

## Reforma do Estado e da Educação Profissional nos anos 1990: alinhamento do CEFET-RN às imposições neoliberais

### ARTIGO

**Francisco das Chagas Silva Souza<sup>i</sup>**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

**Ana Paula Marinho de Lima<sup>ii</sup>**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

**Leonardo Leonidas de Brito<sup>iii</sup>**

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

### Resumo

Na década de 1990, o aprofundamento do ideário neoliberal no Brasil trouxe, como efeito, a Reforma do Estado e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Neste artigo, analisamos a aderência do currículo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) às orientações do projeto neoliberal imposto pelos organismos internacionais. A metodologia constou de pesquisa documental tendo como fontes a legislação produzida à época e o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET-RN, criado em 1999. Conclui-se que a instituição seguiu as determinações das diretrizes criadas pelo Ministério da Educação e pelos organismos financiadores da Reforma, a exemplo do Programa de Reforma da Educação Profissional.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Neoliberalismo. Currículo.

### State Reform and Vocational Education in the 1990s: alignment of CEFET-RN to neoliberal impositions

### Abstract

In the 1990s, the deepening of the neoliberal ideology in Brazil brought, as an effect, the Reform of the State and of Professional and Technological Education. In this article, we analyze the adherence of the curriculum of the Federal Center for Technological Education of Rio Grande do Norte (CEFET-RN) to the guidelines of the neoliberal project imposed by international organizations. The methodology consisted of documentary research having as sources the legislation produced at the time and the Curriculum Restructuring Project of CEFET-RN, created in 1999. It is concluded that the institution followed the determinations of the guidelines created by the Ministry of Education and the funding bodies of the Reform, such as the Professional Education Reform Program.

**Keywords:** Vocational Education. Neoliberalism. Curriculum.

## 1 Introdução

Na década de 1990, o Brasil, ainda que com algum atraso, foi palco da construção de uma interpretação sobre a crise e a Reforma do Estado que abriu espaço para a ascensão do modelo societário neoliberal.

No bojo de uma pedagogia da hegemonia (Neves; Sant'Anna, 2005), especialmente no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o arcabouço normativo, derivado da lógica liberalizante de então, culminou no Projeto de Lei nº 1.603/1996, no Decreto nº 2.208/1997, e nas Portarias nº 646/1997 e nº 1005/1997, os quais, entre outras ações, desmembraram o Ensino Médio do Técnico.

Neste contexto, o governo de Fernando Henrique Cardoso, em especial o segundo governo, deitou seus esforços na sistemática pressão para que as Escolas Técnicas Federais (ETF) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) aderissem às reformas materializadas. Isso incluía, entre outros aspectos, a adequação dos seus currículos às orientações que vinham de organismos internacionais financiadores dessas mudanças.

Especificamente no CEFET-RN, em 1999, ocorreu a elaboração de um Projeto de Reestruturação Curricular, vinculado à Reforma da EPT e orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT) e pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNPEPN).

Nosso objetivo, neste artigo, é analisar os impactos do ideário neoliberal na estrutura curricular do CEFET-RN, examinando a aderência dessa instituição às mudanças importadas por esse novo cenário. Para tanto, examinamos inicialmente os documentos já mencionados – as DCNEPNT e os RCNPEPN – produzidos e publicizados no contexto da Reforma da EPT. Em seguida, passamos a analisar o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET-RN, com a finalidade de conhecer como essa instituição procurou se adequar a esses documentos.

Em face de a pesquisa se amparar em fontes escritas de cunho legislativo, apontamos para o fato de que esses documentos, tal como outros tipos de registros, não são inócuos. Como frisa Le Goff (2003, p. 535-536), “o documento não é qualquer coisa

que fica por conta do passado, é o produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”. Por isso, segundo esse autor, “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (2003, p. 536).

3

Este artigo está dividido em duas seções além desta introdução. A princípio, discutimos a Reforma do Estado nos anos 1990, com ênfase na atuação do Ministro da economia Luiz Carlos Bresser-Pereira, um dos principais formuladores e executores da chamada “Reforma gerencial do Estado brasileiro”. Em seguida, a partir dos documentos elaborados para a EPT durante essa reforma, discutimos as mudanças ocorridas no CEFET/RN, com foco no Projeto de Reestruturação Curricular.

## 2 O diagnóstico liberal acerca da “crise do Estado”

As temáticas “crise” e “reforma” do Estado tornaram-se pontos substanciais da agenda política dos países da América Latina em meados da década de 1980. Atingidos pela chamada crise da “dívida externa” e pelo esgotamento do padrão de desenvolvimento econômico e industrial desenvolvimentista, adotado desde os anos 1930, essa discussão se impôs no debate intelectual e político.

