pelo neoliberalismo, compara as instituições educacionais ao McDonald’s: “o que unifica os McDonalds e a utopia educacional dos homens de negócios é que, em ambos, a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade” (GENTILI, 1996, p. 29).

A terceira tese de Gentili (2002) desmascara a relação entre educação e desenvolvimento econômico, algo que, segundo ele, está presente também no discurso da esquerda e de políticos progressistas (alertamos para o fato de essa crítica do autor foi feita no início do século XXI). Segundo o autor, o Brasil é o exemplo mais explícito da incoerência entre educação e desenvolvimento econômico, visto que tivemos avanços a olhos vistos em termos educacionais, mas pouco

progredimos no que diz respeito às nas condições de vida da população. Quanto à América Latina, assim se posiciona o pesquisador argentino:

Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais “educados”. “Educados” num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania (GENTILI, 2002, p. 59).

No neoliberalismo, a educação é mais um, dentre tantos, produtos a serem comercializados. Os empresários desse “ramo” ofertam cursos rápidos, ao gosto do cliente, e prometem ascensão social para aqueles que, mediante um curso de qualificação profissional, esperam ocupar um posto profissional bem remunerado. Para mascarar a realidade, expressa na diminuição de postos de trabalho, de desemprego e de precarização do trabalho e da mão de obra, a ideologia neoliberal põe, nos trabalhadores, a culpa de não terem se inserido no mercado por não terem as competências necessárias para isso. Nesse cenário, palavras como qualificação, requalificação, qualidade total, empreendedorismo, inovação, produtividade, competência, habilidade, dentre outras, passaram a ser absorvidas pelas políticas educacionais e pelos educadores, muitos destes sem, nem mesmo, conhecer sobre o que estão falando e/ou defendendo (FONSECA; FERREIRA, 2020, FRIGOTTO, 2006, OLIVEIRA, 2003, SOUZA; ALBANO, 2019, VEIGA; SOUZA, 2021).

A educação é considerada agora o “amuleto de salvação”. Os donos de faculdades e escolas privadas veiculam, reiteradamente, que, por meio dela, os indivíduos tornam-se aptos a competir, com igualdade, no mercado. Ao subordinar a educação às demandas do setor produtivo, a qualidade na escola passa a ser pensada com base em uma racionalidade instrumental marcada pela implementação de ações baseadas na competitividade e no individualismo (OLIVEIRA, 2003).

Como argumentam Fonseca e Ferreira (2020), os ideários neoliberais culminaram, de fato, na concentração de renda conforme se ampliavam as desigualdades sociais e o desemprego estrutural, refletindo, negativamente, na educação ao manter a dualidade educacional, ao ofertar uma educação “pobre para os pobres”, em detrimento de uma formação humana, que permitisse aos sujeitos a apreensão dos princípios e fundamentos subjacentes às atividades produtivas. Para tais autores, o sistema neoliberal é o principal responsável por mazelas sociais que fazem parte do cotidiano dos brasileiros.

Dessa forma, a década de 1990 seguiu o rumo das mudanças no modelo de reorganização da sociedade capitalista, orientada por meio de reformas que envolveram a redefinição do papel do

Estado⁴, as políticas sociais, a democracia e o desenvolvimento. Na elaboração da nova LDBEN ficaram evidenciados os vários interesses em disputa, por isso, consoante Frigotto (2006), essa lei foi o começo do desvio da educação de sua missão social (pensada e exposta no texto da Constituinte de 1988), passando a ser regida pelos parâmetros mercadológicos e uma profunda inversão de sentido do Ensino Médio, seguida por grandes reformas no âmbito da Educação Profissional.

Freitas e Figuiera (2020) realçam que, apesar de a Lei 9.394/1996 não ter nascido de um consenso, ela inicia a sua história em um país que clamava pela democracia, levando os educadores a se empenhar por uma legislação que assegurasse uma educação de qualidade, gratuita, universal e laica a todos os cidadãos brasileiros. Porém, os ditames daqueles que aprovam as leis estabeleceram-se como determinantes, e a aprovação da nova LDBEN evidenciou “como os interesses dos governos que assumem o poder e suas orientações neoliberais sufocam os debates democráticos em torno da lei” (FREITAS; FIGUEIRA, 2020 p. 13).

