



ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO NA ERA DO REFORMISMO: CONTRADIÇÕES LEGAIS E HORIZONTES POTENCIAIS

Júlio César de Paula [*]; José Fernandes da Silva [**].

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo essencial investigar e apresentar alguns dos aspectos determinantes para a volatilidade e a insegurança jurídica que se abatem sobre as políticas públicas e os currículos para o ensino médio, especialmente na modalidade Educação Profissional e Tecnológica e de que maneira essas transformações e incertezas afetam ou podem afetar as juventudes trabalhadoras em nosso país. O artigo apresenta uma análise bibliográfica e documental de caráter qualitativo, e se inicia a partir de um balanço historiográfico sobre a educação profissional e tecnológica em seu contexto histórico e pretende desfiar algumas reflexões sobre como vem sendo construída a estrutura e a cultura do ensino no Brasil, além de como a educação vem sendo afetada pelo receituário neoliberal desde a década de 1990 e, principalmente, como o recente conjunto de reordenamento jurídico que envolve a Lei 13.415, da reforma do ensino médio e suas normas complementares aprofundaram o abismo existente entre o ensino médio e a universidade, reforçaram a dualidade estrutural da educação, fragmentaram o currículo e esvaziaram de sentido tanto as disciplinas tradicionais como aquelas introduzidas pela própria reforma.

Palavras-chave: Educação Profissional. Currículo. Neoliberalismo.

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE ERA OF REFORMISM: LEGAL CONTRADICTIONS AND POTENTIAL HORIZONS

ABSTRACT

This paper aims to investigate and present some of the determinants aspects of volatility and legal uncertainty that affect public policies and curricula for high school, especially in the Professional and Technological Education modality and how these transformations and uncertainties affect or may affect the working youth in our country. The article presents a bibliographical and documentary analysis of qualitative character, and starts from a historiographical balance on professional and technological education in its historical context and intends to make some reflections on how the structure and culture of teaching in Brazil has been built, in addition to how education has been affected by neoliberal prescriptions since the 1990s and, especially, how the recent set of legal reordering that involves Law 13.415, reform of high school and its complementary rules deepened the gap between high school and university, reinforced the structural duality of education, the curriculum and emptied both the traditional disciplines and those introduced by the reform itself.

Keywords: Professional Education. Curriculum. Neoliberalism



ENSEÑANZA VOCACIONAL Y TECNOLÓGICA EN LA ERA REFORMISTA: CONTRADICCIONES JURÍDICAS Y HORIZONTES POTENCIALES.

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo esencial investigar y presentar algunos de los aspectos determinantes para la volatilidad y la inseguridad jurídica que se abaten sobre las políticas públicas y los currículos para la enseñanza media, especialmente en la modalidad Educación Profesional y Tecnológica y de qué manera estas transformaciones e incertidumbres afectan o pueden afectar a las juventudes trabajadoras en nuestro país. El artículo presenta un análisis bibliográfico y documental de carácter cualitativo, y se inicia a partir de un balance historiográfico sobre la educación profesional y tecnológica en su contexto histórico y pretende desfiar algunas reflexiones sobre cómo se viene construyendo la estructura y la cultura de la enseñanza en Brasil, además de cómo la educación viene siendo afectada por el recetario neoliberal desde la década de 1990 y, principalmente, como el reciente conjunto de reordenamiento jurídico que involucra la Ley 13.415, de la reforma de la enseñanza media y sus normas complementarias han profundizado el abismo existente entre la enseñanza media y la universidad, han reforzado la dualidad estructural de la educación, fragmentaron el currículo y vaciaron de sentido tanto las disciplinas tradicionales como las introducidas por la propia reforma.

Palabras clave: Educación Profesional. Currículo. Neoliberalismo.

A IDEOLOGIA DO CURRÍCULO

O presente trabalho tem por objetivo essencial investigar e apresentar aspectos determinantes para a volatilidade e a insegurança jurídica que se abatem sobre as políticas públicas e os currículos para o ensino médio, especialmente na modalidade Educação Profissional e Tecnológica e de que maneira essas transformações e incertezas afetam ou podem afetar as juventudes trabalhadoras em nosso país. O artigo apresenta uma análise bibliográfica e documental de caráter qualitativo, e se inicia a partir de um balanço historiográfico sobre a educação profissional e tecnológica em seu contexto histórico e pretende desfiar algumas reflexões sobre como vem sendo construída a estrutura e a cultura do ensino no Brasil, além de como a educação vem sendo afetada pelo receituário neoliberal desde a década de 1990 e, principalmente, como o recente conjunto de reordenamento jurídico que envolve a Lei 13.415, da reforma do ensino médio e suas normas complementares aprofundaram o abismo existente entre o ensino médio e a universidade, reforçaram a



dualidade estrutural da educação, fragmentaram o currículo e esvaziaram de sentido tanto as disciplinas tradicionais como aquelas introduzidas pela própria reforma.

Dentro de um quadro conceitual marxista, apoiado mais especificamente no materialismo histórico dialético, consideramos analisar a legislação educacional a partir de suas especificidades sócio-históricas e como campo de disputa hegemônica e contra hegemônica.

Neste sentido, concordamos com Marx que assevera que

[é] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p.47).

Nesse contexto, procuramos prescrutar tanto os marcos legais para a educação profissional e tecnológica como o seu contexto histórico com o objetivo de compreender, embora não em caráter definitivo, os processos contraditórios sob os quais foram construídas as políticas públicas para a educação no Brasil.

