



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

FLÁVIO CASTRO DE COUTO

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO BRASIL:
INFLUÊNCIAS E CONSEQUÊNCIAS**

**CAMPINA GRANDE-PB
2024**

FLÁVIO CASTRO DE COUTO

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO BRASIL:
INFLUÊNCIAS E CONSEQUÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande/PB, pertencente à linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais, do programa de pós-graduação em educação, da unidade acadêmica de educação, do centro de Humanidades, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aparecida Carneiro Pires.

**CAMPINA GRANDE-PB
2024**

C871e

Couto, Flávio Castro de.

A educação profissional técnica no Brasil: influências e consequências / Flávio Castro de Couto. – Campina Grande, 2024.

71 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires".

Referências.

1. Educação Profissional Técnica – Brasil. 2. Educação Profissional – Influências e Consequências. 3. Decreto Nº 2.208/1997. 4. Decreto Nº 5.154/2004. 5. Lei Nº 13.415/2017. I. Pires, Aparecida Carneiro.
II. Título.

CDU 377(81)(043)

FLÁVIO CASTRO DE COUTO

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO BRASIL:
INFLUÊNCIAS E CONSEQUÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande/PB, pertencente à linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais, do programa de pós-graduação em educação, da unidade acadêmica de educação, do centro de Humanidades, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 20/07/2023

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
APARECIDA CARNEIRO PIRES
Data: 22/07/2023 15:29:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dra. Aparecida Carneiro Pires
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG-PPGE
Orientadora



Documento assinado digitalmente
CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS
Data: 20/07/2023 22:09:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/PPGE
Membro Interno



Documento assinado digitalmente
ADILSON CESAR DE ARAUJO
Data: 21/07/2023 15:33:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adilson Cesar de Araujo
Instituto Federal de Brasília – IFPB/BRASÍLIA/DF
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), por oferecer uma oportunidade de produzir o conhecimento por meio da oferta de um Mestrado Acadêmico em Educação. À Prof(a). Dra. Aparecida Carneiro Pires, minha orientadora, obrigado pela escuta atenta e pela generosidade de prosseguir a orientação. Ao Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros, por sua amizade, incentivo e compartilhamento de tantos conhecimentos dedicado durante toda minha jornada acadêmica. Aos professores do PPGED/UFCG, pelas contribuições no meu processo de vida acadêmica, na área da educação. Aos colegas da turma do Mestrado Acadêmico em Educação, pelo apreço e assistência na trajetória percorrida da pós-graduação. À minha família, especialmente à minha mãe, meu pai e minha avó (em memória), por serem minhas maiores referências. E às minhas irmãs, por dividirem comigo o que herdamos de nossos pais. Vocês foram muito importantes para a concretização desse projeto. À minha esposa, pela compreensão diante da minha ausência, por seu respeito, por seu amor, por seu incentivo, fatores que me impulsionam a trilhar novos caminhos e que foram essenciais nessa trajetória. Enfim... Obrigado a todos que contribuíram para que esse trabalho se tornasse uma realidade.

Gratidão!

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (FREIRE, 1983, p. 30).

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida na Linha 1 - História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCA), tem como objeto de estudo as influências e consequências da educação profissional técnica. A pesquisa foi orientada pelo seguinte problema: que influências e consequências se podem apontar da educação profissional técnica no Brasil a partir da década de 1990? Tendo como referência este questionamento, a pesquisa definiu como objetivo geral: Analisar os contextos e dispositivos da educação profissional no Brasil, desde a década de 1990. Fundamentada numa leitura materialista-histórica e dialética da realidade social, a investigação buscou analisar as categorias metodológicas, a historicidade e a totalidade. A pesquisa resultou de uma revisão bibliográfica sobre a temática da educação profissional técnica, com ênfase nas reformas desde a década de 1990. A análise documental foi constituída dos decretos e da lei federal que regulamentaram essas reformas. A pesquisa contextualiza os processos de reformas pelos neoliberais na sociedade contidas nos documentos reformistas para a educação profissional técnica. Identificou que o setor empresarial vem se organizando para conquistar e manter a hegemonia de sua concepção de mundo e de educação por meio de preceito da responsabilidade social e interferindo, cada vez mais, nas definições relativas à educação profissional brasileira. Como conclusão, a pesquisa contribui para desvelar as influências e consequências das reformas na educação profissional, que vem servindo para o fortalecimento da hegemonia burguesa e o interesse do capital no âmbito do Estado e da sociedade civil.

Palavras-chave: Decreto n.º 2.208/1997; Decreto n.º 5.154/2004; Lei n.º 13.415/2017; educação profissional.

ABSTRACT

This dissertation, developed in Line 1 - Educational History, Policy and Management of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande (PPGEd/UFCG), has as its object of study the influences and consequences of technical professional education. The research was guided by the following problem: what influences and consequences can be identified from professional technical education in Brazil since the 1990s? Taking this question as a reference, the research defines as its general objective: Analyze the contexts and devices of professional education in Brazil, since the 1990s. Based on a materialist-historical and dialectical reading of social reality, the investigation sought to analyze the methodological categories, historicity and totality. The research resulted from a bibliographical review on the subject of technical professional education, with an emphasis on reforms since the 1990s. The documentary analysis consisted of the decrees and federal law that regulate these reforms. The research contextualizes the processes of reforms by neoliberals in society contained in reformist documents for technical professional education. It was identified that the business sector has been organizing itself to achieve and maintain the hegemony of its conception of the world and education through the precept of social responsibility and increasingly interfering in the definitions relating to Brazilian professional education. In conclusion, the research contributes to revealing the influences and consequences of reforms in professional education, which particularly strengthen bourgeois hegemony and the interest of capital within the State and civil society.

Keywords: Decree n.º 2.208/1997; Decree n.º 5.154/2004; Law n.º 13.415/2017; professional education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Levantamento Bibliográfico.....	20
-----------------	---------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dispositivos legais: Ensino Médio: Educação Profissional: Brasil.....	19
-----------------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional Técnica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FJN	Faculdade Joaquim Nabuco
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NQT	Núcleo de Qualidade Total
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENETE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Pessoal
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.1 O Problema	14
1.2 Aspectos Metodológicos	17
1.3 Limites e Possibilidades da Pesquisa	20
CAPÍTULO 1	23
A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO DECRETO N.º 2.208/97	23
1.1 Análise da conjuntura na década de 1990	23
1.2 Análise do Decreto n.º 2.208/97	30
CAPÍTULO 2	35
A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO DECRETO N.º 5.154/2004	35
2.1 Análise da conjuntura na década de 2000	35
2.2 Análise do Decreto n.º 5.154/04	41
CAPÍTULO 3	47
A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA LEI N.º 13.415/2017	47
3.1 Análise da conjuntura na década de 2010	47
3.2 Análise da Lei n.º 13.415/17	52
CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS	64

INTRODUÇÃO

O presente estudo representa uma produção desenvolvida como pesquisa de mestrado ao PPGEd - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, na linha sobre História, Política e Gestão Educacionais.

O conceito de educação profissional técnica adotado neste trabalho, combinada com o conceito filosófico do ser humano integral, coloca o sujeito no centro das preocupações educacionais, implicando em uma formação que compreende desenvolver habilidades e competências para o trabalho.

Araújo (2022), destaca que,

a realidade concreta das instituições de ensino é complexa e contraditória, não sendo a escola um espaço de mera reprodução do que vem a ser prescrito pela “tecnocracia”, do que está escrito nos textos oficiais. Neste cenário, é importante compreender qual tem sido a posição predominante dos Institutos Federais de Educação frente à Reforma do Ensino Médio, bem como entender quais têm sido as alternativas e estratégias buscadas para garantir a continuidade do projeto de Ensino Médio Integrado no âmbito da Rede Federal de Educação (Araújo, 2022, p. 10).

É inegável discutir constantemente a importância da relação entre educação e trabalho. Saviani (2007, p. 152), assinala que o “trabalho e educação são atividades especificadamente humanas. Isso quer dizer que, precisamente falando, somente o ser humano trabalha e educa”. Ao indagar a dicotomia como qualidade dos projetos sociais em conflito, Ciavatta (2015) afirma que,

[...] educar todos, toda a população com as deficiências e os agravantes de trabalho escravo e abandono social, gerados por quatro séculos de colonização e um século de República edificada sobre os valores vigentes, modernizados sob o incipiente capitalismo? Ou educar apenas a parcela da população afeita às humanidades, às letras e às artes, herdeira do patrimônio fundiário, social e político do país? Que educação dar para uns e para outros? (Ciavatta, 2015, p. 34).