Como observa Frigotto (2006), os anos de 1990 foram de grande regressão no plano dos direitos sociais e subjetivos, transitando da ditadura militar para a ditadura do mercado. Foi nesse contexto de descontinuidades e incertezas entre os projetos educacionais em disputa no Brasil que a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) elaborou a sua primeira Proposta Curricular, como veremos a seguir.

Na contramão do desejável: a Proposta Curricular da ETFRN

Conforme Silva e Cabral Neto (2015), até 1994, a ETFRN não possuía um Projeto Político-Pedagógico. Os cursos técnicos da instituição seguiam as determinações da Organização Didática aprovada mediante a Portaria n. 5, de 14 de fevereiro de 1985, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). No entanto, em fins da década de 1980, o MEC, por meio da Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), iniciou, sob a coordenação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), um debate a respeito da construção de um Projeto Pedagógico para a Rede Federal de Educação Profissional.

Em face da morosidade na elaboração desse projeto, a direção da ETFRN criou uma assessoria técnica composta por grupos de trabalho que envolviam docentes, discentes, pais de alunos, técnicos administrativos, gestores e representantes do empresariado do Rio Grande do Norte. Cada um desses

⁴ Há uma vasta produção a respeito da Reforma do Estado no Brasil. Pela sua postura crítica, recomendamos uma leitura na tese de doutorado de Brito (2016).

grupos ficou responsável por desempenhar um papel na elaboração do Projeto Pedagógico dessa instituição (QUEIROZ, 2017). O documento resultante, a Proposta Curricular, foi aprovada pela Portaria nº 1.236, de 10 de novembro de 1994, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no Diário Oficial da União, em 1 de dezembro de 1994. O parágrafo 2º dessa Portaria determinava “que esse Modelo Pedagógico seja implantado sob a forma de ‘projeto piloto’, devendo ser acompanhado e avaliado de forma permanente e o Ministério da Educação e do Desporto informado periodicamente dos resultados” (BRASIL, 1994).

A Proposta Curricular da ETEFRN tomou como base a legislação vigente à época: o Artigo nº 104 da Lei nº 4.024/1961, que permitia a organizações de cursos experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios; e a Lei nº 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil ao fixar as diretrizes e bases para estes níveis de ensino. Além disso, buscou seguir as diretrizes criadas pelo MEC sintetizadas nos documentos “Plano Decenal de Educação Para Todos”, correspondente ao período de 1993 a 2003 (BRASIL, 1993a), e “Linhas Programáticas da Educação Brasileira 1993/94” (BRASIL, 1993b). Importa destacar que essas diretrizes traziam, em seu bojo, a concepção neoliberal de desenvolvimento econômico e social que seria, anos mais tarde, implementada na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesses documentos, encontramos os discursos da descentralização do Estado, da redução de gastos, da qualidade do ensino, dos “necessários” acordos financeiros com os organismos estrangeiros e com o setor empresarial do Brasil, que passariam a intervir cada vez mais nas políticas de educação.

Destarte, a Proposta Curricular da ETEFRN foi gestada em um contexto de debates e redefinições das políticas de educação, que se deu quando da elaboração da Constituição de 1988, e, depois, com as discussões acerca do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitava no Congresso Nacional. Era um período marcado por fortes disputas entre as forças progressistas, na defesa de uma educação integrada, politécnica, emancipatória, e os defensores dos interesses do capital, que buscavam uma formação para a classe trabalhadora restrita aos fazeres da produção, como analisa Saviani (2011b).

É nesse cenário de enfrentamentos que a Proposta Curricular da ETEFRN foi implementada, objetivando alcançar, como resultados, a curto, médio e a longos prazos:

1. Uma mudança de postura teórico-prática dos segmentos envolvidos com a formação técnico-profissional no sentido de superar a dicotomia formação do homem-cidadão/formação do técnico-profissional;
2. Uma formação técnico-profissional que considere a perspectiva de vinculação entre cidadania e tecnologia;

3. Um conjunto de estratégias que possibilitem a materialização de padrões de qualidade da gestão educacional e da ação pedagógica, bem como o aprimoramento dos recursos humanos, a partir da implementação da nova proposta curricular (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 23-24).