Mesmo nos distanciando do historicismo do século XIX, reconhecemos que “a matéria fundamental da história é o tempo e, portanto, não é de hoje que a cronologia desempenha um papel essencial como fio condutor e ciência auxiliar da história” (LE GOFF, 2003). Neste sentido, para precisar a perspectiva de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sobre a qual o presente trabalho pretende se debruçar, torna-se necessário prescrutar os marcos legais historicamente construídos para essa modalidade de ensino e reconhecer suas debilidades, contradições e possibilidades. Admitindo assim a legislação educacional como testemunha, produtora e difusora de um modelo de civilização (CASTANHA, 2011). Com efeito, nos atentaremos em analisar, principalmente, os dispositivos da lei 13.415/2017 e seus dispositivos complementares, pareceres e resoluções refletindo sobre suas consequências, contradições, limites e possibilidades. Nossa análise documental concorda e toma por referência a perspectiva proposta por CELLARD (2008, p. 295) que compreende que



[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

E, sem nos limitarmos à uma análise exclusivamente textual, pretendemos refletir sobre mudanças e permanências produzidas historicamente na construção da legislação educacional e para tanto devemos nos debruçar sobre a seguinte questão central: como os retrocessos e contradições presentes no conjunto das contrarreformas implementadas no Brasil após a ruptura institucional de 2016, conduzidas pelo parlamento e orientadas por setores do mercado, afetam ou devem afetar a educação, o currículo e, conseqüentemente, a juventude trabalhadora?

Para isso, utilizaremos ainda os fundamentos essenciais das teorias críticas e pós-críticas do currículo, procurando refletir sobre como os documentos curriculares prescritos para o novo ensino médio (NEM) cumprem, objetivamente, um processo de realinhamento curricular com os setores produtivos e subjetivamente um modo do estado e das camadas dirigentes de garantir a reprodução de seus valores ideológicos. Conforme assevera Althusser, “nenhuma, classe pode, duravelmente, deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado” (AIE) (ALTHUSSER, 1992, p. 49).

A educação, como um dos AIE mais privilegiados, cumpre, em diversos momentos históricos essa função de reproduzir a ideologia das classes dominantes. Não é por acaso que as grandes transformações curriculares da história brasileira se deram, ou em momentos ruptura, ou de profundas transformações institucionais. Seja no Estado Novo de Vargas, no processo de reordenamento jurídico da ditadura militar, no contexto da redemocratização ou após o golpe parlamentar-empresarial de 2016.

O currículo oculto, conceito presente nas teorias aqui utilizadas, observa que além daquilo que é prescrito objetivamente no texto do currículo e que é desejável que seja “transmitido” na escola haveria um aprendizado subjetivo, que também constrói, cultural e historicamente, o *habitus* daquela comunidade escolar. Essa subjetividade é construída na



execução das normas e condutas da escola. Em sua forma de organização estrutural e de tempo, por exemplo. O currículo, na concepção de Silva (2016), é algo muito mais histórico do que ontológico. Portanto, avançar na discussão de currículo ideal é, necessariamente, recorrer às construções sociais que orientaram os currículos do ensino médio brasileiro ao longo dos anos. O currículo oculto do NEM, de acordo com a nossa compreensão, tem por objetivo orientar os comportamentos da juventude trabalhadora às condicionantes dos novos processos de acumulação flexível. Nessa nova configuração do modo de produção capitalista não só a produção deve ser flexibilizada, mas também o trabalhador, que deve ter horários, habilidades e competências (operativas ou socioemocionais) que possam garantir tanto sua empregabilidade, que diz respeito a estar disponível para as mais diversas oportunidades de um mercado volátil, como a resiliência e as pretensas capacidades criativas para suportar longos períodos de desemprego, subemprego ou de empreender no mercado do precarizado.

ASPECTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS

Apesar dos indícios que demonstram a presença de uma educação profissional embrionária no país desde o período colonial, (OLIVEIRA, 2020) e desde a revogação do alvará régio de 1785¹ no ano 1808, a coroa portuguesa tenha percebido a necessidade da implantação de uma escola capaz de qualificar uma força de trabalho que pudesse atuar na instalação de atividades manufatureiras futuras, que resultou na criação do colégio das fábricas em 1809 foi, assim como ocorrera na Europa do século XIX, [apenas] nas primeiras décadas do processo industrializador no Brasil que, no século seguinte (em 1909 o presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”), influenciado impulso industrializador das primeiras décadas do século XX, o país organiza os primeiros esforços sistemáticos para a criação de uma educação voltada para a classe trabalhadora (DE PAULA, 2023).

¹ O Alvará Régio, imposto por D. Maria, Rainha de Portugal, proibia em todo o território colonial “todas as fábricas. Disponível em:

http://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3674:alvara-que-pr-oibe-as-fabricas-e-manufaturas-no-bra&catid=145&Itemid=287. Acesso em 02 de nov. de 2023.



Marcada fortemente pelo caráter higienista presente nas primeiras décadas do republicanismo brasileiro, essas escolas mantidas com recursos do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio nas capitais do estado deveriam ao fazer dos “filhos dos desfavorecidos de fortuna cidadãos úteis à nação e mantê-los longe da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

O documento que cria as escolas de aprendizes artífices permite considerações sobre os grupos políticos e a sociedade que produz e recebe aquela legislação. Ele aponta, em primeiro lugar, para o aumento da população urbana, realidade experimentada nos primeiros anos da república (OLIVEIRA, 2020. p. 16).