É nesse cenário que são efetivadas as reformas da educação profissional e técnica entre os anos de 1990 até a conjuntura atual. Segundo Santos (2017), as mudanças trazidas poderiam refletir em uma necessidade e dinamismo dos setores produtivos e econômicos para a promoção de formações rápidas, refletindo numa educação imediata sem um pensamento crítico e autônomo.

Essa ação representa um claro afastamento do conceito de educação politécnica abordada por Saviani (1989, p. 15-16) “que diz respeito a possibilitar a aquisição da base científica de várias técnicas que caracterizam o processo do

trabalho produtivo moderno”. Tais pretensões consubstanciam-se nos ensinamentos que harmonizam as disciplinas do núcleo de formação geral com as do núcleo técnico e garantem as condições que permitem esta integração.

Nessa lógica, a partir da história extensiva do ensino, a educação é uma questão política, pedagógica e ética, em outras palavras, é *política* porque envolve tomada de decisão para assumir essa proposta como política pública, o que exige investimentos e ação institucional e construção coletiva, como também, é *pedagógica* porque pressupõe a defesa de uma outra forma de organização temporal e espacial da escola, tendo o princípio da integração como elemento central, bem como, é *ética* porque essa escolha vai interferir no tipo de formação recebida pelos jovens ao longo da sua vida, uma formação humana em múltiplas dimensões e, não uma formação aligeirada e precarizada como a que tem sido ofertada no ensino médio no cenário atual.

Pela própria história do Ensino Médio Integrado - EMI e da educação básica de uma forma geral, reconhece-se que este é um assunto, sobretudo, político, uma vez que a forma como se pensa a educação depende diretamente do tipo de sociedade que se pretende construir e qual o papel dos jovens trabalhadores nesta construção.

Frigotto (2010) afirma que,

As indicações históricas nos levam a concluir que, para o projeto societário historicamente até aqui dominante de uma sociedade capitalista, mesmo em termos restritos, não há necessidade de universalização da educação básica de efetiva qualidade, mormente o ensino médio e, como consequência, a ênfase da formação técnico-profissional e tecnológica é de caráter restrito e de alcance limitado (Frigotto, 2010, p. 29).

É necessário apresentar a questão na sociedade contemporânea, iniciando com o debate da oferta de uma educação que tem como proposta a superação da dicotomia teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, formação profissional e formação propedêutica. A escola unitária, segundo Gramsci (2001) seria a solução para o problema da histórica dualidade educacional, que separa trabalho manual e trabalho intelectual; a formação propedêutica e formação intelectual. O entendimento de que a formação profissional dos trabalhadores não requer uma educação básica sólida, o que é o oposto da tendência globalmente aceita, Kuenzer (1997).

A educação profissional técnica, do ponto de vista crítico no desenvolvimento dos sujeitos, inclui uma imagem humana que vai além dos conceitos educacionais

vigentes na atualidade, como as que reduzem os alunos a futuros trabalhadores competentes, eficientes e produtivos na lógica capitalista. As compreensões de ser humano desenvolvidas por essa lógica da educação profissional, nada mais são que a ideia do próprio capital. Baseia-se na divisão do trabalho que coloca os indivíduos e sua educação à luz de padrões sociais que atendem às necessidades do capitalismo. Conceitos como capital humano e empreendedorismo permeiam a educação escolar, como forma de persuadir as classes subalternas (nos termos de Gramsci), a adaptarem os trabalhadores à lógica do capitalismo.

Na concepção de Gramsci (1978),

o operário é levado a se menosprezar [...] a pensar que é ignorante e incapaz [...] a se convencer que as suas opiniões valem pouco [...] que a sua função na vida não é a de produzir ideias, de dar diretivas, de ter opiniões, mas, ao contrário, é a de seguir as ideias dos outros, as diretivas dos outros, ouvindo de boca aberta as opiniões dos outros (Gramsci, 1978, p. 60).

Na compreensão de Marx (1983):

A divisão social do trabalho torna tão unilateral seu trabalho quanto multilateral suas necessidades. Por isso mesmo, seu produto serve-lhe apenas de valor de troca. Mas ele somente obtém a forma equivalente geral, socialmente válida, como dinheiro e o dinheiro encontra-se em bolso alheio. Para tirá-lo de lá, a mercadoria tem de ser, sobretudo, valor de uso para o possuidor do dinheiro, que o trabalho despendido nela, portanto, tenha sido despendido em forma socialmente útil ou que se confirme como elo da divisão social do trabalho (Marx, 1983, p. 95).

A integralidade humana introduz a ligação dos aspectos biológicos e físicos, o movimento histórico da humanidade, a sociabilidade entre os indivíduos, cognição, afeto e moralidade em um determinado contexto de espaço e de tempo, Guará (2006). O processo educacional integrado visa desenvolver todos esses aspectos de forma integrada. Em suma, a educação profissional não se presta apenas a acumular informações, aptidões e competências, mas também, formar e desenvolver seres humanos globais. Nessa linha Guará (2006) apresenta que:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano (Guará, 2006, p. 16).

O conceito de educação adotado no presente estudo, combinado com o conceito filosófico de ser humano produtivo e emancipado, significa uma educação

que coloca o sujeito no centro das preocupações educacionais e compreende o indivíduo sob sua totalidade nos seus aspectos históricos.

O caminho desenvolvido por esta pesquisa, deu origem a um movimento que a torna singular. Da identificação do problema de pesquisa, à análise dos documentos, passando pela seleção das opções teórico-metodológicas, no diálogo estabelecido nas reformas educacionais entre os anos de 1990 à conjuntura atual.

1.1 O Problema

O problema inicial de pesquisa apresentado na qualificação, foi se ampliando e, com isso, o objeto de estudo tornando-se ainda mais definido. Meu interesse em especial por este estudo decorre das minhas experiências e inquietações, revelando-se em 2005 ao me formar em Ciência da Computação, pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e, ainda mais, quando concluí em 2014, minhas especializações em Docência no Ensino Superior, pela Faculdade Joaquim Nabuco (FJN) e em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nelas, tive a oportunidade de refletir sobre o papel social da docência, despertando ainda mais meu interesse em ensinar cidadãos, tanto no Ensino Médio Integrado (EMI), quanto no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA¹, no resgate dos cidadãos brasileiros excluídos do sistema escolar.

A Graduação em Bacharelado em Ciência da Computação me direcionou a educação dos jovens, com atividades voltadas às tecnologias da informação e comunicação, ou seja, devido a minha formação técnica, mantive a docência com os estudantes da educação profissional técnica de nível médio. Assim sendo, concentrei-me no delineamento dessa pesquisa na Educação Profissional Técnica - EPT.

Ao aprofundar as leituras das obras de Frigotto e Ciavatta (2006), tornou-se claro que a educação e a formação que esses autores apresentavam, estava distante daquela em que eu atuava como educador. Essa situação despertou um maior interesse em investigar em que dimensão a chamada educação integrada na qual

¹ Ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos por meio do Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, por uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

desenvolvo atividades é, na verdade, uma escola para a formação de cidadãos produtivos ou emancipados. Nesse sentido, percebemos que,

[...] no Brasil, nos anos 1990, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, os vocábulos “educação integral”, “omnilateral”, “laica”, “unitária”, “politécnica” ou “tecnológica” e “emancipadora”, realçando-se o ideário da “polivalência”, da “qualidade total”, das “competências”, do “cidadão produtivo” e da “empregabilidade” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 46).

Durante meu trabalho no Ensino Médio Integrado - EMI, como coordenador, do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), no *campus* Afogados da Ingazeira, conforme Portaria n.º 1.674 de 06 de dezembro de 2018, que se exige dedicação exclusiva na docência, uma das minhas tarefas foi a de estudar e criar textos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) sobre diversos temas, tais como: competências básicas da formação geral; competências da habilitação técnica; mercado de atuação, entre outros. Essas produções me levaram a refletir sobre EPT, o que me fez avaliar criticamente o cenário em que estava inserido.