Em decorrência das diretrizes propostas, a ETFRN assumia, nesse documento, como função social, a transmissão e a geração de conhecimentos aos educandos que lhes possibilitem “competência técnico-profissional para atuar no campo da pesquisa; desenvolver tecnologias no processo produtivo e na prestação de serviços à população, assim como ampliar a compreensão do meio social, como condição para interferir na sociedade e transformá-la em função dos interesses coletivos”. (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 79-80).

Assim, a construção da grade curricular foi estruturada em base científica e tecnológica, ou seja, em conhecimentos científicos e tecnológicos comuns; e conhecimentos científicos e tecnológicos específicos, tendo, como meta a formação *omnilateral* do técnico-cidadão para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos. “Esses recursos possibilitariam aos estudantes a atuação no sistema produtivo e a participação crítica no processo de transformação social, em função dos interesses coletivos” (PEREIRA; FRANÇA, 2015, p. 330).

Salientamos que o termo “omnilateralidade” está presente em várias partes da Proposta Curricular de 1995, inclusive na apresentação desse documento pelo, então, diretor geral, Francisco das Chagas de Mariz Fernandes. O gestor afirma que, dada a iminente chegada do século XXI, não é possível aceitar a dicotomia entre a educação geral e a específica. “É fundamental, portanto, oferecer ao homem uma educação que lhe possibilite um desenvolvimento integral, capaz de prepará-lo para enfrentar os desafios do futuro, assumindo uma nova performance numa perspectiva de omnilateralidade” (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 17).

É perceptível a influência marxista na elaboração desse documento institucional, posto que, para Marx, segundo as análises de Manacorda (2007, p. 89-90), a omnilateralidade é “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

Ressaltamos, também, a afinidade da Proposta Curricular com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual se contrapõe a um modelo de educação caracterizado pelo ensino conteudista, tecnicista e acrítico. Dessa maneira, como observa Saviani (2011a, p. 80):

[...] Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se

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

A Pedagogia Histórico-Crítica traz, em sua essência, as categorias de historicidade, contradição e classe social, para compreender os processos educativos decorrentes da concepção dialética marxista que vê os fatos em uma conexão recíproca em si, sendo, assim, determinados e determinantes da sociedade enquanto totalidade. Os fenômenos educacionais são condicionados pelo meio social, ou seja, a sociedade capitalista exerce influência sobre a educação, mas esta também interfere na sociedade, tomando forma assim o movimento dialético (SAVIANI, 2011b).

Ao tratar dos fundamentos do currículo, a Proposta Curricular apresenta-se baseada na concepção de homem como sujeito historicamente situado, apto a realizar uma leitura crítica de sua realidade e de interferir nesta; também considerava as características biológicas e psicológicas específicas da adolescência e do adulto jovem focando em como esses sujeitos desenvolvem a sua aprendizagem. A isso se somavam os conceitos antropológicos, sociológicos e culturais com foco nas expressões da historicidade do sujeito e a sua relação com o mundo (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995).

Quanto à estrutura organizacional do ensino na ETFRN, os cursos técnicos foram agregados a bases científicas afins, conhecidas como áreas de conhecimento, definidas como: “[...] um conjunto de matérias organizado de modo a assegurar um saber sistematizado e uma base tecnológica comum [...]” (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 80). De acordo com Pereira e França (2015, p. 332), essas áreas vieram substituir “Os cursos técnicos de Edificações, Eletrotécnica, Estradas, Geologia, Mecânica, Mineração e Saneamento - antes fragmentados e que, segundo os docentes da ETFRN, vinham entravando a inserção dos estudantes no mercado de trabalho [...]”.

Segundo a Proposta Curricular em estudo, essas áreas de conhecimento tinham como objetivos:

assimilar, integrar e produzir conhecimentos científicos e tecnológicos nas diversas áreas que compõem o currículo;
analisar criticamente a dinâmica da sociedade brasileira e as diferentes formas de participação do cidadão-técnico nesse contexto;
desenvolver as capacidades necessárias ao desempenho das atividades profissionais;
aprofundar e aplicar os conhecimentos teórico-práticos específicos das habilitações correspondentes a cada área (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 87).