No Brasil, em especial, o economista e cientista social Luiz Carlos Bresser-Pereira<sup>1</sup> já havia elaborado suas primeiras formulações acerca da crise do Estado no final dos anos 1980. Ele buscava explicações para a desaceleração da acumulação capitalista nos países centrais, que colocava em xeque o modelo de Estado do Bem-estar Social adotado desde o pós-Segunda Guerra Mundial nestes países. Bresser-Pereira,

---

<sup>1</sup> Nossa escolha pelo economista Luiz Carlos Bresser-Pereira como exemplo de intérprete das ideias neoliberais a serem implementadas no Brasil dos anos 1990 dá-se por compreendê-lo como figura de proa nas formulações e execução de um projeto de desmonte do Estado brasileiro completamente alinhado aos ditames neoliberais. Mantivemos a grafia original “reformas”, mas entendendo que a teoria crítica (na qual nos situamos) qualifica a dita “reforma gerencial do Estado Brasileiro” de “contrarreforma” e que não se restringiu à dimensão administrativa burocrática como fazem crer os próceres do neoliberalismo da década noventa. Para um aprofundamento deste debate ver Brito (2016).

prendendo-se a uma interpretação conjuntural e economicista da crise, desenvolveu sua teoria sobre a crise do Estado, atribuindo-lhe um caráter cíclico. Ele afirmava, naquele contexto, que: “se o Estado havia sido o instrumento de ação coletiva que assegurou taxas elevadas de crescimento no pós Guerra, era *agora* a *sua* crise que levava à redução dessas taxas” (Bresser-Pereira, 2004, p. 539, grifo nosso).

Em maio de 1987, pouco antes de aceitar o convite para o Ministério da Fazenda do Governo José Sarney (1985-1990), Bresser-Pereira apresentou o trabalho “Mudanças no padrão de financiamento do investimento brasileiro”, em um seminário da Universidade de Cambridge, na Inglaterra. Neste trabalho, ele argumentava sobre o que acreditava ser a verdadeira natureza da crise que assolava o Estado brasileiro: uma crise fiscal. Uma crise do próprio Estado e do modelo de desenvolvimento de substituição de importações adotado para o desenvolvimento do país desde meados do século XX.

Em 1988, na publicação “O caráter cíclico da intervenção estatal”, Bresser-Pereira fundamentou sua argumentação na “teoria do caráter cíclico das crises”, reiterando que a crise que marcava o Estado, no Brasil e no mundo, possuía essa característica e, portanto, não era permanente. Em 1991, a coletânea “Crise do Estado” buscou reunir reflexões de Bresser-Pereira sobre o corolário para a América Latina proposto no que se convencionou denominar, à época, o Consenso de Washington<sup>2</sup>.

No entanto, foi apenas ao longo da década de 1990 que as reflexões acerca da crise e do papel do Estado no desenvolvimento brasileiro começaram a ganhar contornos mais evidentes na produção intelectual de Bresser-Pereira. Em “A reforma econômica em democracias novas” (Bresser-Pereira; Maravall; Przeworski, 1996) e “Uma interpretação da América Latina” (Bresser-Pereira, 1993) são esboçadas, de forma mais detalhada, as interpretações acerca da crise do Estado, tanto nas experiências desenvolvimentistas latino-americanas quanto no *Welfare State* (Estado do Bem-Estar Social) dos países centrais.

<sup>2</sup> Denominação criada a partir das discussões realizadas em 1989, em Washington, em uma reunião que contou com as presenças dos organismos financeiros internacionais (FMI, Banco Mundial e BID). O objetivo do encontro era avaliar as reformas econômicas neoliberais empreendidas nos países da América Latina.

Nesses artigos, sustentava-se o argumento do suposto gigantismo estatal. Defendia-se que o Estado havia crescido em demasia e de forma distorcida, perfazendo crescentes déficits públicos, solapando a poupança pública e, gradualmente, suas instituições foram perdendo funcionalidade. Desse diagnóstico, nasceu a proposta de uma reestruturação (leia-se desmonte) do Estado, o qual se via obrigado a rever a sua relação com o setor privado no plano econômico e com a sociedade civil no plano político.

O receituário que se propunha a partir da leitura liberal da crise brasileira abrangia desde reformas macroeconômicas até mudanças no âmbito da gestão e administração pública. É neste contexto que as reflexões acerca de uma reforma gerencial do Estado brasileiro teriam Bresser-Pereira como intelectual.

A vitória do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), no pleito presidencial de outubro de 1994, elevou ao poder segmentos da sociedade civil e da *intelligentsia* brasileira que, de forma bastante geral, interpretaram a crise econômica que se vivia no país desde a década anterior como originária da crise do Estado.

Como resposta à crise, parte dos economistas contribuiu para a elaboração de um consenso conservador em torno da necessidade de reestruturação deste Estado “Social Burocrático”, nos dizeres do economista e ex-ministro Bresser-Pereira (2004). Para ele, um Estado falido e incapaz de responder às demandas de um mundo globalizado. O que, de fato, ocorreu no Brasil, na década de 1990, foi a edificação de um modelo de Estado absolutamente alinhado às propostas neoliberais, então em voga para a América Latina e demais países em desenvolvimento, associado ao efetivo desmantelamento do setor público estatal.

O êxito da estabilidade de preços alcançada com o Plano Real, a circulação e a massificação de um corolário econômico liberal ortodoxo, nos últimos anos do século passado, corroboraram para a construção de uma ambiência social conservadora. Esse cenário favoreceu a reformulação do papel regulador do Estado, que deixou de atuar como agente direto do desenvolvimento e passou a agir como “sócio”, elemento catalisador e impulsionador da acumulação capitalista orientada pelo mercado.