A expressão EMI oferece uma formação geral integrada à educação profissional, conhecida como uma forma de articulação na percepção, objetivo e conceito defendido por autores diversos que se debruçam sobre pesquisas no âmbito do trabalho e da educação. Garcia e Lima Filho (2004) nos apresentam em outras palavras que:

A expressão Ensino Médio Integrado tem sido amplamente utilizada no contexto educacional, especialmente a partir da revogação do Decreto n. 2.208/97. Por um lado, ela define uma das formas de vínculo entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, decreto n. 5.154/2004, art.4o. § 1o, inciso I e Parecer CEB/CNE e Decreto n. 5.840/2006). Por outro, de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (Garcia; Lima Filho, 2004, p. 5).

No que é relativo à oferta da EPT, com base no princípio educacional e na concepção de trabalho, partindo da leitura de Marx e Gramsci, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15) argumentam que, ainda que limitada, deve ser interpretada como sinal de ganho e mudança política, pois, “[...] podemos considerar o ensino médio integrado como uma sugestão de travessia exigida pela realidade de vários jovens

que têm direito ao ensino médio completo e, ao mesmo tempo, precisam ser inseridos no sistema produtivo”.

A ideia de formação integrada é descrita por Ciavatta (2005), como:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

Os autores Garcia e Lima Filho (2004) completam que:

A concepção dos cursos de educação profissional com organização curricular integrada ao Ensino Médio, intenta construir um percurso que contribua para a superação de dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro. Busca-se, com efeito, a inter-relação da teoria com a prática; considera-se a importância da relação entre saber científico e saber tácito; procura-se articular parte e totalidade; e, por fim, trabalha-se na perspectiva de superação da dualidade entre formação propedêutica e formação profissional e que estabelece a disciplinaridade de conhecimentos gerais e específicos (Garcia; Lima Filho, 2004, p. 29).

Nas leituras dos referenciais teóricos selecionados e com a realidade empírica, a pesquisa foi desenvolvida a partir das categorias de estudo, escolhidas e destacadas para análise e desenvolvimento do trabalho, que são: educação e trabalho, tendo por base a articulação de dois eixos teóricos: influências e consequências, por entendermos que tais categorias nos levam a compreender os princípios da educação profissional técnica.

Uma série de questões gerais para a investigação proporcionaram a análise exposta no texto aqui apresentado, são elas: quais mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais levaram ao surgimento da educação profissional? que papel a educação profissional apresenta em relação ao trabalho na legitimação social? quais impactos as reformas educacionais promoveram a sociedade? é de responsabilidade da escola essa formação? esse ensino deveria ser de responsabilidade dos docentes?

Dada a relevância e os contributos acima referidos, este estudo toma como objeto da pesquisa, as influências e consequências da Educação Profissional Técnica no Brasil, buscando, dessa forma, respostas para as seguintes perguntas:

- a) Que possíveis fatores condicionaram as distintas definições de ensino médio e educação profissional técnica, no período de 1990 aos dias atuais?
- b) Que dispositivos legais implantaram a educação profissional técnica, no período sob análise?
- c) Que relações se podem estabelecer entre a formação profissional técnica e as demandas do capital?

Nesse contexto, o problema dessa pesquisa configurou-se como: que influências e consequências se podem apontar da educação profissional técnica no Brasil a partir da década de 1990? Sendo assim, é com a intenção de problematizar essas questões e na tentativa de respondê-las que este estudo apresenta os seguintes objetivos.

Objetivo Geral

Analisar contextos e dispositivos da educação profissional no Brasil, desde a década de 1990.

Objetivos Específicos

Apresentar a conjuntura e a análise do documento nos contextos sócio-políticos de criação dos dispositivos para a educação profissional técnica, no Brasil, bem como os principais documentos, a saber: Decreto n.º 2.208/97, Decreto n.º 5.154/04 e a Lei n.º 13.415/17.

1.2 Aspectos Metodológicos

Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos se destacam nesta área como pesquisadores. Estes, juntamente com outros autores que se manifestam com uma visão crítica sobre a relação entre educação e trabalho, formam o referencial bibliográfico relacionado ao tema da pesquisa.

Esse estudo está vinculado ao entendimento de que a pesquisa é um processo que visa “compreender a realidade de forma interpretativa”. Este caminho não é único e, conseqüentemente, deve ser descrito.

Amparado pelos escritos e leituras de Gamboa (2007), Minayo (1999) e Triviños (1995), a pesquisa possui uma aproximação fundamentada do método

dialético², pois entendemos que, ao usar esse método, “podemos assimilar as causas e consequências, dos problemas, suas relações, suas contradições, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem e elaborar através da ação um processo de mudanças da realidade que interessa” (Triviños, 1995, p. 125), permitindo um olhar do objeto investigado. Portanto, podemos dizer que a dialética, se constitui como um método científico.

Segundo Marx (1996),

meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (Marx, 1996, p. 16).

E acrescenta que a dialética,

[...] na sua forma racional, causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, por nada se deixa impor; e é, na sua essência, crítica e revolucionária (Marx, 2003, p. 29).

Para a pesquisa, foram utilizadas categorias metodológicas e de conteúdo (Wachowicz, 2001). Destacaram-se, assim, para as categorias metodológicas: totalidade e historicidade, porque são consideradas fundamentais para a compreensão do método enfatizado. A “totalidade”³ busca conectar certos aspectos ao contexto social mais amplo produzindo contradições; e, a “historicidade”⁴, aplicada à pesquisa em política educacional, pois provoca o resgate histórico do fenômeno, esclarecendo os conflitos, contradições, interesses e ideologias por trás da implementação de tais políticas.

Wachowicz (2001) afirma que as categorias metodológicas são compreendidas como,

² O método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1968, p. 16).

³ A totalidade “[...] é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade” (Konder, 1995, p.36).

⁴ A historicidade é a categoria fundamental para a compreensão da essência histórica humana, pois “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas com se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1969, p. 17).

[...] aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade (Wachowicz, 2001, p. 5).

Para as categorias de conteúdo foram os dispositivos legais: o Decreto n.º 2.208/1997; o Decreto n.º 5.154/2004 e a Lei n.º 13.415/2017; além deles, a educação profissional, detalhados no Quadro 1.

Quadro 1 - Dispositivos legais: Ensino Médio: Educação Profissional: Brasil

Dispositivo	Ementa
Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

Wachowicz (2001) descreve que as categorias simples ou categorias de conteúdo, são compreendidas como,

[...] aqueles elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que fez o pesquisador, ao eleger seu objeto de estudo e ao se deparar com a dificuldade de tomá-lo por um ou mais aspectos que sua análise lhe indicou. Posso então chamar essas categorias simples de categorias de conteúdo (Wachowicz, 2001, p. 5).

A presente pesquisa constitui-se, ainda, em pesquisa bibliográfica, pois, segundo Amaral (2007), é outro meio de resgate das informações, pois esse tipo de pesquisa consiste na coleta e na análise das produções científicas sobre o tema estudado.

Conforme Amaral (2007), a pesquisa bibliográfica,

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento

teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (Amaral, 2007, p. 1).

Para o levantamento bibliográfico, em consulta às bases de dados *Scientific Electronic Library Online* - SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, foi usado o descritor “educação profissional técnica”, no período de 2018 a 2022; em português; na área de educação. Nesse processo encontramos 34 (trinta e quatro) produções de conteúdos científicos de artigos, dissertações e teses, distribuídos da seguinte forma: na SciELO foram encontrados 10 (dez) artigos, na BDTD, 03 (três) dissertações e 08 (oito) teses e na CAPES, 03 (três) artigos e 10 (dez) dissertações. A tabela 1 (levantamento bibliográfico) apresenta de forma detalhada o quantitativo de produções selecionadas pertinente a temática para a escrita desse trabalho.

Tabela 1: Levantamento Bibliográfico

Fonte	Artigos	Dissertações	Teses	Totais
SciELO	10	00	00	10
BDTD	00	03	08	11
CAPES	03	10	00	13
Total	13	13	08	34
Seleção	04	03	00	07

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

A análise inicial realizada nos documentos legais primários - Decreto n.º 2.208/1997, Decreto n.º 5.154/2004 e a Lei n.º 13.415/2017 - foi complementada pela informação recolhida nos demais documentos já citados em torno dos dois eixos analíticos já mencionados, surgidos do empírico desta investigação. Procuramos analisar, também, a implementação dessa concepção educacional, entendida, aqui, como o processo de planejamento desta política educacional para a educação profissional técnica no Brasil.