Em conformidade com esse documento, as áreas de conhecimento deveriam permitir a maior diversidade de habilitações profissionais, admitindo ao aluno a escolha de uma ocupação técnica correspondente aos seus interesses e às exigências do mundo produtivo, além de favorecer atitudes interdisciplinares, a atualização e a educação continuada.

O modelo proposto permitiria aos alunos duas formas de saída ao final do 4º ano: após o estágio, quando estaria apto ao exercício de uma profissão; ou seguir os estudos em nível de 3º grau, seja na ETRN, percebe-se que já se esperava essa oferta, ou em outra instituição de ensino superior. A estruturação do modelo compreende três fases intimamente relacionadas:

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

No Quadro 1, apresentamos essas áreas de conhecimento e as suas habilitações.

Quadro 1 - Áreas de conhecimento e habilitações na ETRN

Áreas do Conhecimento	Habilitações
Construção Civil	Desenho de projetos de construção predial. Tecnologia da construção pesada. Tecnologia da construção predial. Tecnologia dos materiais de construção e solos. Tecnologia dos sistemas de irrigação. Topografia.
Eletromecânica	Eletrotécnica. Manutenção eletromecânica. Produção industrial. Usinagem mecânica.
Geologia e Mineração	Cerâmica. Gemologia, Lapidação e Joalheria. Geotecnologia. Pesquisa mineral. Planejamento e lavras de minas. Processamento mineral.
Informática	Automação industrial. Computação gráfica. Eletrônica. Processamento de dados.
Serviços	Hotelaria. Turismo.
Tecnologia Ambiental	Controle ambiental. Controle sanitário. Controle da qualidade de águas.

Fonte: Proposta Curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1995).

Além da possibilidade de articulações entre as disciplinas da formação geral, ou propedêuticas, e a profissional, a ETRN estendeu a duração dos cursos de três para quatro anos. Isso não só permitiria a ampliação e a abrangência de disciplinas da formação geral, como também a articulação destas com as da área técnica. Logo, visava-se a “pôr em prática uma proposta curricular direcionada para uma formação emancipadora, na perspectiva do técnico cidadão, em uma instituição vista socialmente apenas como formadora de mão de obra” (SOUZA; QUEIROZ, 2020).

Queiroz (2017), em sua pesquisa sobre a instalação da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da ETRN, em Mossoró, em princípios dos anos 1990, ao entrevistar egressos, gestores e

técnicos do chamado “setor pedagógico”, observou, a partir desses contatos, que essa instituição pretendia deixar a sua marca na implementação de uma proposta pedagógica embasada no conceito de omnilateralidade e da Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa perspectiva, a autora conclui que a expressão “técnico-cidadão” ganhou centralidade no dia a dia da instituição de tal modo que passou a fazer parte dos discursos cotidianos de alunos e servidores.

Para melhor entendermos como as disciplinas da formação geral (propedêuticas) foram incorporadas à matriz curricular dos cursos da ETFRN, trazemos, na Tabela 1, um exemplo de como isso ocorria na Área de Construção Civil e suas habilitações.

Tabela 1 – Disciplinas propedêuticas e cargas horárias semanais na área de Construção Civil

Matérias/Disciplinas		Carga Horária – Série				Total
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Carga horária (Cursos)
		h/sem	h/sem	h/sem	h/sem	
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*	4	3	3	2	440
	Língua Estrangeira	-	2	2	-	160
	Educação Artística	1	-	-	-	40
	Educação Física*	2	2	2	2	260
Estudos Sociais	Geografia	3	-	-	-	120
	História	-	3	-	-	120
	Sociologia	-	-	3	-	120
Ciências	Biologia	3	-	-	-	120
	Física	3	3	-	-	240
	Química	3	2	-	-	200
	Matemática*	4	3	2	2	400
Orientação Educacional	Orientação Educacional	1	-	-	-	40
Carga horária total						2.260

Fonte: Tabela construída a partir da Proposta Curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1995).