É neste contexto, portanto, que se insere a intervenção política de Bresser-Pereira, que, a nosso ver, foi o principal ideólogo da reestruturação do Estado brasileiro. Ele era um intelectual híbrido, visto ironicamente por Oliveira (1995, p. 68) como um “analista simbólico (neutro)” da realidade objetiva, um estrito defensor do dito “interesse público”. Bresser-Pereira, misto de intelectual, *CEO* e político profissional, foi capaz de dar organicidade e sistematizar um corolário que condenou o Estado interventor-monopolista então em voga no Brasil. Cumpriu, desta forma, o papel pleno do intelectual que, no campo simbólico, imprimiu e universalizou uma dada visão da realidade objetiva que, na prática, era parcial. Ele sem dúvida representava as demandas e interesses políticos (e ideológicos) conscientes de determinados grupos sociais no processo de construção de sua própria hegemonia.

Portanto, diante daquilo que era apresentado como “inexorável” – a reestruturação gerencial dos Estado brasileiro – Bresser-Pereira figurava entre os intelectuais que se propunham a fornecer novas interpretações (que se tornaram hegemônicas no Brasil) para os “desafios” do novo mundo, este neoliberal e globalizado. Não sem algum contorcionismo retórico e ideológico, ele buscou tornar palatável, para amplos segmentos da sociedade civil, os pilares daquela nova ordem: “democracia” e “mercado”, vistos como respostas “necessárias” à crise do Estado.

Naquele contexto, reformar e privatizar o Estado era alinhar o “Brasil no compasso do mundo”, afirmava em 1995, com entusiasmo, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (1996, p. 23), uma espécie de *condottiere* das frações empresariais rentistas da sociedade brasileira, filiadas ao globalismo neoliberal característico daquela quadra histórica. A Exposição Interministerial de Motivos nº 49 – elaborada em agosto de 1995 pelos ministros Justiça, da Fazenda, da Previdência e Assistência Social, da Educação e do Desporto, da Administração Federal e Reforma do Estado e do Planejamento e Orçamento – abriu um flanco jurídico normativo para a:

*Ruptura com formatos jurídicos e institucionais rígidos e uniformizadores, permitindo a implantação de um novo desenho estrutural na Administração Pública brasileira que contemplará a diferenciação e a inovação no tratamento de estruturas, formas jurídicas e métodos de gestão e de controle, particularmente no*



que tange ao regime jurídico dos servidores, aos mecanismos de recrutamento de quadros e a política remuneratória (Brasil, 1995, grifo do autor).

A proposta de reforma gerencial do Estado desenvolvida pelo governo Cardoso, depois da construção de um amplo consenso na sociedade civil – que contou com o apoio entusiasmado dos grandes grupos de comunicação do país – foi aprovada em junho de 1998, quase três anos após a sua proposição no Congresso Nacional.

É a partir do discurso de novos métodos de gestão, de flexibilização das “rígidas” regras da administração pública e da possibilidade de parcerias estreitas com o setor privado que se inserem as propostas de reformas educacionais para a EPT no Brasil, no final dos anos 1990. O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e a *cefetização* das Escolas Técnicas até então existentes no país, naquele contexto, coadunavam-se com o corolário que apontava a formação técnica profissional como apartada de uma formação mais ampla e subordinava, inevitavelmente, as políticas no campo da EPT à qualificação aligeirada de mão de obra para as demandas estritas do setor privado.

### 3 A Reforma da EPT: impactos na proposta curricular do CEFET-RN

Dentro desse contexto, lançou-se mão de um conjunto de ações direcionadas à educação. No que tange às instituições de ensino profissional, essas medidas tinham como finalidade reformar a EPT adequando-a ao sistema produtivo, à economia globalizada e ao modelo neoliberal. Para isso, foram exarados o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997a), que regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), e a Portaria nº 646/1997 (Brasil, 1997b). Segundo Oliveira (2004, p. 9):

A justificativa da Reforma passou pelo discurso do ajuste às mudanças velozes da suposta “sociedade do conhecimento”, onde o volume de informações é constantemente superado, exigindo a redefinição na formação escolar: aquisição de conhecimentos básicos e desenvolvimento da capacidade de utilizar diferentes tecnologias. Reclamava-se também a capacidade de se buscar informações, analisá-las e selecioná-las, em vez de simplesmente memorizá-las.

Ademais, os organismos internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Organização Internacional do Trabalho) questionavam a eficiência, a eficácia e as despesas do ensino técnico. Eram apontadas as seguintes razões:

- a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras; b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades; c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica (Ramos, 2002, p. 403).

Para implementar essa reforma, foi lançada a Portaria nº 1.005/1997, que efetivou o PROEP (Brasil, 1997c). Segundo Moura (2005, p. 62), esse Programa visava reestruturar Rede Federal “desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento”. A noção de autofinanciamento e parceria entre instituições públicas e privadas era uma das premissas orientadoras da Reforma do Estado preconizada por Bresser-Pereira, à frente do MARE (Bresser-Pereira, 1998).

A Reforma da EPT impôs mudanças na estrutura administrativa e pedagógica das instituições que compunham a Rede Federal<sup>3</sup>. Para a reestruturação dos currículos dessas escolas foram publicadas as DCNEPNT por meio do Parecer nº 16/1999<sup>4</sup> (Brasil, 1999a), que, posteriormente, com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPNT), lançados no ano 2000, organizaram os parâmetros a serem seguidos na elaboração das propostas pedagógicas das instituições de EPT (Brasil, 2000).