De acordo com Oliveira, ainda no ano de 1906, três anos antes do decreto 7.566, portanto, várias medidas “preparatórias” para aquele que seria o principal marco legal para a EPT no país até então seriam tomadas. O Aumento da dotação orçamentária para a modalidade e a realização do “Congresso da Instrução” estavam entre elas. Naquele ano, em seu discurso de posse, o Presidente da República, Afonso Pena, anunciava “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando lhes mestres e operários instruídos e hábeis”. Em 1907, fora realizado o primeiro censo geral e completo das indústrias brasileiras e seriam encontrados 3.258 estabelecimentos industriais, com mais de 150 mil operários (PRADO JÚNIOR, 2004). Nesse sentido, o instrumento legal de 1909 compreendia parte de um processo muito maior, em que a industrialização e a educação ligada mercado de trabalho ganharia centralidade (OLIVEIRA, 2020).

E se, por um lado, essa experiência ainda carrega muito da educação profissional já existente no país nas décadas posteriores à independência, tradição de um país recentemente saído da escravidão e fortemente ligado uma secular cultura do ócio herdada pela elite Brasileira que por vários séculos promoveu uma cultura de preconceito contra o trabalho que, conforme veremos, é uma das raízes da dualidade estrutural da EPT no Brasil, por outro, percebemos o nascedouro de uma cultura urbana e a tentativa de construção de um pensamento hegemônico com bases desenvolvimentistas que se fará sentir nas décadas seguintes.



O documento de 1909 cria a primeira ação sistemática para a EPT, no entanto, não menciona preocupação com a formação docente ou com uma carreira que exigisse uma formação específica para o ensino profissional, a escola, deveria além da formação para o trabalho que ficaria a cargo dos mestres de oficina, oferecer alfabetização, desenho e cursos noturnos, estes componentes “específicos” ficariam a cargo do próprio diretor da escola, único com remuneração definida pela referida lei (BRASIL, 1909).

Assim, embora ainda em 1927, no governo de Washington Luís, o Decreto nº 5.241, de 27 de agosto, decretasse o ensino obrigatório em todas as escolas federais e determinasse incentivos para que os estados da federação criassem suas próprias escolas profissionais que poderiam ser subvencionados pela união, foi na chamada “Era Vargas” que viriam as próximas transformações expressivas para essa modalidade de ensino.

Estimulada do ponto de vista Internacional pela crise do liberalismo pós-guerra e principalmente pela quebra da bolsa de Nova Iorque que, em um efeito cascata, arrastou todo o chamado mundo ocidental, e as economias que orbitavam os países de economia central, a uma crise sem precedentes, a década de 1930 no Brasil foi um período de efervescência política e, se não houve, necessariamente, um rompimento definitivo com a ordem social oligárquica, podemos considerar que o país passara por um rearranjo de forças no qual a indústria ganhava centralidade.

Com forte investimento estatal, impellido pela política de substituição de importações² e pela realocação de parte dos recursos outrora investidos na cafeicultura, houve um salto considerável no processo industrializador no país. Conforme aponta Vicentini,

a mudança econômica fomentada pelo governo necessitaria criar uma estrutura educacional de formação para o trabalho, mas também junto a esta, um fomento na geração dos meios para a subsistência da população, meios pelos quais a população trabalhadora tivesse acesso a uma vida melhor (VICENTINI, 2020, p. 140).

Ainda em 1930, uma das primeiras medidas do governo provisório de Vargas, foi a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública do qual passaram a fazer parte as Escolas

² Iniciada no governo Vargas, a política de substituição das importações tinha o objetivo de proteger a economia nacional e fortalecer a indústria. Essa política foi considerada necessária no período entreguerras pela dificuldade de importar dos tradicionais fornecedores europeus e serviu aos interesses governistas, de dinamizar e diversificar a produção industrial no país.



de Aprendizizes Artífices, até então sob a jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1934, assumiria o Ministério da Educação, o ministro de mandato mais longevo da história, Gustavo Capanema, que daria nome às reformas mais importantes para a EPT até então (reforma Capanema), o ministro permaneceria no cargo ao longo dos próximos 11 anos e, mesmo após a queda de Vargas, como deputado e líder do Partido Social Democrático (PSD), formado pela herdeiros políticos do ex-presidente, exerceria significativa influência nas políticas públicas para a educação nas décadas seguintes.

Já na constituição federal de 1937, uma importante transformação: além do reforço à ideia de uma educação pública vocacional e pré-vocacional em “todos os graus”, o marco legal torna o ensino profissional dos filhos da classe trabalhadora obrigatória às indústrias e (ou) sindicatos, podendo essas atividades ser subsidiadas pelo governo. Ou seja, a indústria, mesmo que ao longo do tempo tenha percebido a importância e as facilidades de imprimir sua própria cultura organizacional por meio da escola, foi obrigada, pela letra da lei, a assumir essa responsabilidade. Longe de ser um fardo. Afinal, era dado a essas empresas a oportunidade de concorrer a uma parcela considerável do orçamento público (BRASIL, 1937).

Foi finalmente com o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, que o ensino profissional foi deslocado para o ensino médio e, finalmente, mesmo que não passasse de um recurso retórico muito distante dos ideais mais estimados pelos defensores da EPT, pela primeira vez, segundo o texto, a legislação para o ensino industrial deveria atender “aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana”(BRASIL, 1942). Na Prática, a cisão entre ensino profissional e propedêutico e seu caráter essencialmente mercadológico, ficariam ainda mais evidentes, e seriam expressos nos próximos artigos da lei. Pois além da sua vocação específica para a indústria, o ensino industrial facultava o ingresso ao curso superior àquele aluno oriundo dessa modalidade, mas apenas em cursos correlatos à sua formação profissional. O que funcionava como fator limitador. Portanto, a escola do trabalhador permanecia segregada da escola do doutor.