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

Considerando que a Área de Construção Civil, com as suas habilitações, tinha 4.800 horas (soma da formação acadêmica com o estágio supervisionado), observamos, pelos dados da Tabela 1, que as disciplinas propedêuticas representavam 47% da carga horária dessa área. Um estudo nas grades curriculares das demais áreas, elencadas na Tabela 1, revelou-nos pequenas diferenças nas cargas horárias de algumas disciplinas propedêuticas, sobretudo de Educação Física, mas, quando comparadas ao total de horas dos cursos, possuíam um percentual de 45,9%, na Área de Informática; 47,5%, nas Áreas de Eletromecânica, Geologia e Mineração e Tecnologia Ambiental; e 48% na Área de Serviços.

Tal fato revela-nos a não existência, ao menos no texto do documento, de uma hierarquia entre as bases científica e a tecnológica. Ao contrário disso, é patente uma relação de reciprocidade e de complementaridade entre essas bases, pois “enquanto a base científica caracteriza-se pela amplitude do saber, sem que isso signifique uma superficialidade do conhecimento, a base tecnológica propicia a aplicação desse saber em função de sua utilidade e eficácia prática” (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 82). Daí a recorrência da expressão “técnicocidadão” para caracterizar esse egresso com a qualificação desejada pelas empresas, mas ciente do seu papel na sociedade.

A operacionalização dos objetivos propostos nesse modelo curricular necessitava que as práticas dos seus educadores coadunassem com a dimensão técnica e política defendida pela ETFRN, daí a urgência de oferecer formação continuada aos docentes (QUEIROZ, 2017, SOUZA; QUEIROZ, 2020). Nesse aspecto, não encontramos na Proposta Curricular de 1995 uma discussão ampla acerca da formação de docentes para pôr em prática o novo currículo; no entanto, a instituição se compromete com o aperfeiçoamento do seu quadro de servidores mediante o Programa de Capacitação de Recursos Humanos, já existente, que tem por objetivo “o desenvolvimento de atividades voltadas para a capacitação do corpo docente por meio da aquisição e atualização contínua de conhecimentos, no sentido de compatibilizar os programas de ensino com as necessidades do desenvolvimento tecnológico [...]” (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 68).

Nessa direção, a ETFRN pretendia um professor mediador do conhecimento entre o aluno e a realidade da natureza e das relações sociais, superando a concepção “bancária” de educação, na qual, o educador tem a tarefa de “encher” os educandos de conteúdos “que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2012, p. 63). Ao contrário desse modelo de educação, a instituição, em sua Proposta Curricular,

aproximava-se da noção freireana de “pensar certo”, ou seja, “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2008, p. 47, grifos do autor).

Contudo, apesar da ETFRN se comprometer, em sua Proposta Curricular, com uma formação humana integral, também é perceptível a menção, em algumas partes do documento, aos interesses do mercado, inclusive tendo a participação do empresariado na organização dos perfis profissionais a serem considerados pelo currículo. No entanto, a nosso ver, essa aproximação se justificava pela trajetória da instituição e pelo histórico compromisso que lhe foi imputado de formar mão de obra, como podemos constatar na legislação voltada para a Educação Profissional ao longo do século XX. Inclusive, não podemos esquecer que esse documento foi elaborado ainda na vigência da Lei nº 5.692/1971, que determinava a compulsoriedade do “ensino profissionalizante” (como era denominado à época) no 2º grau (atual Ensino Médio). Desse modo, seria até estranho vermos uma ruptura com esse propósito introduzido há décadas na cultura dessa instituição.

Além dessa característica assumida pela ETFRN e por outras escolas técnicas espalhadas pelo Brasil, precisamos considerar o contexto no qual aquela Proposta Curricular estava sendo gestada. Como observam Gomes, Lima e Morais (2017, p. 149), é preciso “nos debruçarmos sobre as reformas educacionais em nosso país e sua vinculação com a totalidade social e a vigente produção da sociabilidade humana, na qual se inserem a educação, a escola e o professor”. No caso em questão, o documento que guiaria o currículo na ETFRN foi criado entre 1993 e 1994, portanto, num período marcado por mudanças e avanços sociais trazidos pela redemocratização, mas, ao mesmo tempo, de fortes disputas entre os defensores da escola pública, inclusiva e de qualidade para todos; e os educadores e empresários pautados nas ideias neoliberais que aqui começavam a penetrar. O ensino profissionalizante era percebido como a oportunidade de qualificar trabalhadores para servir aos interesses das empresas, mantendo, assim, a dualidade estrutural da educação brasileira.