O Parecer nº 16/1999 indicou quatro princípios que deveriam orientar os cursos de nível técnico: 1. o vínculo com o mundo do trabalho e a prática social; 2. a

<sup>3</sup> A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica só foi criada oficialmente em 2008, mediante a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008). Utilizamos aqui o termo Rede Federal para designar o conjunto dessas instituições à época da Reforma da EPT.

<sup>4</sup> Posteriormente a esse Parecer que, em 5 de outubro de 1999, aprovou as DCNEPNT, estas foram instituídas pela Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999b).



independência e a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico; 3. a flexibilidade dos cursos técnicos e seus currículos; 4. a polivalência dos perfis profissionais de conclusão (Oliveira, 2004, p. 6).

Segundo orientava esse Parecer, as instituições de EPT deveriam, além desses quatro princípios gerais, seguir cinco específicos: 1. competências para a laboralidade; 2. flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; 3. identidade dos perfis profissionais; 4. atualização permanente dos cursos e currículos; 5. autonomia da escola (Brasil, 1999a).

Logo, podemos constatar que as DCNEPNT não eram um documento guia para a construção do currículo dos CEFET, mas uma espécie de “receita” a ser seguida de modo a impedir que os currículos se desviassem da proposta predeterminedada nos documentos da Reforma da EPT, com ênfase na criação das áreas profissionais que dariam os contornos para a criação dos cursos técnicos. As premissas básicas, definidas pelo MEC, para a elaboração dos currículos deveriam:

[...] possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (Brasil, 1999a, p. 4).

Essas determinações pretendiam gerar, por intermédio dos currículos, novas competências profissionais em harmonia com as necessidades do mercado. No entanto, mesmo que as DCNEPNT falassem, em “independência e articulação com o ensino médio” (Brasil, 1999b), na prática, elas mantinham o divórcio entre a formação propedêutica e a técnica, estabelecido pelo Decreto nº 2.208/1997, sob o argumento de devolver para a EPT a sua vocação e missão: formar para atender às exigências do setor produtivo privado.

Com a implementação das DCNEPNT, as instituições passaram a vivenciar o currículo por competência, compreendidas como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Brasil, 1999a, p. 33). Portanto, segundo o Parecer CNE nº 16/1999,

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

Podemos perceber que o interesse era formar um trabalhador “faz-tudo”, daí o porquê de o referido documento salientar que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho exigem que os currículos sejam revistos. Isso se deve ao fato de que são exigidos dos trabalhadores, “em doses crescentes, maior *capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor*, bem como capacidade de visualização e *resolução de problemas*” (Brasil, 1999a, p. 20, grifos nossos).

Ramos (2006, p. 273) compreende a pedagogia das competências como:

a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou das Sociedades Pós-Moderna.

Coerentes com o quadro que se desenhava em fins do século XX, os RCNEPNT traziam o conceito de competência como sendo o “novo paradigma” da educação, apresentando-o como elemento central da Reforma da EPT. Ademais, orientavam a conversão dos paradigmas vigentes pelo modelo de competências (Quadro 1).

**Quadro 1 – Substituição de paradigmas curriculares**

Paradigma em superação	Paradigma em implantação
Foco nos <i>CONTEÚDOS</i> a serem ensinados.	Foco nas <i>COMPETÊNCIAS</i> a serem desenvolvidas nos saberes (saber, saber ser, saber fazer)
<i>Currículo como fim</i> , como conjunto regulamentado de <i>disciplinas</i> .	<i>Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio</i> , pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.

Alvo de controle oficial: *cumprimento do currículo.*

Alvo do controle oficial: *gerações das Competências Profissionais Gerais.*

Fonte: Brasil (2000, p. 11, grifos do autor).

Ramos (2002, p. 420) destaca o caráter ideológico do texto das DCNEPNT no que tange ao redirecionamento da EPT para a perspectiva pós-industrial e pós-fordista. Nesse sentido,

[...] seguidas as orientações dos documentos curriculares oficiais, a educação profissional manter-se-á associada a alternativas compensatórias para a classe trabalhadora, privada de uma autêntica educação tecnológica afinada com os modernos padrões de produção e com os conhecimentos científico-tecnológicos e sociais mais avançados (Ramos, 2002, p. 419-420).

As DCNEPNT organizaram as habilitações por áreas profissionais e passaram a adotar módulos, vistos como o “conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas” (Brasil, 1999a, p. 36). Segundo o Parecer nº 16/1997, a modularização estava prevista no artigo 8º do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997); esta não apenas colaboraria para a flexibilidade nos currículos das instituições de EPT, mas ainda atenderia, com maior rapidez, às necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade.

No que concerne ao CEFET-RN, conforme Lima e Souza (2021), nesta instituição já estava em prática, desde 1995, uma Proposta Curricular que, mesmo considerando os interesses do mercado, tinha princípios e objetivos direcionados para uma integração entre a formação geral e a profissional, e explicitamente salientava o compromisso da formação do técnico-cidadão, como observam Souza e Queiroz (2020).

Entretanto, para seguir as determinações do Decreto nº 2.208/1997 e em face da obtenção de recursos advindos de um projeto submetido ao PROEP, a instituição deu início a uma reformulação da Proposta Curricular de 1995 e a uma revisão nas ofertas dos cursos técnicos<sup>5</sup>. A justificativa era a mesma usada pelo governo: obter as condições para competir em um mercado de trabalho que passava com constantes mudanças. No entanto,

<sup>5</sup> Exemplificado no convênio 131/98 que instituiu o Programa de Reforma da Educação Profissional na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

é importante ressaltar que, em face do PROEP, era preciso garantir recursos financeiros cada vez mais exíguos no orçamento do governo, daí a necessidade de parcerias com o setor privado para viabilização dos convênios propostos.