1.3 Limites e Possibilidades da Pesquisa

Embora este estudo se concentre na educação profissional, vemos a derrubada das conquistas sociais em toda parte, incluindo o papel do Estado nesse processo de ensino. Esse, reticente quanto às suas obrigações no ensino médio, está atento às condições externas impostas pela acumulação capitalista, empreende o “novo”, carente de informações retidas por uma pequena parcela da tecnoburocracia.

Esse contexto está apontando para duas limitações da pesquisa, a saber: a primeira se referindo ao profundo conhecimento da conjuntura impondo-se a análise do tema; e, a segunda quando se trata dos subsídios para análise dos documentos reformadores da educação profissional, isto é, são tantas e tão variadas que toda e qualquer revisão da literatura não estaria imune a lacunas importantes. Sendo assim, não foi diferente com o estudo e delineamento para esta investigação.

Na análise documental, nos dispositivos detalhados no quadro 1, observou-se o contexto social separadamente, bem como a reforma proposta por cada um deles individualmente. A escolha dos documentos analisados limitou-se às prioridades levantadas sobre a educação profissional técnica. Dessa forma, compreende-se que os documentos apontados não representam o universo de documentos que tratam do tema e, sim, apreendem uma parcela das possibilidades.

As limitações apresentadas nesta pesquisa estão relacionadas ao desafio de analisar um nível de educação pouco investigada até o momento. Partindo dessa percepção, os contributos dão-se de maneira que são apontados os caminhos para as transformações educacionais que atendam a toda sociedade de maneira justa e igualitária. Medeiros (2002),

Se as distâncias entre as políticas educacionais e os interesses obscurecidos aprofundam-se, tornando-se cada vez mais aceitáveis na sociedade, então, urge buscar iluminar fragmentos do todo para eventuais investigações futuras (Medeiros, 2002, p. 12).

1.4 Configuração Geral do Trabalho

O presente estudo, além da presente introdução e da conclusão encontra-se estruturado em 3 (três) capítulos.

O primeiro capítulo busca compreender a educação profissional técnica no Brasil a partir do Decreto n.º 2.208/1997. Para a escrita, usaremos os teóricos principais: Dambros (2014); Kuenzer (2000); Libâneo (2012); Oliveira (2001); Shiroma (2011) e outros.

O segundo capítulo busca identificar as reformas na educação profissional integrada ao ensino médio no Brasil a partir do Decreto n.º 5.154/2004. Para tanto, os principais teóricos fazem a referência, como: Frigotto (2011); Guimarães (2015); Kuenzer (2010); Ramos (2008); Singer (2009) e outros.

O terceiro capítulo busca apresentar a flexibilização na atual reforma do novo ensino médio no Brasil a partir da Lei n.º 13.415/2017. Para isso, faremos uso dos

referenciais teóricos: Araújo (2022); Cardoso (2019); Ferretti (2018); Kuenzer (1997); Krawczyk (2005); Nogara (2020) e outros.

CAPÍTULO 1

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO DECRETO N.º 2.208/97

As vertentes impostas à formação para o trabalho, na esfera da educação, foram compreendidas entre os anos de 1997 e 2004 como um dos mais problemáticos da história educacional no Brasil. Parte dessa importância estão os impactos causados pela reforma do Decreto n.º 2.208/97 nas circunstâncias da educação profissional, colaborando para a exigência do término do vínculo entre aumento dos níveis de escolaridade, bem como, a qualificação para o trabalho. As próximas seções apresentam uma análise da conjuntura na década de 1990 e a análise do Decreto n.º 2.208/97.

1.1 Análise da conjuntura na década de 1990

O crescimento da receita pelos homens com os empregos ocasionais e pelas mulheres com a transferência de renda parece ter contribuído para a compensação das quedas na renda familiar derivadas de um baixo acréscimo dos mais pobres do mercado de trabalho formal (Figueiredo; Torres; Bichir, 2006).

Foi em meados da década de 1970 que expandia no Brasil uma mobilização crítica que pleiteava mudanças no sistema educacional e defendia, entre seus estandartes de luta, a educação pública, laica e gratuita com direito garantido pelo Estado; a eliminação do analfabetismo e a universalização da escola pública. (Shiroma *et al.*, 2011).

Segundo Dambros e Mussio (2014, p. 2),

Nos anos 1990, em especial, a reforma foi vista como a própria política educacional governamental, uma verdadeira “revolução copernicana” (Shiroma *et al.*, 2011, p. 10) da educação nacional, materializada por meio de legislação, financiamento de programas governamentais e uma série de ações não governamentais que envolveram participações em fóruns, exploração midiática de iniciativas educacionais, campanhas de divulgação das propostas governamentais em publicações oficiais, entre outras iniciativas marcadas pela presença e orientação de intelectuais e organismos nacionais e internacionais (Shiroma *et al.*, 2011).

Ainda segundo os autores (2014),

O termo reforma abarca uma variedade de acepções, diferenciando-se, por exemplo, de mudança ou inovação. Aqui será adotado o mesmo significado que Stoer deu à palavra, ou seja, como um conjunto de ações orientadas para “legitimar determinada tentativa de reestruturação de forma do Estado” (Stoer, 1986 *apud* Afonso, 2000).

Santos (2010) afirma que a reforma educacional foi apoiada e concretizada para atender as solicitações da universalização da educação escolar e da democratização das perspectivas educacionais e para ajustar a educação ao cenário de transformações das relações culturais, econômicas e sociais da moderna conjuntura.

Nesse contexto, a reforma estabelecida no país, em 17 de abril de 1997, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC, impactou na educação profissional e na rede Federal de Ensino de forma intensa, anunciando como seu objetivo principal a melhoria da oferta de ensino e sua adaptação às novas exigências econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de competitividade e produtividade.

Com Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação e a consecutiva criação da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico - SEMTEC, as solicitações do Banco Mundial para esses modelos do ensino Médio, Técnico e Tecnológico ressurgiram no texto Planejamento Político-Estratégico, apresentado em maio de 1995 pelo governo. Destacando que,

A nova configuração, imposta pela ordem econômica mundial, impõe ao nosso sistema educacional e, em particular, à educação Profissional, urgentes mudanças para que possamos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido a implantação da Reforma da Educação profissional torna-se urgente e necessária (Brasil, 1997, p. 8).

De acordo com a citação acima, portanto, propõe-se a modernização do ensino médio e o ensino profissional no país, para acompanhar os avanços tecnológicos e atender às necessidades do mercado de trabalho, que exige qualidade, flexibilidade e produtividade, urgente e necessária para articular competências e conhecimentos para a cidadania e para o trabalho profissional. A educação profissional, com característica complementar, levaria ao desenvolvimento permanente das competências necessárias à vida produtiva e destinar-se-ia a alunos e diplomados do ensino fundamental, médio e superior, como também aos trabalhadores em geral, jovens e adultos, independentemente do seu aprendizado alcançado.

Nesse contexto, a reforma instituída pelo decreto mencionado no teor deste capítulo, regulamentando o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 - LDBENEN/96 - já recebia críticas desde os ensaios iniciais, antes mesmo de sua concretude, quando ainda era um projeto de Lei n.º 1.603/96 apresentado à Câmara

dos Deputados. Além das alterações recomendadas no parecer referido, as críticas também expressavam respeito ao processo de implementação das reformas pelo governo federal, retirando o Projeto de Lei da pauta de discussão e introduzindo a reforma por meio deste decreto.

A educação profissional se apresenta ainda na LDBENEN/96, como uma modalidade educacional, inclinada para o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, associada às prováveis exigências de um mundo produtivo.

Ressalta-se que a LDBENEN/96 resguarda tal espírito em seu Título VI, Capítulo III, em seus artigos 39 a 42 sobre a educação profissional, em que dispõe:

Art. 39 - A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único - o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41 - O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo único - Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42 - As escolas técnicas e profissionais, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Brasil, 1996, p. 14).