Após o término da Segunda Guerra Mundial, e com a adesão, ainda que tardia, do Brasil à coalizão aliada contra os fascismos na Europa, a ditadura do Estado Novo ruía e perdia seus sustentáculos políticos. Muito embora Vargas tenha sido deposto naquele outubro de 1945, o varguismo e a presença do partido do ex-presidente como maioria no congresso nos anos que se seguiram foram marcantes. Essa presença, para a educação, se materializava na influência do Líder do Partido Social Democrático (PSD), justamente o ex-ministro da Educação e Saúde de Vargas (1934-1945), Gustavo Capanema, que tencionava, tanto no processo da aprovação da nova constituição, de 1946, quanto nas discussões por uma LDB, pelo manutenção do princípio de “Unidade de Direção” que, na prática, compreendia um controle do governo central sobre as políticas públicas para a educação. Essa influência e os debates desse grupo estatista, contra os liberais, encabeçados por Carlos Lacerda, deputado pela UDN³ à época e, em uma terceira direção os grupos de estudiosos, principalmente escolanovistas⁴, revelam não somente as disputas ideológicas em torno de uma nova lei de diretrizes e bases, mas também um dos motivos pela sua tramitação ter levado treze anos (1948-1961). Segundo Montalvão, esses debates

colocam-nos não apenas frente a interpolações de ordem política, mas também, de questões da ordem dos conceitos, ou seja, da forma como as palavras centralização/descentralização, público/privado, educação totalitária/educação democrática foram pensadas no quadro histórico-temporal em que os atores políticos travaram a batalha semântica pela legitimidade das mesmas (MONTALVÃO, 2010. p, 25).

Na década de 1950, período de grande efervescência política, a legislação para a educação profissional pouco avançou. O plano de metas de Juscelino Kubitschek, por exemplo, havia deixado para a educação apenas 3,4% dos investimentos previstos e uma única meta, relativa ao ensino técnico, a última delas, a meta 30. (MONTALVÃO, 2010). Apesar disso, os intensos debates pela aprovação da LDB resultaram em algum avanço e convém destacar que nas décadas seguintes as políticas públicas em educação seguiram sendo um campo de disputas.

³ União Democrática Nacional. De orientação liberal. Principal partido de oposição a Vargas.

⁴ Também conhecidos como pioneiros da educação. Grupo de signatários de um Manifesto pela Educação Nova em 1932, que preconizava a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. Contava com nomes proeminentes, como Anísio Teixeira e Cecília Meireles (VIDAL, 2013).



No início da década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 4.024/1961) autorizava aos egressos dos cursos de educação profissional continuarem os estudos no ensino superior, o que de alguma maneira pode ser considerado um avanço no que diz respeito à dicotomia entre a “escola do trabalhador” e “a escola do doutor”. Em seu artigo primeiro, constava ser “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” uma das finalidades da Educação Nacional, ou seja, a ideia da integralidade na educação estava finalmente colocada em pauta. Contudo, especificamente para a Educação Profissional, observou-se pouca evolução, ressalva feita apenas para a organização e regulamentação do funcionamento do ensino técnico de grau médio, que ficara dividido em industrial, agrícola e comercial a partir de então. Foi somente com a aprovação da LDB de 1971 (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) que significativas “novidades” seriam implantadas para o ensino médio integrado no Brasil (DE PAULA, 2023, p. 4-5).

A partir de abril de 1964 o Brasil mergulharia num longo período de ditadura militar, e as esperanças de uma educação que superasse a lógica dualística entre a escola do trabalhador e outra das elites, conforme criticavam tanto os liberais quanto os antigos renovadores da educação (MONTALVÃO, 2010) submergiu ainda mais profundamente. Entre a repressão política e o aprofundamento da dependência econômica externa, materializada na campanha publicitária do “milagre econômico” e fortemente alicerçada nos acordos MEC/USAID⁵ de 1966, foi aprovado em 1971 um conjunto de reformas educacionais que guarda diversas semelhanças com a atual contrarreforma do ensino médio. Entre as mais sensíveis a profissionalização compulsória do segundo grau, que passara a ser essencialmente profissionalizante, o aligeiramento da aprovação do texto da lei, a ausência de diálogo com a sociedade e o esvaziamento do currículo propedêutico. “O projeto passou a determinar que o objetivo da formação no 2º grau seria unicamente a habilitação profissional. Só excepcionalmente o currículo poderia voltar-se ao “aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais”.

A esse respeito, ao defender uma emenda (aceita) ao projeto de lei o deputado Bezerra de Mello (Arena-SP), justificou: “É necessário fechar de uma vez por todas a porta das

⁵ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid> Acesso em 01 nov. 2023



escolas ao ensino verbalístico e academizante, que não forma nem para o trabalho nem para a vida. A alternativa ‘ou aprofundamento de estudos gerais’ seria a grande brecha por onde resvalariam as escolas e os sistemas avessos à formação profissional do jovem”. Marcadamente mercadológicas, as reformas possibilitariam, nas palavras do ministro Jarbas Passarinho, o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública” (BELTRÃO, 2017).