Evidenciava-se, assim, a relação contraditória e conflituosa estabelecida entre educação e capital e, principalmente, no que diz respeito ao tipo de educação que as instituições de “ensino profissionalizante” deveriam ofertar. Obviamente, com o aprofundamento do ideário neoliberal e a força política e econômica do governo federal e dos empresários, terminou por ganhar a disputa o modelo de educação voltado para formação de trabalhadores “cidadãos” produtivos, como o mercado precisava. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 58) aludem que “A educação do cidadão produtivo, onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos

do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos”.

Importa destacar que a influência do capital sobre a educação não é um fato recente, muito menos isolado. Como observa Mészáros (2008, p. 43, grifos do autor) “as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais”. Para ele, a racionalidade capitalista na política educacional repercute, de forma intensa, ao longo dos tempos, mesmo que sejam apresentadas de formas diferentes em contextos distintos. Desse modo, resta às instituições educacionais se adequarem, por sobrevivência ou anuência, às determinações de reprodução do sistema capitalista, que garantiu, no decurso da história, que as suas ideias prevalecessem sobre todos os aspectos e organizações da sociedade.

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

No final de 1994, a conclusão da Proposta Curricular da ETFRN coincidiu com o fim do mandato do então presidente de Itamar Franco, que sucedeu a Fernando Collor de Melo logo após o seu *impeachment*, em 1992. A implementação desse currículo deu-se em 1995, coincidindo com o início do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Podemos afirmar que esse documento já nascia correndo sérios riscos, pois, se havia a pretensão de torná-lo um “projeto piloto” para propostas de outras ETF, como estabelecia a Portaria nº 1.236/1994, da SEMTEC/MEC, esse plano foi arrefecido com a eleição de um presidente que comungava com as ideias neoliberais e, apoiado por setores empresariais, deu-lhes forte impulso. Por conseguinte, eram previsíveis as dificuldades que aquela Proposta enfrentaria em um governo atrelado aos anseios do mercado.

Não por coincidência, foi impelido o processo de “cefetização” das ETF que, conforme o parágrafo primeiro do artigo 4º da Lei nº 8.948/1994: “A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada *gradativamente*, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica” (BRASIL, 1994, grifo nosso).

Portanto, a transição das ETF em CEFET, que deveria ocorrer gradativamente nos termos da Lei nº 8.948/1994, foi acelerado conforme as políticas de Estado foram absorvendo as ideias

neoliberais, merecendo destaque a Portaria nº 1.005/1997, que instituiu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Esperava-se que os CEFET exercessem um papel importante na economia nacional, tendo em vista que promoveria a capacitação da População Economicamente Ativa (PEA), daí essas instituições eram apresentadas pelo Governo Federal como o “melhor caminho para viabilizar a concretização da nova institucionalidade da educação profissional no Brasil” (OLIVEIRA, 2016, p. 67).

Conforme Oliveira (2016, p. 67), os objetivos dos CEFET eram amplos e pretenciosos, assim como as funções que lhes foram atribuídas, dentre as quais se destacam:

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

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

A submissão da Educação Profissional ao setor produtivo, embora não fosse uma novidade, foi oficializada pela Reforma da Educação Profissional na década de 1990, mediante uma série de decretos, portarias e pareceres (Decreto nº 2.208/1997, Portaria nº 646/1997, Portaria 1.005/1997, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, Resolução CNE/CEB nº 04/1999)⁵. Essa legislação, valendo-se das aberturas deixadas pela nova LDBEN (Lei nº 9.394/1996), determinou, em síntese, a separação do ensino técnico do Ensino Médio, o estreitamento da relação dessas escolas com o setor empresarial mediante a realização de convênios, a imposição do prazo de cinco anos para que as escolas se autofinanciassem, o que isentaria o Estado da responsabilidade de custear essa modalidade de educação.