Sem poupar críticas ao decreto, para os elaboradores do documento “*Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*”⁵, depois da sua publicação,

Houve uma série de instrumentos normativos emanados do Executivo, que bem caracterizou a reforma da educação profissional: Portaria/MEC n.º 646/97, Portaria/MEC n.º 1.005/97, Portaria MEC/MTb n.º 1.018/97 e Lei Federal n.º 9.649/98” (Brasil, 2004, p. 22).

Por entendimento do governo atual, esse bloco de medidas comprova de forma legal a dualidade da estrutura educacional, estabelecendo claramente a separação entre o ensino médio e profissional, caracterizadas oficialmente pelo governo de FHC. Como uma forma de esclarecer essas características, o documento apresenta as seguintes consequências: regresso na educação profissional em 1940;

⁵ O presente documento teve o cuidado de resgatar as concepções e princípios gerais que deveriam nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade (Brasília, 2004, p. 5).

formação básica procurando atender as solicitações urgentes do mercado; compromisso da democratização do ensino; subsídio privado sustentando o funcionamento das escolas técnicas públicas. Isto denotou o não reconhecimento da educação básica como base para uma sólida formação científico-tecnológica, que deve permear toda a formação dos jovens e trabalhadores adultos.

Dambros e Mussio (2014, p. 11) afirmam que:

Estas incoerências de discurso salientam que contrariamente ao que afirma o Estado sobre a proposta de fazer uma integração dos sujeitos, na prática, ela perpetua um projeto educacional excludente (Shiroma *et al.*, 2011). Ao tratar das políticas educacionais implementadas pelo neoliberalismo José Carlos Libâneo (2012) aponta o agravamento da dualidade da escola pública, a partir mais especificamente dos acordos firmados a partir da Conferência Mundial de 1990, com base em diferentes estudos bibliográficos, o autor argumenta “que a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos” (Libâneo, 2012, p. 13).

Para Kuenzer (2000),

continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos (Kuenzer, 2000, p. 29).

Apesar da LDBENEN/96 ser hierarquicamente superior ao decreto n.º 2.208/97, essa argumentação subestimou o sentido e o poder regulador deste, dado que tanto o MEC como o Conselho Nacional de Educação (CNE) partilhavam a opinião de que, a oferta do ensino médio de caráter profissional estava encerrada, conforme indicado pela discussão da desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico. Pois, apresentava (e apresenta) claramente o dinamismo já instaurado na sociedade de consolidação dos espaços privativos inerentes para a qualificação da força produtiva, estimulados cada vez mais pelo Estado brasileiro para desempenhar tal função, especialmente a partir de 1996, com o enraizamento do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR⁶, e em 1997, com o começo do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP⁷.

⁶ Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, implantado a partir de 2005 pelo Ministério do Trabalho e Emprego por dois quadriênios de vigência. Buscou articular as políticas públicas de emprego, trabalho e renda, tendo como financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (Kuenzer, 2010).

⁷ Programa de Expansão da Educação Profissional, foi uma parceria entre o MEC, Ministério do Trabalho e o BID, coordenado pela SEMTEC, que contava com o aporte de 500 milhões de dólares para a implementação ou adequação de Centros de Educação Profissional, atraindo instituições privadas de todos os aspectos (Krugel; Junior, 2021).

Afirmado por Brasília (2004, p. 32), fundamentalmente, a questão do custo permeia a base dessas definições. Assim, a separação das redes educativas permite, por um lado, democratizar o acesso através do ensino regular de carácter geral, menos oneroso para o Estado do que o ensino médio de carácter profissional e, por outro lado, estabeleceu parcerias com o setor privado para apoiar a expansão e manutenção das redes de ensino profissional.

Assim, a reforma da educação profissional eliminou o ensino médio do profissional, desescolarizou o ensino técnico, removendo-lhe o conteúdo de formação básica e concentrando-se em atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Os entraves causados pela reforma educacional que impactam na sociedade, requerem esforços enormes e determinações para sua solução, em qualquer área do conhecimento ou do agir humano. Tanto podem ser expressos pelos conflitos de ideias e/ou de interesses. Todas essas características estão evidentes no conjunto dos problemas apresentados, com a complexidade de múltiplas dimensões, que incluem aspectos humanos, educacionais e tecnológicos etc.

Os efeitos profundos da reforma do governo de FHC persistem em alimentar um conflito encoberto dentro das instituições sobre qual modelo de educação profissional deveria ser efetivamente adotado. A articulação ou desarticulação entre os níveis de ensino e esferas de governo indica as alternativas de dificuldades ou integração de concordância de diferentes necessidades e interesses institucionais. A desarticulação também se evidenciou pela “sobreposição de ações federais, estaduais e municipais”, “entre Ministério do Trabalho e Ministério da Educação” (Garcia, 2003, p. 2), entre políticas de educação e trabalho, ciência e tecnologia, bem como de outras áreas. A diferença de nomenclatura e de conceitos utilizados em documentos do Ministério do Trabalho e Emprego e do Ministério da Educação corroborou outro aspecto dessa desarticulação (Shiroma, 2003, p. 1).

Segundo a proposta das Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasília, 2004, p. 33),

Houve dificuldades de articulação, aqui sinteticamente sinalizadas: entre as diferentes esferas do governo (Carvalho, 2003, p. 1); entre as diferentes instâncias que atuam no campo da educação profissional; para se estabelecerem as competências e responsabilidades das diversas instituições e instâncias de decisão; em relação à compreensão das novas políticas e uma visão integrada da educação profissional; de articulação entre a continuidade da educação básica e a educação profissional (Grinspun,

2003, p. 3); e da articulação entre a oferta de curso de qualificação da educação profissional e a geração de trabalho e renda (Diniz, 2003, p. 3). A ausência de outros ministérios na discussão, como o do Trabalho e Emprego, poderá reproduzir os mesmos erros do passado, em particular, a experiência do PLANFOR, que não se articulou com a esfera da educação (Castioni, 2003, p. 1).

Ainda segundo essa proposta (2004),

Houve também problemas de articulação conceitual e nomenclaturas para certificações educacionais e profissionais: os cursos de formação/requalificação denominados "livres" não têm padrão algum de ordenamento segundo a nomenclatura dos cursos; apesar de o Ministério do Trabalho e Emprego ter conduzido a construção de uma nova Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e ter havido um esforço enorme de reconceituação do que passou a se chamar educação profissional (em vez de formação ocupacional/para o trabalho/treinamento de mão-de-obra/requalificação, etc.). Os cursos oferecidos tinham variadas denominações, sem que tenha sido estabelecida uma nomenclatura, um reagrupamento por área como recomendam as normas internacionais; na sua maioria esses cursos não excediam 50/60 horas, alguns por volta de 100 horas e, eventualmente, mais de 100 horas (Lopes, 2003, p. 3), o que, salvo em cursos extremamente especializados, impossibilitou uma formação profissional séria e a elevação da escolaridade (Brasília, 2004, p. 34-35).

A dificuldade da redução da qualidade está intimamente relacionada com a ausência de recursos, com relação aos meios financeiros e a gestão privada do sistema federal. Apesar de acanhado, o aumento de número de vagas ofertadas na educação profissional, depende de certa forma do crescimento de recursos que garantam essa possibilidade, em que a sobrevivência de muitas instituições ocorre através das parcerias.

Kuenzer (2010) indica que o Decreto n.º 2.208/97

Apresentou as concepções e normas sobre as quais se desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), vinculado ao Ministério da Educação. É sempre bom lembrar que esse decreto, atendendo ao acordo realizado entre o MEC o Banco Mundial, teve como principal proposta a separação entre o ensino médio e a educação profissional, que, a partir de então, passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes; e que foi por meio dele que se criaram as condições para a negociação e implementação do PROEP, em atenção às exigências do Banco Mundial (Kuenzer, 2010, p. 256).

Na conjuntura da formação dos docentes da Educação Profissional, observou-se que a falta de recursos humanos qualificados é, certamente, um grande obstáculo à melhoria da qualidade e do desenvolvimento da educação profissional. A dificuldade no salário dos profissionais da educação causa um incentivo nos professores de abandonarem suas atividades docentes ou seus regimes de dedicação exclusiva - DE.

Essa situação leva à rotatividade de professores, especialmente, os substitutos, causando a necessidade de sempre estar preparando novos docentes.