Ao final daquela década, denunciavam os jornais, já impulsionados pelos ventos da distensão política, as grandes falhas na implantação daquela alardeada reforma. Os poucos investimentos na educação não permitiram um avanço considerável nos índices do emprego, e nem aproximaram a juventude trabalhadora do sonho da universidade, uma vez que a preparação para o vestibular se tornara insuficiente.

A partir da década de 1980 o avanço das vozes pela democracia encorajava também a luta por uma educação mais inclusiva e democrática. A possibilidade de uma educação Politécnica e omnilateral se apresentava. Ainda que em um horizonte longínquo. De acordo com Ciavatta,

buscava-se a superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e a defesa da escola pública, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após o fim da ditadura civil-militar (1964-1989), em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. [E que apesar de que] [...] ao longo de três décadas, muitas [tenham sido] as derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000. Mas preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional. (CIAVATTA, 2014, p. 190).

Apesar das esperanças trazidas pelo debate pela nova LDB em 1996, ela e principalmente o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentava o funcionamento da Educação Profissional e Tecnológica, foram fortemente influenciados por uma poderosa investida do corolário neoliberal no país e atrasaram por mais uma década a possibilidade da integração entre o ensino médio e ensino técnico.



Foi somente em 2004 que, pelo decreto nº 5.154, foi retomada a ideia de ensino médio integrado e ainda retomado alguns termos caros à perspectiva de politecnia na educação, como, por exemplo, o trabalho como princípio educativo e a verticalidade no processo educativo dos jovens trabalhadores. Em 2008, a criação dos institutos federais e nos anos seguintes a aprovação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de cunho essencialmente progressistas, lançaram luz ao horizonte da educação profissional. O parecer técnico do Conselho Nacional de Educação (CNE) deixa explícita a ideia de

uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços.” (BRASIL, 2012).

Porém, a partir do golpe parlamentar imposto sobre a presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, foi aprovado no país um conjunto de reordenamento legal que, nos noticiários, revestia-se de um discurso de modernidade, mas era de fato, uma regurgitação de legislações outrora fracassadas, de um pensamento neoliberal radical e das teorias do capital humano. Mais do que isso, numa antítese do keynesianismo da primeira metade do século XX, uma penetração orientada do mercado no estado. Ao assumir o governo, o vice-presidente Michel Temer teve como uma das primeiras medidas a implementação da contrarreforma do ensino médio, mas o reajustamento do estado foi muito mais além. Sob o manto da modernização do estado, da geração de empregos e da contenção de gastos foram aprovadas uma lei que estabeleceu um limite para os investimentos públicos, uma reforma trabalhista e outra da previdência. Contudo, o que se observa atualmente no cenário nacional é que essas contrarreformas trouxeram mais inflação, a retirada de direitos consolidados de trabalhadores e aposentados e taxas de desemprego ainda mais altas. (DE PAULA, 2023).

No que diz respeito a reforma do ensino médio e suas normas complementares, as diretrizes curriculares do NEM e da EPT, DCNEM 2019 e DCNEPT 2021 respectivamente, conforme pretendemos demonstrar, aprofundou o abismo existente entre o ensino médio e a universidade, reforçou a dualidade estrutural da educação, ameaça a missão e a vocação



essencial da Rede Federal de EPT, fragmentou ainda mais o currículo e esvaziou de sentido tanto as disciplinas tradicionais quanto aquelas introduzidas pelos itinerários formativos.

A contrarreforma do Ensino Médio e Educação Profissional: Um alerta às suas contradições.

Nos últimos anos do século XX, mais particularmente com a aprovação da LDB de 1996, do decreto 2.208/97 e da lei 9.649/98, os defensores de um projeto de educação comprometido com o mundo do trabalho viram seus esforços se desvanecerem e, mais uma vez, aprofundar a abissal cisão entre o ensino profissional e o propedêutico, já que o decreto (2.208/97) que regulamentava o funcionamento da EPT cindia definitivamente as duas modalidades de ensino e a lei 9.649/98, na prática, proibia a expansão de unidades das escolas técnicas federais. Profundamente comprometidos com os acordos do consenso de Washington, com o receituário neoliberal e com uma pedagogia das competências, essa legislação de caráter propositalmente genérico, preconizava, apesar de apregoar a ideia de uma educação para a vida, o objetivo de preparar a juventude para as incertezas do mercado em nome de uma “filosofia” da empregabilidade.

No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. [...] A ideologia da empregabilidade sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram considerados meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho. (CIAVATTA & RAMOS, 2012, p. 30-31).

Conforme indicam as pesquisas, nos primeiros 15 anos do “novo século”, ainda que não com a profundidade e a velocidade desejável e muito menos que a necessária, foram tomadas importantes medidas que permitiram não somente reacender os debates em torno de uma educação profissional integral, de base unitária e de caráter politécnico como também vislumbrar a promessa de um futuro melhor na educação e no fortalecimento das instituições,



contudo, conforme vaticinava Frigotto (2007), a não implementação de políticas de estado e de projetos de desenvolvimento alternativos ao neoliberalismo provocariam o aprofundamento da desarticulação do estado e o avanço de uma política destrutiva do capital sobre os direitos dos trabalhadores. De forma profética escrevia o autor em 2007:

Em função da falta de um projeto de desenvolvimento alternativo, que incluía reformas estruturais, da tradição de não construir políticas de Estado, mas de governo, da política de alianças cada vez mais conservadora e, por outra parte, do esfacelamento dos movimentos e forças da esquerda, a correlação de força, dentro do aparelho do Estado e na sociedade civil, pende cada vez mais para os processos de privatização mascarados por parcerias e pelas nomenclaturas que dissimulam este processo – organizações sociais públicas de direito privado (FRIGOTTO, 2007. p. 526).