⁵ Há uma grande produção acadêmica acerca dessa legislação. Além dos autores mencionados neste artigo, sugerimos a leitura de Lima (2020) e Souza e Lima (2021).

A “cefetização” das Escolas Técnicas Federais resultou em críticas por parte dos segmentos progressistas, pois acreditavam que isso institucionalizava a dualidade da estrutura educacional brasileira, visto que, a sua implementação estava alinhada com os planos de reestruturação da Educação Profissional nos moldes do capital (RAMOS, 2011).

Quanto à ETFRN, essa iniciou a sua transição para CEFET-RN, em 1994, logo em seguida à aprovação da Lei nº 8.948/1994 e teve o seu processo oficialmente concluído em janeiro de 1999. Por ter caráter experimental e necessitar de ajustes, mas também em função das mudanças que estavam ocorrendo e outras que já se projetavam em nível nacional, a Proposta Curricular da ETFRN passou por uma revisão em 1997. Pereira e França (2015, p. 332) explicam que a “descontinuidade” deu-se em decorrência da promulgação da nova LDBEN e do Decreto n. 2.208/1997, pois, “Mediante esse processo, houve a necessidade premente de a ETFRN de proceder a uma mudança curricular, em decorrência das interferências das políticas educacionais, à época, que determinavam ou reorientavam a prática escolar, em função dos interesses do setor produtivo”.

Alguns ajustes foram feitos, como a redefinição do seu primeiro objetivo: “Transmitir e gerar conhecimentos científicos e tecnológicos, que permitam ao aluno atingir um padrão de competência técnico-profissional para o exercício de atividades no campo da pesquisa, desenvolvimento de tecnologias no processo produtivo e a prestação de serviços à população” (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1997, p. 49-50, grifo nosso).

Entretanto, mesmo que as expectativas não fossem das melhores, na revisão da Proposta, a ETFRN manteve a ênfase no seu compromisso em “[...] não apenas a ministrar o ensino técnico, mas, sobretudo, gerar conhecimentos científicos e tecnológicos, tendo em vista o desenvolvimento de competências técnico-profissionais que ensejem ao indivíduo a compreensão do processo produtivo e do meio em que ele vive”. A seguir, a instituição reforça o seu engajamento com a formação omnilateral “O entendimento da forma como funcionam as forças produtivas no contexto social é indispensável para uma ação de interferência na sociedade, com vistas a transformá-la em função dos interesses coletivos” (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1997, p. 41).

Essa maneira de entender o papel da escola ia de encontro do que já estava sendo posto em prática pelos representantes do neoliberalismo: a submissão da educação ao setor produtivo. Além disso, a instituição frisou, no novo texto, a responsabilidade dos docentes em proporcionar a interdisciplinaridade, promover a investigação filosófica, o questionamento, a problematização e o compromisso político dos educandos (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1997).

Considerações finais

Em 1995, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) implantou, experimentalmente, uma Proposta Curricular que substituiu a Organização Didática estabelecida pelo MEC, em 1985. Neste artigo, realizamos uma análise nesse documento, vendo-o como um contraponto ao que estava sendo elaborado e posto em execução nas políticas econômicas e educacionais dos governos brasileiros na primeira metade da década de 1990, fortemente influenciados pelo modelo neoliberal e pelos educadores conservadores que viam, na Educação Profissional, um mero suporte para atender às demandas do mercado.

Ao lermos a Proposta Curricular da ETFRN, percebemos o caráter inovador do seu texto ao romper com a estrutura dos cursos técnicos em nível médio, voltados estritamente para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho. No documento de 1995, vemos, explicitamente, a defesa de uma formação para o trabalho alicerçada no princípio da omnilateralidade, ou seja, voltada à formação do ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Com isso, a Proposta Curricular defendia a integração entre a formação geral e a técnica e se contrapunha à histórica dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre ciência e cultura.