Mesmo que o Decreto n.º 2.208/97 permitisse a seleção de docentes da educação profissional com base em suas experiências profissionais, o Sistema Integrado de Administração de Pessoal - SIAPE⁸ não permite no sistema a inclusão de professores que tenham somente um curso técnico. Devido à falta de professores certificados para disciplinas específicas, esses docentes deveriam matricular-se em cursos de nível superior. Em Campos (2003), faltam também docentes com capacidades de atuar na gestão do sistema e das instituições.

Referente ao tempo de duração, é primordial evitar formação aligeirada (apressada), tomando cuidado para não tornar as especificidades em formações compartimentadas e fragmentadas em suas interfaces diferentes. É também necessário viabilizar uma formação que respeite a uma base de conhecimentos geral e a uma base específica relacionada com uma área de atuação ou disciplina.

A prática pedagógica em sala de aula continua tradicional na forma de estruturar seus conteúdos e planos. Mudou-se a legislação, contudo na sala de aula o cotidiano continua o mesmo. Quanto as inovações tecnológicas referentes às Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, a parte maior dos problemas referia-se à capacitação dos docentes.

A gestão democrática é uma das estratégias para superar o autoritarismo, das desigualdades sociais e do individualismo. A sua implementação exige o enfrentamento das distorções sociais presentes nas práticas educacionais vigentes e na legislação. Portanto, é necessário reavaliar os mecanismos autoritários instaurados nas instituições de educação profissional e tecnológica, como também democratizar o espaço da escola e a cadeia de relações nela estabelecidas.

Portanto, a conjuntura desse decreto nos leva a acreditar que contrassensos no plano formal não necessitam ser solucionados, pois eles não prejudicam a implementação do real projeto pensado pelo governo. O desfecho das questões da educação brasileira aparenta estar fora do horizonte das preferências vitais do Estado. Esses desarranjos decorrem da forma de como os problemas foram identificados e de como foram propostas as suas soluções. De um lado, tem-se o que se define como

⁸ Em 1989 iniciou-se a implantação de projeto denominado SIAPE (Sistema Integrado de Administração de Pessoal) que visava centralizar o processamento da folha de pagamentos através da alimentação descentralizada de informações que resultariam neste cálculo (Brasília, 2023, on-line).

problema da educação e do outro, como soluções que foram explicitamente ordenadas que parecem não dialogar.

1.2 Análise do Decreto n.º 2.208/97

É inegável discutir constantemente a importância da relação entre educação e trabalho. Saviani (2007, p. 152), assinala que o “trabalho e educação são atividades especificadamente humanas. Isso quer dizer que, precisamente falando, somente o ser humano trabalha e educa”. Entretanto, o ser humano assim entendido, observa que, apesar de trabalhar e educar possam ser adotados como propriedades humanas, são eles de natureza acidental, em nenhum momento substancial.

Ao indagar a dicotomia como qualidade dos projetos sociais em conflito, Ciavatta (2015) afirma que,

[...] educar todos, toda a população com as deficiências e os agravantes de trabalho escravo e abandono social, gerados por quatro séculos de colonização e um século de República edificada sobre os valores vigentes, modernizados sob o incipiente capitalismo? Ou educar apenas a parcela da população afeita às humanidades, às letras e às artes, herdeira do patrimônio fundiário, social e político do país? Que educação dar para uns e para outros? (Ciavatta, 2015, p. 34)

É nesse cenário de separação entre a educação e o trabalho, que são efetivadas as reformas da educação profissional e técnica dos anos 1990. Como instrumento legal para tal ação, em 17 de abril de 1997, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em seu mandato presidencial entre os anos de 1995 a 2003, instituiu o Decreto n.º 2.208/97, sob alegação de regulamentar o inciso II do artigo 36 e os artigos 29 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENEN), Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1997).

O decreto foi dividido em doze artigos que, no artigo 1º, os objetivos gerais da Educação Profissional eram apresentados, conforme abaixo:

- I. promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II. proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III. especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV. qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Brasil, 1997, art. 1º).

Segundo Santos (2017), a mudança trazida pela nova legislação poderia refletir em uma necessidade e dinamismo dos setores produtivos e econômicos para a promoção de formações rápidas, refletindo numa educação imediata sem um pensamento crítico e autônomo. Essa ação representa um claro afastamento do conceito de educação politécnica abordada por Saviani (1989, p. 15-16) “que diz respeito a possibilitar a aquisição da base científica de inúmeras técnicas que representam o processo moderno do trabalho produtivo”. Tais pretensões consubstanciam-se nos ensinamentos que harmonizam as disciplinas do núcleo de formação geral com as do núcleo técnico e garantem as condições que permitem esta integração. Assim, conforme Frigotto (2003) e Ciavatta (2003), a formação do cidadão produtivo e emancipado, resgatada na sua historicidade, para a presente pesquisa não são obras do acaso.

O decreto afirma, portanto, que a Educação Profissional tem como principal objetivo aproximar as escolas do setor produtivo (Silveira, 2010) e garantir a formação profissional em diferentes níveis de ensino, com a intenção de atender a um mercado cada vez mais inflexível.

O artigo 2º, reflete o conteúdo do artigo 40 da LDBENEN/96, tratando-se da oferta da Educação Profissional, podendo ser ofertada em cooperação com as escolas regulares, em cursos de formação continuada, nos espaços especializados ou em empresas conveniadas a escolas regulares.

O artigo 3º, explica os níveis de ensino da Educação Profissional, anteriormente existentes, no Projeto Lei n.º 1.603/1996, tal como:

- I. básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II. técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III. tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997, art. 3).

Pelo decreto, nos termos do artigo 4º, o nível básico, como era destinado a garantir um trabalho aos trabalhadores, independentemente da sua titulação, não careceria de regulamentação curricular e conteria duração variável. Seus cursos deveriam ser oferecidos por instituições financiadas pelo governo e, em última análise, concederiam direito a certificação para qualificação profissional. Para Cunha (2005) essa medida equivaleu a “senaização” das escolas técnicas federais, isso porque, os

cursos oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) correspondem a esse modelo.

O artigo 5º, estabelece duas modalidades de oferta dos cursos técnicos: sequencial e concomitante. A modalidade sequencial destinava-se àqueles que haviam finalizado o ensino médio e desejavam continuar seu aprendizado por via de um curso técnico (Brasil, 1997). Na segunda, os alunos conseguiam cursar o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo, mas a matrícula e a grade curricular eram separadas e os dois cursos podiam ser cursados na mesma instituição (concomitância interna), ou em instituições diferenciadas (concomitância externa).

Essa reforma não apenas separou o ensino propedêutico do ensino técnico, mas também criou dois tipos de ofertas para a Educação Profissional. Supostamente, quando o decreto estabeleceu essa forma de inter-relação entre a Educação Profissional e o ensino médio, não levou em conta as especificidades das instituições envolvidas, sobretudo, ao criar concomitância entre as diferentes instituições.

No tocante ao limite de carga horária, Saviani (2011b) reitera que a proposta de reforma do Ensino Médio elaborada pelo MEC estava sendo estudada, no qual, o Ensino Médio era definido como propedêutico e geral, abrangendo 75% do currículo, deixando 25% para as partes diversificadas, fundamentando, o parágrafo único do artigo 5º de que se fala.

O artigo 6º, trata da estruturação dos currículos dos cursos do ensino técnico, ficando sob a incumbência do Ministério da Educação e do Desporto, atendido o Conselho Nacional de Educação. Entre outras disposições, no inciso primeiro ainda está previsto que “poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente” (Brasil, 1997).

O artigo 7º, define como condição para implementação das diretrizes curriculares a execução de “[...] estudos para determinar o perfil de competências necessárias para as atividades exigidas, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores”. Para tal, o MEC produziria “[...] mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores” (Brasil, 1997).

O artigo 8º, diz-nos que “no ensino técnico, os currículos serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos”.

§ 1º - No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º - Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º - Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos (Brasil, 1997, art. 8).

Como efeito, o curso seria constituído por módulos (subcursos), que possuísem um certificado próprio e, por sua vez, reconhecido pelo somatório total de cada módulo concluído. O aluno poderá cursar disciplinas em módulos autônomos em outra instituição e receberá o diploma da instituição que concluiu o último módulo, desde que não exceda o limite de cinco anos do primeiro módulo ao último (Brasil, 2007).