Em 2002, no entanto, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, houve um grande esforço dos estudiosos e entusiastas da educação pela revogação das diretrizes aprovadas pelo decreto 2.208/97. Não era para menos,

desde que assumiu o executivo federal em 2003, o governo do PT colocou a questão da educação profissional no centro das políticas educacionais do governo federal. Assim, o novo governo precisava explicitar os princípios que norteariam sua política para essa modalidade de ensino. Em consonância com o exposto no documento “Uma escola do tamanho do Brasil”⁶, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC/MEC) buscou sistematizar esses princípios no documento “Proposta de Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica”, publicado em dezembro de 2003 (SETEC/MEC, 2003). Segundo o documento, [...] (SALA, 2020) a educação profissional e tecnológica tem que ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar às necessidades dos empregadores. (SETEC/MEC, 2003, p. 6. apud. SALA, 2020).

Assim, no ano de 2004, pelo decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 que foi retomada a ideia de ensino médio integrado e também retomados alguns termos caros à perspectiva da politécnica na educação, como, por exemplo, o trabalho como princípio educativo e a verticalidade no processo educativo dos jovens trabalhadores. Porém, apesar de retomar a possibilidade do ensino integrado, o decreto não extinguiu a permissividade dos formatos concomitante e subsequente na educação profissional. Essa brecha, ou esse hibridismo nos textos legais brasileiros, servem, ao que nos parece, como uma estratégia deliberada de não se

⁶ Trecho do programa de governo da coligação (PT, PCdoB, PL, PMN e PCB), que elegeu o presidente Lula no ano 2002. [Grifo nosso]



indispor com o conservadorismo de legislações anteriores e com seus defensores. Neste sentido, apesar desse importante passo em direção a reintegração entre ensino médio e técnico/profissionalizante, a flexibilidade em relação a outros arranjos e sobretudo a permissividade em relação às parcerias com o setor privado, que representavam e representam a privatização de uma parcela considerável do orçamento público para a EPT foram alvo de muitas críticas. Conforme argumenta Mauro Sala,

apesar da importante iniciativa de integração do Ensino Técnico com o Ensino Médio, a maior expansão de matrículas se deu na forma de cursos 60 técnicos concomitantes e/ou subsequentes e cursos curtos de qualificação profissional, que representam uma formação profissional bastante aligeirada. [...] o Pronatec foi o grande responsável por essa expansão privatista e precária da educação profissional, contrabalançando os ganhos obtidos pela expansão da Rede Federal e da volta do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio (SALA, 2020. p. 60).

Iniciada ainda no ano de 2005, através da lei 11.195/2005⁷, a expansão da Rede federal de Educação Profissional e tecnológica ganharia novo significado a partir de 2008, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), buscando dar mais organicidade à Rede Federal, que passou a integrar os CEFETs, o Colégio Pedro II, as escolas técnicas vinculadas e os Institutos Federais. Centenas de escolas foram criadas (SALA, 2020).

Apesar das críticas à forma com que fora feita essa expansão, os avanços no projeto de uma educação integral na forma e no conteúdo, além do aumento na oferta de vagas são inegáveis. Até o derradeiro ano de 2016, a expansão atingia 644 *campi* em todo o território nacional.

Conforme apontamos anteriormente, com a instituição do golpe parlamentar que impediu a continuidade do Governo Dilma Rousseff, foi efetuado todo um conjunto de reordenamento jurídico fortemente influenciado por um ideário neoliberal radical que promoveu junto à retirada de direitos de trabalhadores e aposentados, um pretenso

⁷ A lei 11.195/2005 daria nova redação à legislação, já que ao invés de a criação de novas unidades de escolas federais se darem exclusivamente em parceria com Estados, Municípios e Distrito federal, pela nova redação, a criação se daria preferencialmente, através dessas parcerias.



enxugamento da máquina pública que congelava os investimentos públicos por décadas, e a famigerada contrarreforma do Ensino Médio, que analisaremos a partir de agora.

Conforme propusemos anteriormente, para a nossa categoria de análise é fundamental compreender a legislação educacional como testemunha, produtora e difusora de um modelo de civilização. É território, portanto, tanto da construção da hegemonia como espaço da luta contra hegemônica. Neste sentido, a partir do golpe parlamentar de 2016, a legislação educacional tornou-se, novamente, espaço para intensa atividade e disputa político-ideológica.

Embora houvesse durante os governos FHC e Lula uma adesão ao receituário neoliberal, estrito ou de terceira via,

o período mais recente, representado pelo golpe parlamentar e pelo governo Temer, remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. **A preocupação com a coesão social praticamente desapareceu, ainda que alguns programas dos governos anteriores permaneçam, todavia sem a mesma ênfase e até mesmo com restrições.** Do ponto de vista educacional retoma-se, com a MP nº 746 e com a BNCC, a formação por competência, não valorizada no governo Lula. Por coerência e opção epistemológica, essa MP propõe que desapareça da cena, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no ensino médio e deste com a educação profissional, ainda que se possa levantar a hipótese de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua autonomia pedagógico-administrativa e por pertencerem à rede federal de ensino (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 392. Grifo Nosso).