Moura (2005, p. 64), ao se referir às reduções orçamentárias já existentes no CEFET-RN, compreende a adesão dessa instituição a esse programa de financiamento a partir de recursos internacionais da seguinte forma:

[...] para o CEFET-RN a questão do financiamento público e do aumento da interação com o entorno, no âmbito da reforma da EP e do PROEP, pode ser resumida no seguinte dilema: a manutenção e, inclusive, a tentativa de ampliar a função social do CEFET-RN versus a necessidade de buscar estratégias de complementação orçamentária através da interação com o entorno. [...] o CEFET-RN e o governo federal estão de acordo em que a Instituição deve ampliar a sua interação com o entorno e a sociedade em geral. Entretanto, para o CEFET-RN essa interação deve estar pautada pela ampliação de sua função social, enquanto para a administração federal o foco deve ser o aumento da capacidade institucional de autofinanciamento.

Conforme o Projeto de Reestruturação Curricular, concluído em 1999, os sistemas educacionais deveriam nortear os currículos a partir das habilidades e competências exigidas pelo setor produtivo. “Eles evidenciam, sobretudo, que uma força de trabalho mais educada é capaz de responder com maior rapidez e flexibilidade às novas exigências do mundo produtivo e da sociedade” (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, 1999, p. 18).

É importante lembrar que o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET/RN foi baseado nos princípios preestabelecidos pelas DCNEPNT, já aqui elencados. Assim, a função social adotada pela instituição, conforme apresentada no documento de 1999, era formar o profissional-cidadão mediante “um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando a uma atuação competente no mundo produtivo, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, 1999, p. 119).

Apesar da importância dada à formação cidadã e à criação de uma “sociedade mais justa e igualitária”, é possível constatar a ênfase do documento no atendimento ao

setor produtivo, seguindo as instruções do Manual de Planejamento Estratégico Escolar (Brasil, 1997d), elaborado pelo PROEP e enviado para as instituições de EPT, com o objetivo de implementar a Reforma da EPT.

Assim, nos objetivos do Projeto de Reestruturação Curricular não se sobressai a formação plena dos alunos, mas sim a preocupação com o mercado:

13

Promover a capacitação de jovens e adultos através da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades gerais e específicas para o desempenho de atividades profissionais e a participação efetiva na sociedade;  
Possibilitar a formação de profissionais nos níveis técnico, tecnológico e de pós-graduação, com vistas ao exercício competente de atividades produtivas e ao compromisso com a melhoria de vida da população;  
Oferecer cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização a profissionais já atuantes no mercado de trabalho, tendo em vista o contínuo aprimoramento de suas competências laborais e o pleno exercício da cidadania;  
Propiciar qualificação, reprofissionalização e atualização de jovens e adultos trabalhadores, independente do seu nível de escolaridade, visando a sua inserção no mundo do trabalho e à participação consciente na vida social;  
Promover cursos em nível de educação superior, com vistas à formação de professores e especialistas na área tecnológica;  
Capacitar profissionais através de programas especiais de formação pedagógica, visando a sua atuação como docentes de disciplinas específicas dos diversos níveis da educação profissional;  
Incentivar a pesquisa tecnológica, com o propósito de estender os seus benefícios ao mundo produtivo e à sociedade em geral (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, 1999, p. 119-120).

Esse trecho do aludido documento do CEFET-RN nos dá uma dimensão da influência ideológica da Reforma da EPT. Os objetivos evidenciam a tônica do debate sobre o ensino técnico nos anos 1990, agora com a incorporação do modelo *ohnista*<sup>6</sup> ao currículo da EPT com algumas décadas de atraso. Como afirmam Carvalho e Cavalcanti (2022, p. 3, grifos dos autores):

O debate sobre Ensino Médio e suas implicações na formação profissional foi saturado por conceitos como *competências*, *saberes* e *flexibilização curricular*. A tese defendida afirmava que novas formas de organização do trabalho e da produção demandavam novos modelos de educação e de formação profissional e foi disseminada pelo discurso em defesa do *empreendedorismo*, da

<sup>6</sup> Referência a Taiichi Ohno, engenheiro e executivo idealizador do modelo de produção industrial internacionalmente conhecido como Toyotismo.



*empregabilidade* e de uma educação pautada por habilidades, competências e conhecimentos técnicos necessários à formação do *novo trabalhador*.

Segundo Lima e Souza (2022), mesmo que o Projeto declare uma oposição à pedagogia tradicional em seu texto, não se vê nesse documento uma ruptura com essa abordagem, mas sim uma união dessa pedagogia com uma nova. Ao afirmar que se parte de uma concepção histórico-crítica, o documento chega a se contradizer ao reiteradamente mencionar a pedagogia das competências.

Um detalhe que explicita essa contradição é o fato de o documento afirmar que a formação histórico-crítica seria implementada mediante o “[...] desenvolvimento de competências que ultrapassem os limites do mero agir instrumental, para caracterizar-se como um conjunto de competências mais amplas, requeridas pelo trabalho e pela vida social” (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, 1999, p. 125). Portanto, a instituição deixava claro que o currículo por competências, além de atender às determinações da legislação da Reforma da EPT, estava alinhado com a nova relação entre educação e trabalho, mercadologicamente referenciada.