O sistema modular definido no decreto foi criticado por Martins (2000). Para o autor, a fragmentação em módulos constituiu-se como mais um atraso no decreto com relação à realidade produtiva. Isto porque, a modularização gera apenas treinamento, produzindo uma formação com uma orientação puramente instrumental e impede os profissionais de se adaptarem criativamente a novos modelos e padrões do modo de produção atual.

O artigo 9º, estabelece que, como principal critério de seleção para ensinar nos cursos técnicos, a experiência profissional dos docentes, aspirando formação para o magistério ou em serviço, seja por meio de cursos regulares ou programas de capacitação pedagógica. Este artigo destaca os imperativos e as discontinuidades que caracterizam a trajetória histórica da formação dos professores da educação profissional no Brasil. Essa conclusão tem sido recorrente entre os pesquisadores que estudam essa temática.

O artigo 10, dispõe dos cursos de ensinos superiores, correlatos aos de nível tecnológico, devendo ser estruturados para responderem aos diferentes setores econômicos, abrangendo áreas específicas e conferindo o diploma de tecnólogo.

O artigo 11, pressupõe que os sistemas de ensino federal e estadual realizem provas para certificar competência, com o propósito de dispensar disciplinas ou módulos em cursos de qualificação do ensino técnico. Posteriormente, é afirmado pelo parágrafo único que “a reunião de certificados de competências correspondente a todas as disciplinas e módulos que compõem uma qualificação profissional dará o direito a obtenção do correspondente diploma de técnico de nível médio” (Brasil,

1997a). Finalmente, o artigo 12, que determina na data de sua publicação o vigor do decreto.

Como se vê, uma propriedade central da política educacional do governo FHC para a educação profissional foi a ruptura entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, que, segundo Saviani (2011a),

[...] significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n.º 5.692 de 1971, mas em relação à LDBEN de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistema” próprio das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo. Ora, é a essa dualidade que se retornou com o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 (Saviani, 2011a, p. 144).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), argumentam que o Decreto n.º 2.208/97 representou um retrocesso ao dualismo, uma vez que cristalizou a divisão entre as dimensões específicas e gerais, técnicas e políticas e particulares e universais. Tais constatações estão alicerçadas a estrutura indócil e contraditória do capital, visto que está apoiada no discurso de que a educação é “cura” para as desigualdades sociais e fator fundamental para o desenvolvimento econômico, requerendo da educação que apresente uma nova conotação, igual a de escolas dualistas e, por esse motivo, excludente.

CAPÍTULO 2

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO DECRETO N.º 5.154/2004

Em seu primeiro mandato, entre 1º de janeiro de 2003 e 31 de dezembro de 2006, segundo Brasília (2007, p. 5), o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva - Lula marcou em seu governo, na área da educação, uma continuação em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso, deixando de lado rupturas na educação profissional. Herdeiro de um mandato anterior e absorvendo uma reforma educacional complexa e longa, que desencadeou mudanças profundas na educação brasileira de nível básico ao superior, durante os dois anos do mandato de FHC, restava então, em seu novo mandato uma reforma educacional urgente, contudo, a escolha foi mais de conservação das propostas emanadas anteriormente (Oliveira, 2009, p. 198). As próximas seções apresentam uma análise da conjuntura na década de 2000 e a análise do dispositivo legal com base no Decreto n.º 5.154/04.

2.1 Análise da conjuntura na década de 2000

A citação mencionada acima por Waldow (2014, p. 12) nos remete para um governo posterior ao de FHC, uma época em que a possível retomada do ensino integrado ao ensino médio foi garantida no governo de Lula através do Decreto n.º 5.154/04, de 23 de junho de 2004. Segundo Frigotto (2011), a respeito da continuidade na essência da política macroeconômica, foi, no entanto, um período difícil, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como,

retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como casos de polícia; ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (Frigotto, 2011, p. 240).

Na esfera da educação básica, o Governo Lula ampliou, positivamente, as políticas para a educação de jovens e adultos, bem como os movimentos sociais, no caso do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, conforme aponta Frigotto (2011, p. 246),

[...] ampliou-se, positivamente, o universo de atendimento, sem, contudo, ampliar, proporcionalmente, os recursos. [...]

No âmbito da educação profissional, técnica e tecnológica, centro de grandes disputas na Constituinte, na LDB e no PNE em prol de uma concepção não adestradora e tecnicista e de sua vinculação jurídica e financiamento públicos, esta foi-se constituindo a grande prioridade da década, sem alterar, todavia, seu caráter predominantemente privado (Frigotto, 2011, p. 246).

Foram realizados seminários nacionais para discutir a relação entre o ensino médio com a educação profissional. Os seminários trouxeram como resultado, a aprovação do decreto que buscou restaurar os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica. Guimarães (2015) traz uma argumentação sobre o Decreto, afirmando que:

A edição do Decreto n.º 5.154/04 resultou de uma disputa política iniciada na década de 1980, quando, em meio à luta pela universalização do sistema público e gratuito de educação, ganhou força a proposta de unificação do ensino propedêutico e do ensino profissional dentro do currículo da educação básica. No entanto – assim como muitas outras pautas identificadas com as mobilizações populares – essa proposta encontrou dificuldades para ser aprovada no parlamento (Guimarães, 2015, p. 114).

Os debates sobre o retorno do ensino integrado iniciaram em 2003, quando as Diretorias da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC e do Ministério da Educação - MEC começaram os seminários sobre a integração ensino médio com a Educação Profissional.

Em 2003, o MEC/SEMTEC, organizou dois seminários que foram o marco da discussão da integração. O primeiro Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “Educação profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas” específico da educação profissional e tecnológica e teve como base de discussão, o documento intitulado: “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, o resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2007, p. 6).

No entanto, apesar do impulso para mudanças pontuais, o novo decreto não altera de forma substancial a estrutura operacional da educação profissional desenhada pelo Decreto n.º 2.208 de 1997, mesmo que acrescente às modalidades de articulação previstas anteriormente (concomitante e sequencial) outra possível articulação entre o ensino médio e a educação profissional, onde passa a ser reconhecida como “ensino médio integrado - EMI”.

O governo descreve em seu texto oficial que:

A partir de 2005, os estudantes brasileiros poderão cursar disciplinas do ensino médio junto com disciplinas do ensino técnico. Esta possibilidade foi assegurada pelo Decreto 5.154, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, publicado hoje, 26, regulamentando quatro artigos da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. O decreto prevê várias alternativas de articulação entre ensino médio e o ensino técnico de nível médio, sendo a principal delas a integração entre ambos, que resgata a chance dos estudantes saírem desta fase do ensino já com qualificação profissional para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho (Brasil; MEC; CNE, 2004b).

Apesar da possibilidade de união entre o Ensino Médio - EM e Educação Profissional - EP, após o Decreto n.º 5.154/04, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) foi dividida em Secretaria de Educação Básica - SEB e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, levando a uma contradição apontada para uma dualidade da formação geral e formação profissional. Azevedo, Lima e Silva (2015) descreve sobre essa divisão, escrevendo que:

Com essa divisão a SEB ficou com a responsabilidade de todo o ensino médio, propedêutico ou integrado ofertado pela Rede Pública Estadual, e a Setec responsável pelo ensino médio integrado da rede federal. Isso contribuiu para o planejamento de programas e projetos de forma desarticulada (Azevedo; Lima; Silva, 2015, p. 106).

Nessa conjuntura dos anos 2000, surgiram programas e ações políticas, que buscaram a universalização do ensino médio apoiado em uma base de integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Um desses programas foi o Projeto Escola de Fábrica, publicado em 2004 pela nova SETEC do MEC, visando, segundo Rummert (2005, p. 7-8), “outro método de desqualificação do trabalhador relacionado à alocação privada de recursos públicos”.

Este projeto vem possibilitar a disseminação da formação profissional, sensibilizando e envolvendo organizações empresariais e unidades produtivas na preparação de recursos humanos, compostos por jovens entre 15 e 17 anos, de baixa renda, para o exercício de uma profissão, de modo a promover a inclusão social, onde unidades de Instituições Credenciadas, que chamaremos de GESTORAS em grupos de empresas participantes, espalhadas por todo o Brasil e possam estar interagindo de forma constante com a Rede Federal de Educação Profissional (Brasil, 2004b, p. 3).