De caráter essencialmente antidemocrático, seja pela ausência de diálogo com as comunidades escolares ou acadêmicas, os dispositivos da Lei nº 13.415/2017, foram aprovados no ano anterior, de maneira unilateral, como segunda medida do governo Temer, através de medida provisória. Instrumento que só deveria ser utilizado em caráter de urgência, mas é frequentemente utilizada pelos chefes do executivo para queimar as etapas constitucionais para a tramitação de uma lei.

Apesar do grande entusiasmo com que foi recebida pela imprensa tradicional e pelos representantes do mercado, a contrarreforma, associada às demais medidas empreendidas pelo Governo Temer, vêm recebendo duras críticas de estudiosos que alertam sobre os mais diferentes problemas desde a sua concepção. O primeiro deles, ideológico. Inspirado nos valores da teoria do capital humano e afiançado em um corolário neoliberal dos mais regressivos, a contrarreforma tem caráter essencialmente voltado para o mercado de trabalho.



A flexibilização do currículo e da aprendizagem, tão propaladas pelos seus defensores é a flexibilização também do jovem trabalhador. O jovem egresso do Novo ensino Médio (NEM), sob a perspectiva dos legisladores, deve estar preparado para as intempéries e a volatilidade do mercado e dispor dos mecanismos mínimos para a sua empregabilidade, ou seja, deve, por seus próprios meios, estar preparado para se adequar às diferentes realidades impostas pelo mercado, sejam elas a do emprego, do serviço em caráter precário ou mesmo a do desemprego. Conforme aponta Kuenzer (2007, p. 1159-1168):

Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada. [...] Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com fluidez, [...] atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

Do ponto de vista do currículo, a Base Comum, presente no texto da BNCC, foi limitada em até 1800 horas, ou seja, o tempo e a organização curricular, na lógica da contrarreforma também são flexíveis (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). As 1200 horas que completariam a formação de nível médio devem ser oferecidas na forma de Itinerários Formativos que compreendem Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Matemática e suas Tecnologias e, por último, Formação Técnica e Profissional, ou seja não é simplesmente uma reorganização curricular, mas a fratura do currículo e dos conteúdos nele disponíveis.

Considerações Finais

O ensino de nível médio no Brasil e sobretudo a Educação profissional e Tecnológica é historicamente marcado pelo o que os estudiosos chamam de dualidade estrutural, ou seja, existe uma estrutura de ensino propedêutica, academicista que é voltada prioritariamente para



reproduzir as cadeias de dominação secularmente presente em nossa sociedade e uma outra, essencialmente voltada para o conjunto das juventudes oriundas das classes trabalhadoras, inerentemente de caráter mais superficial e operativo.

O Conjunto de reordenamento jurídico em curso na última década no Brasil, que aprofunda essa dualidade estrutural, vem consolidando um receituário neoliberal radical iniciado nos anos de 1990 e brevemente atenuado nos primeiros 15 anos do presente século. Essas transformações, profundamente ligadas aos acordos promovidos sob a égide do consenso de Washington, lançaram a sociedade brasileira, numa espiral de deterioração de direitos. Realidade que revela um quadro muito maior, de crise estrutural do capitalismo, conforme apontam os estudos de Mézáros (2002). Se os efeitos dessa crise estrutural afetam fortemente os trabalhadores de modo geral, em um processo que Robert Castel chamou de *desestabilização dos Estáveis* (CASTEL, 1998), tendem a afetar ainda mais a juventude trabalhadora que vem se inserindo em um mercado de trabalho cada vez mais volátil e precário. Neste sentido, conforme compreende-se, as transformações nas políticas públicas para a educação, não são meramente mudanças curriculares, mas partem de uma reacomodação do capitalismo com base nos princípios da acumulação flexível (KUENZER, 2007). No Brasil, essa reacomodação empreendida por um mercado que penetra cada vez mais profundamente nas entranhas do estado, compreende ainda as reformas trabalhista, da previdência, lei de responsabilidade fiscal e arcabouço fiscal, entre outras (OLIVEIRA; SILVA, 2023).

Em outubro de 2023, foi enviado ao Congresso Nacional um projeto de reforma da contrarreforma do Ensino Médio. Apesar das esperanças de muitos pela revogação da Lei nº 13.415/2017, o governo de coalizão liderado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, propôs uma série de medidas para reorganizar o NEM. Entre essas medidas estão o aumento da carga horária da base comum para 2400 horas e mais 600 para as optativas, com a flexibilização para os estudantes que fazem o Ensino Técnico concomitante, para no mínimo 2100 horas para as disciplinas obrigatórias dessa base comum. Além do aumento das disciplinas obrigatórias, as mudanças avançam sobre outros temas polêmicos, como a extinção das



possibilidades da oferta de componentes curriculares da base comum em formato Educação à Distância (EAD), das certificações intermediárias para os alunos da EPT e do mecanismo do notório saber, que fica restrito às situações excepcionais ainda a ser regulamentadas. Resta-nos saber quais são essas excepcionalidades e como serão feitas as regulamentações de um mecanismo que subtrai do professor a identidade e o sentido do seu trabalho, tem forte caráter privatista, prejudica a educação pública e, conseqüentemente, compromete a qualidade do ensino.

Observamos, a partir de nosso estudo, que a legislação em sua totalidade, e particularmente as políticas públicas para a educação, são campos em constante disputas hegemônicas e contra hegemônicas e, em consequência disso, esse trabalho está distante de encerrar as discussões as quais se propõe. No entanto nos cabe alertar que o destino do Ensino Médio ainda é incerto e que é necessário avançar sobre esse campo de análise e na disputa por uma educação unitária, politécnica e cada vez mais carregada de sentido.