Para melhores esclarecimentos, destacamos a incoerência entre a pedagogia das competências e a pedagogia histórico-crítica. Para Saviani (2011, p. 8-9), a tarefa da educação escolar a partir desta última implica em:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Sobre a distinção entre a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia das competências, sendo esta última uma antítese da primeira, citamos Ramos (2016, p. 67):

Entendemos a pedagogia histórico-crítica como uma contraposição necessária a tendências contemporâneas [...], que tem no pragmatismo uma das suas raízes e no escolanovismo uma de suas expressões. *A pedagogia das competências, em nossa compreensão, é a forma atual dessas tendências.* Nessas concepções, o



conhecimento é somente insumo para o desenvolvimento de esquemas mentais adaptativos ao ambiente. Já na perspectiva histórico-crítica, ao contrário, a apreensão do mundo pelos homens inclui os conhecimentos das propriedades do mundo real – físico e social –, dos processos históricos de representação, valorização e conceituação desse mundo (grifo nosso).

É importante ressaltar um detalhe nos dois volumes do Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET-RN: a ausência de menções a termos como omnilateralidade, politecnia e escola unitária, caros aos defensores de uma proposta de EPT voltada para uma formação do trabalhador para além das demandas do mercado de trabalho. Além disso, destacamos que o Parecer nº 16/1999, ao traçar o perfil dos profissionais a serem formados, salienta a importância da polivalência, ou seja, “o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins” (Brasil, 1999a).

A distinção feita por Machado (1994, p. 19) entre polivalência e politecnia<sup>7</sup> também nos parece de suma relevância para refletirmos a respeito do documento elaborado pelo CEFET-RN, em 1999:

Polivalência significa simplesmente um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa das tarefas [...] É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho. [...] Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Portanto, na escola politécnica e integral exige-se “uma ligação estreita dos estudos com o trabalho socialmente produtivo de grande significado social e educacional.

<sup>7</sup> É digno de destaque o fato de o termo Politecnia ser geralmente atribuído aos estudos de Karl Marx. No entanto, antes dele, vários pensadores liberais já defendiam os pressupostos do que viria a ser essa educação politécnica, conforme frisa Brito (2020).

Assim, a Escola Politécnica seria uma grande alavanca para a construção da sociedade mais justa, equitativa e emancipada” (Azevedo; Lopes; Silva Filho, 2023, p. 10).

Seguindo as orientações superiores, a Proposta de Reestruturação Curricular do CEFET-RN menciona o conceito de competência usado no Parecer nº 16/1999: a “capacidade de mobilizar, de forma articulada, conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho de atividades produtivas” (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, 1999, p. 127).

Considerando a natureza das operações mentais requeridas, da dimensão profissional humanista e técnica da reestruturação curricular e das características da atividade a ser realizada, o documento supracitado apresenta seis tipos de competências, a saber: técnico-cognitivas, organizacionais, comunicativas, sociais, comportamentais e políticas. Em seguida, afirma não ter a pretensão de esgotar as discussões sobre esse tema, mas de mostrar a indissociabilidade entre as competências, pois estas têm caráter multidimensional, “envolvendo facetas que não se restringem ao saber-fazer em sua conotação operativa. Associada a essa ideia, sua característica fundamental é estar em permanente processo de construção e reconstrução” (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, 1999, p. 129).

Definido o conceito de competência, o MEC/SEMTEC reuniu o conjunto das atividades que geravam produtos e serviços no mercado de trabalho. Chegou à conclusão de que as atividades produtivas similares ou semelhantes poderiam ser agrupadas segundo diferentes critérios, a saber: propósitos, objetos ou características dos seus processos produtivos. Desse modo, “A existência de um núcleo de competências comuns caracteriza, portanto, o conceito de área profissional adotado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e pelos Referenciais Curriculares” (Brasil, 2000, p. 23).

A partir desse estudo do MEC/SEMTEC, foram identificadas vinte áreas profissionais: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem pessoal, Indústria, Informática, Lazer e desenvolvimento social, Meio ambiente, Mineração, Química, Recursos pesqueiros, Saúde,

Telecomunicações, Transportes, Turismo e hospitalidade. No anexo ao Parecer nº 16 do CNE, encontramos as competências profissionais gerais para cada uma dessas áreas, cujas cargas horárias mínimas variavam entre 800 e 1.200 horas (Brasil, 1999a).

A partir de então, os CEFET's, munidos de um diagnóstico da região em que estão inseridos, passaram a selecionar as áreas a serem ofertadas. No que tange ao CEFET-RN, a matriz curricular passou a ser composta por seis áreas profissionais: Construção Civil, Indústria, Meio Ambiente, Mineração, Turismo e Hospitalidade, e Informática. A seleção destas e dos cursos correspondentes levou em consideração o “atendimento às demandas dos alunos, dos setores produtivos locais<sup>8</sup> e da sociedade. Foram, ainda, levadas em conta as possibilidades de conciliação dessas demandas com a vocação, a capacidade e as potencialidades do CEFET/RN” (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, 1999, p. 120-121).