Mesmo que, em alguns trechos da Proposta Curricular, possamos encontrar a preocupação da ETFRN em atender ao setor produtivo, não consideramos que essa seja a tônica do documento, embora estejamos atentos para o fato de ele ser um texto escrito, apresentado como proposta, e não tenhamos analisado como ela se efetivou na prática. A respeito disso, Souza e Queiroz (2021), a partir de entrevistas realizadas com servidores, mostram-nos o esforço e as dificuldades constantes dos gestores e da equipe técnico-pedagógica da ETFRN em efetivar os objetivos do currículo na prática cotidiana. Independentemente disso, a instituição reforçava as lutas pela redemocratização no Brasil, por meio da perspectiva de formar um “técnico-cidadão”, indo de encontro a uma Educação Profissional com cursos aligeirados e reforçadores das desigualdades.

Malgrado nossa pesquisa tenha se referido a um documento publicado há mais de 25 anos, esperamos que estudos como este sejam realizados por outros pesquisadores do campo Trabalho e Educação, sobretudo porque vivemos, na atualidade, um recrudescimento das ideias neoliberais, agora, de forma mais cruel e sob o comando de grupos de extrema direita. Realçamos a importância de se conhecer a história e a memória dessas instituições (e de outras) para o fortalecimento da luta contra o esquecimento, o enfrentamento de propostas de extrema direita e a mais nova oficialização

da dualidade estrutural da nossa educação, mediante os itinerários formativos, impostos a contrapelo das propostas pensadas pela ETFRN há duas décadas.

Referências

- BARROS, J. A. **Fontes históricas**: introdução aos usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: Ministério da Educação e dos Desporto, 1993a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Linhas Programáticas da Educação Brasileira (1993-1994)**. Brasília, DF: Ministério da Educação e dos Desporto, 1993b.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm Acesso em: 17 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Lei nº 1.236, de 30 de novembro de 1994. In: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Proposta Curricular. **Revista da ETFRN**, Natal, v. 11, n. 9, jan. 1995. p. 157.
- BRITO, L. L. **O intelectual e o desmonte do Estado no Brasil**: Luiz Carlos Bresser Pereira e o MARE (Ministério Extraordinário da Administração e Reforma do Estado). 340f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.
- ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Proposta Curricular. **Revista da ETFRN**, Natal, v. 11, n. 9, jan. 1995.
- ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta Curricular**: ampliada e revisada. Natal, 1997.
- FONSECA, J. G.; FERREIRA, M. A. S. A teoria do capital humano e a noção de empregabilidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, p. 1-16, 2020.
- FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006. p. 25-54.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n 1. p. 45-60, mar. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- FREITAS, S. C.; FIGUEIRA, F. L. G. Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996. **Holos**, Natal, v. 7, e10061, 2020.

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

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 2, p. 19-30, 1999.

LIMA, A. P. M. **A Reforma da Educação Profissional dos anos 1990 e sua aplicação no currículo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte**. 103f, Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

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

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-60.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

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

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

GOMES, V. C.; LIMA, A. J.; MORAES, B. M. Trabalho docente e capital em crise: articulações no cenário de reforma educacional brasileira centrada na LDB 9394/96. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 19, n. 29, p. 145-164, set/dez. 2017.

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

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

PEREIRA, U. A.; FRANÇA, M. Novas diretrizes educacionais e novos projetos pedagógicos - (ETFRN e CEFET-RN): entre o pensar e o fazer. **Holos**, Natal, v. 6, p. 228-337, 2015.

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

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

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

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

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

SILVA, J. M. N.; CABRAL NETO, A. Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN: especificidades e (des)continuidades. **Holos**, Natal, v. 5, p. 201-212, 2015

SOUZA, F. C. S.; ALBANO, V. D. A. Compre o seu futuro! o cenário atual da mercantilização da Educação Profissional no Brasil. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e8835, out./dez. 2019.

SOUZA, F. C. S.; QUEIROZ, K. S. Processos formativos na Unidade de Ensino Descentralizada da ETEFRN/Mossoró: uma história de expectativas, adesões e resistências. **História Revista**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 120-140, mai./ago.2020.

SOUZA, F. C. S.; LIMA, A. P. M. Reforma da Educação Profissional nos anos 1990: o Brasil segue o guia neoliberal: **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, n. 1, p. 01 - 25, e020165, 2021.

VEIGA, C. C. P. S.; SOUZA, S. J. Impactos do gerencialismo no desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 20, p. 1-15 e10834, Jun. 2021.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 17/09/2021
Aprovado em: 22/11/2021