No que diz respeito ao currículo, embora concordemos com Silva (2016) quando aponta que na atual conjuntura não há o que se esconder no currículo, pois o mesmo é assumidamente de orientação capitalista e neoliberal, concebemos que as hegemonias econômicas ou culturais são construídas de formas muito mais sutis e o conceito do currículo oculto ainda pode contribuir para a compreensão de como as matrizes curriculares são compostas a partir de determinados interesses e orientações. No caso do NEM o currículo oculto tem por objetivo orientar os comportamentos da juventude trabalhadora às condicionantes dos novos processos de acumulação flexível. Nessa nova configuração do modo de produção capitalista, não somente a produção deve ser flexibilizada, mas também as habilidades operativas ou socioemocionais dos jovens trabalhadores.

Apesar de todas as mazelas aqui escrutinadas e da reprodução inexorável dos valores de uma sociedade, de uma educação e de um currículo das incertezas, é necessário manter no horizonte a utopia. Estabelecer os pilares desejáveis para a formação da juventude brasileira tendo por base a EPT como espaço formativo e o trabalho como princípio educativo. É no trabalho, em seu sentido ontológico, que nos fazemos humanos e a educação profissional pode



e deve contribuir para uma sociedade da transformação. Para isso é necessário compreender que a luta pela educação de qualidade não pode estar desconexa nem das transformações e nem das lutas sociais. Não há igualdade possível sem a redemocratização radical do conhecimento humano. Neste sentido, se as transformações na sociedade e, conseqüentemente, na educação, são influenciadas pela estrutura do capital, não podem tampouco permanecer subsumidas a ela. Nosso objetivo, portanto, deve ser a luta por uma EPT não somente integrada ao Ensino Médio, mas por um currículo integral, que coopere para a construção um ser humano também integral.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 128 p.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**. Brasília. | 03/03/2017, 18h50 - ATUALIZADO EM 27/09/2017, 23h46

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. De 10 de novembro de 1937. Diário Oficial, 19 nov. 1937b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial, Seção 1, 9 fev. 1942b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias. Diário Oficial, 26 ago. 1927a. Seção 1, p. 18653. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 de setembro de 1909. Acesso em 11 nov. 2023.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 ago. 2023.



BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 12 out. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2023.

CASTANHA, André Paulo. O uso da Legislação Educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr2011.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poletti. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 611.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. v.23, n.1, jan-abr. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em 11 ago. 2023.

COLARES, Alencar. Apontamentos para a análise das políticas educacionais a partir do método histórico-dialético. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e-rte321202348, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2023v32n1.65475. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/65475>. Acesso em: 02 nov. 2024.

DE PAULA, Júlio César.; ALVES PEREIRA, Cláudio. As reformas educacionais e as perspectivas da Educação Profissional no Brasil do século XXI. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e13890, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.13890. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13890>. Acesso em: 30 ago. 2023.



FERRETTI, Celso João & SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação Profissional E Capitalismo Dependente: O Enigma Da Falta E Sobra De Profissionais Qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008

Glossário de História Luso-Brasileira do Arquivo Nacional, 2018. **Alvará que proíbe as fábricas e manufaturas no Brasil**. Disponível em: http://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3674:alvara-que-proibe-as-fabricas-e-manufaturas-no-bra&catid=145&Itemid=287. Acesso em 30 de outubro de 2023.

KRAWCZYK, Nora.; FERRETTI, João Celso. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.757. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 8 fev. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013. 541 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. 214 p.

Marx, Karl, 1818-1883. **Contribuição à crítica da economia política** / Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008. 285 p.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002. 1102 p.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

OLIVEIRA, Evaldo Rosa; SILVA, José Fernandes. La racionalidad neoliberal en la implementación de la actual Escuela Secundaria Brasileña: un análisis desde el estado de Minas Gerais. **Paradigma (Maracay)**, v. 44, p. 109-130, 2023.

OLIVEIRA, Pablo Menezes. TÃO ANTIGA, TÃO NOVA: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, Adilson R.; XAVIER, Gláucia C; SILVA, José F.; OLIVEIRA, Shirlene B. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria a práxis**. 1ed.Curitiba: CRV, 2020, v. 1, p. 45-66.

SALA, Mauro. **Privatização, dualidade e inconsistência nas políticas para a educação profissional e superior nos governos Lula e Dilma : as fragilidades do reformismo na educação** / Mauro Sala. – Campinas, SP : [s.n.], 2020. Orientador: Evaldo Piolli. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.



SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 8ª reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

VICENTINI, Willian Roberto. Apontamentos para a História da Educação: A Educação profissional e superior no Brasil da era Vargas. **Cadernos Zygmunt Bauman**, [S. l.], v. 11, n. 27, 2021. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/17891>. Acesso em: 8 fev. 2024.

VIDAL, Diana. Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577–588, jul. 2013.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Especialista em docência pelo IFMG - Graduado em História - Mestrando pelo programa ProfEPT do IFMG e Bolsista pelo CNPq – <https://orcid.org/0000-0003-3333-0674> - julio.cp@educacao.mg.gov.br

[**] Pós-Doutor em Educação Matemática pela PUC/SP com investigações voltadas à formação de professores. Doutor em Educação Matemática pela UNIAN/SP - Professor no Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFMG) - <https://orcid.org/0000-0002-5798-5379> - jose.fernandes@ifmg.edu.br

Submetido em: 14 de Novembro de 2023.

Aprovado em: Fevereiro de 2024.

Publicado em: Maio de 2024.