A ênfase dada ao mercado na reforma curricular do CEFET-RN vai ao encontro do comentário tecido por Oliveira (2004, p. 7, grifo nosso) em relação à Reforma da EPT:

*A educação profissional emergente da reforma não é uma tentativa de maior aproximação com o mercado para adequar-se a este. A educação profissional aqui é o próprio mercado circunscrito pela lei da procura e oferta: o curso só existirá se confirmada a demanda e na condição que lhe aprover.*

Por fim, o Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET-RN completou a sua adequação à Reforma da EPT com a elaboração das matrizes curriculares referentes aos cursos de nível técnico. A seleção das áreas profissionais se deu com base em estudos feitos em grupos e com consultores que definiram as competências específicas para cada habilitação e curso. Em seguida, a equipe realizou um estudo acerca do processo produtivo de cada uma dessas áreas, identificando as suas funções e subfunções.

---

<sup>8</sup> Na seleção das áreas profissionais também foram consultados: o Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura do Rio Grande do Norte (CREA-RN), a Organização da Indústria de Construção Civil, Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR), a Secretaria de Turismo do Rio Grande do Norte (SECTUR/ RN), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Norte (SEBRAE/RN) (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, 1999).

Consoante os RCNEPNT, no processo de produção de cada área profissional, deveriam ser identificadas as “grandes atribuições” destas, ou seja, as etapas significativas ou as funções que o compõem ou caracterizam. Cada uma das funções relacionadas às operações mentais ou às ações básicas permite a geração de “atividades mais específicas”; já as subfunções permitem a criação de produtos ou resultados parciais definidos dentro desses processos produtivos (Brasil, 2000, p. 25).

Uma vez delimitadas as competências, definidas como “saberes articulados e mobilizados através de esquemas mentais” para cada subfunção, e as habilidades “que permitem que essas competências sejam colocadas em ação, em realizações eficientes e eficazes”, o próximo passo foi situar as bases tecnológicas “ou conjuntos sistematizados de conceitos, princípios e processos (métodos, técnicas, termos, normas e padrões) resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva” (Brasil, 2000, p. 26).

De acordo com Lima e Souza (2022), a partir de então, as competências, habilidades e bases tecnológicas, identificadas para cada subfunção do processo produtivo passaram a integrar a matriz curricular que passaria a direcionar a organização de módulos ou blocos que comporiam a proposta curricular de cada CEFET. No que concerne ao CEFET-RN, os autores afirmam que essa instituição passou a organizar sua estrutura curricular com o formato de módulos terminais, articulados, embora não dependentes. Ao concluir um módulo, o aluno receberia uma certificação de qualificação; e ao concluir todos os módulos de um curso, tendo sido cumprida a carga horária mínima estabelecida, o estudante receberia o diploma de técnico de nível médio.

Portanto, corroborando com Lima e Souza (2022), verificamos que as matrizes curriculares do CEFET-RN, coerentes com as orientações dos RCNEPNT e demais legislação criada à época, evidenciaram a adequação da formação profissional às necessidades e à flexibilidade que o setor produtivo privado exigia. Aos poucos, a instituição se alinhava à nova *pedagogia da hegemonia*: “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (Neves, 2005, p. 15).

## 4 Considerações finais

Neste artigo, com base nas fontes produzidas pelo MEC e pelo CEFET-RN, elaboradas a partir das orientações (leia-se determinações) dos organismos internacionais, buscamos conhecer como essa instituição se adequou a esse contexto maior em termos de reestruturação de seu currículo.

Como demonstrado ao longo do artigo e inerente ao modelo de ação do Estado *market oriented* e alinhado ao modelo societário neoliberal, houve uma adesão plena do CEFET-RN à Reforma da EPT na década de 1990. Essa (contra)reforma significou, a nosso ver, um retrocesso na educação brasileira, uma vez que reforçou e explicitou a histórica dualidade educacional: uma formação propedêutica, para a elite; e a formação técnica, para os filhos dos trabalhadores, bem como a cristalização da separação entre a formação em nível médio e a EPT.

Ao obedecer às determinações superiores presentes nas DCNEPNT e nos RCNPEPN, o CEFET-RN organizou sua estrutura curricular em matrizes que aglutinavam áreas profissionais a serem ofertadas pela instituição. Os cursos técnicos de nível médio, nas formas concomitante e subsequente, agora modulares, passaram a ser fundamentados nas noções de competências e habilidades, com o objetivo de atender às demandas exigidas pelos arranjos produtivos locais.

Portanto, a reformulação curricular preconizada para a implementação do PROEP consolidava assim o alinhamento daquela instituição e de outras de EPT à lógica neoliberal predominante na época. Tem-se, portanto, uma Reforma da EPT alinhada aos ditames da reforma neoliberal do Estado. Uma reformulação de natureza ética, política e ideológica, longe de ser meramente administrativa, gerencial e inevitável, como afirmavam os prosélitos daquele modelo societário.

## Referências

AZEVEDO, A. P. L.; LOPES, F. M. N.; SILVA FILHO, A. L. da. A educação politécnica no Brasil expressa na Educação Profissional. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 5, 2023. <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.10428>



BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *In*: BATISTA JR. P. N. (Org.). **Paulo Nogueira Batista** - pensando o Brasil: ensaios e palestras. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. p. 115-161.

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 1997, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.005, de 10 de setembro de 1997**. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional -PROEP. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf). Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Planejamento Estratégico Escolar**: construindo a nova educação profissional. Brasília, DF: MEC, 1997d.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Exposição de Motivos Interministerial nº 49, de 18 de agosto de 1995**. Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1998/emendaconstitucional-19-4-junho-1998-372816-exposicaodemotivos-148914-pl.html> Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf). Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf). Acesso em: 4 out. 2023.



BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf> Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em: 4 out. 2023.

BRESSER-PEREIRA. L. C. A Crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 3-23, abr. 1991. Disponível em: <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/883/820> Acesso em: 14 jul. 2023.

BRESSER-PEREIRA. L. C. Uma interpretação da América Latina: a crise do Estado. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 3, n. 37, p. 37-59, nov. 1993. Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/papers/1993/93-UmaInterpretacaoDaAmericaLatina.pdf> Acesso em: 13 jun. 2023.

BRESSER-PEREIRA. L. C. Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, n. 45, p. 49-95, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>

BRESSER-PEREIRA. L. C.; MARAVALL, J. M.; PRZEWORSKI, A. **Reformas econômicas em democracias novas**: uma proposta social-democrata. São Paulo: Editora Nobel, 1996.

BRESSER-PEREIRA. L. C. Economista ou sociólogo do desenvolvimento. In: NAKANO, Y.; REGO, J. M.; FURQUIM, L. **Em busca do novo**: o Brasil e o desenvolvimento na obra de Bresser-Pereira. Rio de Janeiro: Editora FGV. p. 509-576. 2004

BRITO, L. L. de. **O intelectual e o desmonte do Estado no Brasil**: Luiz Carlos Bresser-Pereira e o MARE (Ministério Extraordinário da Administração e Reforma do Estado). 2016. 339 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, 2016.

BRITO, L. L. Politecnicidade da aprendizagem e a centralidade do trabalho em Proudhon: alguns breves apontamentos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 19, p. 1-12, 2020. <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.11235>.

CARDOSO, F. H. Relações Norte e Sul no contexto atual: uma nova dependência? *In*: BAUMANN, R. (org). **O Brasil e a economia global**. Rio de Janeiro: Campus Editora. 1996. p. 21-43.

CARVALHO, C. do P. F. de.; CAVALCANTI, F. O Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e7317, 2022.  
<https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7317>

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de Reestruturação Curricular**. Natal, 1999. V. 1.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA, A. P. M. de; SOUZA, F. das C. A proposta curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte: a formação integral frente ao avanço neoliberal. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 24, n. 44, p. 167-191, set./dez. 2021.  
<https://doi.org/10.36704/eef.v24i44.6102>

LIMA, A. P. M. de; SOUZA, F. das C. **Um Currículo obediente**: imposições do mercado à formação do trabalhador. Edições UERN, 2022.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: **Trabalho e Educação**. Campinas: Papiros, 1994. p. 9-23.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1998.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>

MOURA, D. H. Algumas implicações da Reforma da EP e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio. **Holos**, Natal, v. 2, p. 57-80, set. 2005. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549266006.pdf>

NEVES, L. M. W. Apresentação. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 15-17.

OLIVEIRA, F. de. Quem tem medo da governabilidade? **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 1, n. 41, p. 61-77, mar. 1995. Disponível em:  
<https://novos estudos.com.br/produto/educacao-41/> Acesso em: 13 ago. 2023.

OLIVEIRA, E. G. de. A reforma e a contra-reforma da educação profissional brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t096.pdf> Acesso em: 14 jul. 2023.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000020>

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-76.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SOUZA, F. C. S.; QUEIROZ, K. S. Processos formativos na Unidade de Ensino Descentralizada da ETFRN/Mossoró: uma história de expectativas, adesões e resistências. **História Revista**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 120-140, mai./ago.2020. <https://doi.org/10.5216/hr.v25i2.63414>

<sup>i</sup> **Francisco das Chagas Silva Souza**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró. Doutor em Educação (UFRN), pós-doutor em Educação (UFF), professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa).  
Contribuição de autoria: escrita e revisão do texto. Coorientação da doutoranda coautora.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7340894360051987>  
E-mail: [chagas.souza@ifrn.edu.br](mailto:chagas.souza@ifrn.edu.br)

<sup>ii</sup> **Ana Paula Marinho de Lima**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4783-3731>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Natal. Licenciada em Pedagogia (UERN), mestre em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN/Natal). Bolsista da Capes.  
Contribuição de autoria: escrita do texto.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3289540092516721>  
E-mail: [marinho.p@escolar.ifrn.edu.br](mailto:marinho.p@escolar.ifrn.edu.br)

iii **Leonardo Leonidas de Brito**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4823-0521>

Colégio Pedro II-RJ.

Doutor em História Social (UFF). Pós Doutor em Educação Profissional e Tecnológica (IFRN). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (mestrado em rede) do Colégio Pedro II – RJ. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/Ufersa).

Contribuição de autoria: escrita e revisão do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0338465096036447>.

E-mail: [leonardo.brito.1@cp2.edu.br](mailto:leonardo.brito.1@cp2.edu.br)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista *ad hoc*:** Simone de Fátima Flach e Alboni Marisa Dudeque Pianovsk Vieira

**Como citar este artigo (ABNT):**

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; LIMA, Ana Paula Marinho de; BRITO, Leonardo Leonidas de. Reforma do Estado e da Educação Profissional nos anos 1990: alinhamento do CEFET-RN às imposições neoliberais. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e11075, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11075>

Recebido em 18 de julho de 2023.

Aceito em 14 de outubro de 2023.

Publicado em 20 de maio de 2024.