O teor do Decreto 5.154/04, apesar de restabelecer de forma assertiva a força normativa da LDB 9.394/96 ao conjecturar a possível forma de oferta integrada da educação profissional no contexto do ensino médio, o faz dispendo essa opção no mesmo patamar de importância dos demais moldes de articulação (concomitante e sequencial), corrigindo, assim, o mais desumano impacto do Decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros. Isso fica notório no Parecer CNE/CEB 39/2004 quando

destaca que a indicação do ensino médio integrado, pelo decreto citado nesse capítulo, não significa, de forma alguma, que esta forma de representação deva ser preferida. Pelo contrário, o parecer citado explica que:

A instituição (de ensino) poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto n.º 5.154/2004 (integrada, concomitante ou subsequente), na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma “concomitante” (na mesma instituição de ensino, em instituições diferentes ou por meio de convênio). O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica (CNE/CEB 39/2004, 2004, p. 402).

Posteriormente, Ramos (2008), assim expressou-se sobre a integração, que,

hoje, com o Parecer 39/2004 e Resolução 01/2005, para além do Decreto 5.154/2004, temos um marco legal que confere aos sistemas a liberdade e a autonomia para implementarem o ensino médio integrado. Porém, deve-se dizer que o parecer e a resolução praticamente reiteraram as diretrizes formuladas sob a égide do Decreto n.º 2.208/974. Paradoxalmente, tem-se duas visões diferentes convivendo na política educacional, quais sejam: aquela subjacente ao Decreto n.º 5.154/2004 que discutimos aqui; e aquela que está dentro das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional, baseada em competências e habilidades, assim como nos princípios de adequação ao mercado de trabalho e de flexibilização do currículo à luz das dinâmicas sócio-produtivas (Ramos, 2008, p. 23).

O decreto supracitado aqui, para os apoiadores das políticas educacionais desenhadas pelo Partido dos Trabalhadores - PT, permitiu a oferta e estímulos à formação integrada, na concepção de união entre o ensino médio e a educação profissional. Contudo, na prática, com outra percepção, essa integração necessita de escolas bem munidas de equipamentos modernos, laboratórios atualizados, com uma biblioteca sortida com seus catálogos atualizados e de boa qualidade, bem como, professores motivados e capacitados.

Com esses conjuntos de promessas, soma-se a corroboração de que o financiamento está garantido, tendo em vista que a ausência dos recursos não possibilita o funcionamento dos cursos integrados. Sem esses elementos necessários, a dualidade educativa histórica capitalista de escolas dos dirigentes e escolas dos dirigidos, tal como a dicotomia histórica entre formação propedêutica e profissional não é vencida pela legislação vigente.

Apesar da grande esperança com a promessa de integração, o que sucede no ambiente escolar, em contra partida ao discurso aderente ao “novo”, é na verdade uma ampliação em busca de uma educação dirigida, em especial, a uma profissionalização prematura, uma vez que os filhos jovens de trabalhadores têm

agora três possibilidades distintas a sua disposição. Conforme exposto no Art. 4º do 1º § do Decreto nº 5.154/04, que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio será da seguinte forma:

- I. integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II. concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, 2004, p. 2).

No segundo período do governo Lula, entre 1º de janeiro de 2007 e 1º de janeiro de 2011, foram tomadas políticas mais contundentes voltadas a educação tecnológica em pelo menos dois sentidos: introdução do ensino médio integrado e a expansão da rede federal de educação tecnológica. A implantação das novas unidades de ensino de educação profissional figurou o fortalecimento da educação técnica e tecnológica.

O governo com base na avaliação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFLOR, estabeleceu para 2003/2007 novas sugestões de políticas públicas da educação profissional, publicada no Plano Nacional de Qualificação - PNQ⁹, substituindo o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, mostrando, entre outros fatores, que o negócio deixou de ser rentável; tem-se menor oferta de forma gratuita concedida pelo setor privado com uma oferta pública reduzida e com recursos públicos.

Kuenzer (2010) afirma que essa proposta pela política pública alicerçada dispõe de três objetivos quanto a educação:

Inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia [...] A nova proposta fundamenta-se em seis

⁹ O Plano Nacional de Qualificação - PNQ teve início em 2003, com previsão de duração até 2007. Atualmente permanece em andamento, sem recentes modificações em seu conteúdo. Tanto o PLANFOR como o PNQ são financiados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (Santos, 2015, p. 64).

dimensões principais: política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional (Kuenzer, 2010, p. 257).

Pode-se observar, que o Decreto n.º 5.154/04 re-inaugura a antiga “aprendizagem profissional”, de igual semelhança àquela que originou o Sistema S, em 1942, com a implantação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, com o decreto de autoria do presidente Vargas.

Voltando ao decreto em questão, como apontado, mostra-se mais compatível as especificidades do padrão da acumulação flexível, uma vez que regulamenta toda sorte de cursos e, de fato, amplia muito mais o conjunto de possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica, visto que possibilita uma formação integrada, além das já enumeradas no Decreto n.º 2.208/97, notadamente, formação concomitante e a formação subsequente. Esta é a essência da flexibilidade que visa conciliar alguns dos interesses conflitantes desde a promulgação do Decreto n.º 2.208 de 1997.

Portanto, o Decreto n.º 5.154/04, segundo Santos (2006) é,

[...] expressão de uma perversa contradição: a afirmação do ensino médio integrado é, ao mesmo tempo, a negação de uma outra direção política, teórica e ideológica a ser dada à formação profissional, pelo governo Lula, que venha se aproximar ou indicar intenções de aproximação com as reivindicações educacionais formuladas pelos próprios trabalhadores (Santos, 2006, p. 8).

Em outras palavras, o Decreto 5.154/2004 foi recriado na Lei n.º 7.044/82, elaboração do regime militar, que revogou a exigida profissionalização do ensino de 2º grau e estabeleceu o 2º grau propedêutico e o 2º grau técnico. Sendo assim, para José Rodrigues (2005, p. 261), “[...] se o decreto n.º 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto n.º 5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional”.

O Presidente Lula revogou o Decreto n.º 2.208/97 em seu mandato. Todavia, isso foi feito através de um outro Decreto n.º 5.154/04. Um Decreto, tal como reconhecia a Lei n.º 7.044/82, como reconhece a dualidade das estruturas sociais e educacionais e procura acomodar, de forma mais flexível e completa do que o Decreto n.º 2.208/97, os interesses contraditórios em luta. Cabe uma tomada de decisão diante dos interesses conflitantes dos decretos instituídos nas décadas de 1990 e 2000, portanto, no próximo tópico será apresentada essa análise do dispositivo com base no Decreto n.º 5.154/04 que revogou o Decreto 2.208/97.

2.2 Análise do Decreto n.º 5.154/04

À medida em que o capitalismo necessita sobreviver, ele se transforma expandindo e globalizando sua atuação. Essa expansão conhecida como globalização aumenta a necessidade de reprodução capitalista, exigindo novas reformas no trabalho e na educação. Assim, os debates sobre educação integrada têm se expandindo à medida que nos remete a escolaridade dos nossos educandos, contudo, a ideia desse modelo educacional, nos remete a atender às exigências produtivas do capital.

Entendermos que uma base unitária de formação geral é essencial para a compreensão dos fundamentos difundidos da educação profissional como condição de travessia, resultante da reestruturação do ensino no Brasil, conforme afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade”. Ciavatta afirma que a educação integrada sugere,

[...] tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (Ciavatta, 2008, p. 2).

Na ideia de educação integrada como formação humana, segundo Ciavatta (2008),

o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2008, p. 2)

Com o objetivo de construir um projeto de escola que supere a dualidade entre formação profissional e formação geral, passando o foco de sua formação produtiva para a formação humana, cultural, laboral e técnico-científica, nasce o projeto Ensino Médio Integrado.

Isso pode ser verificado no Decreto 5.154/04, Art. 4º. § 1º, I, em que redefine a organização da educação profissional, inovando e ofertando a possibilidade de integração ao ensino médio. Dessa forma, a educação profissional voltou a ser implementada de forma integrada ao ensino médio em uma matriz curricular única.

Nesse contexto analítico, serão apresentadas as mudanças entre os Decretos n.º 2.208/97 e o Decreto n.º 5.154/04 para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, que merecem ser descritas nesse capítulo, e que foram pontuadas no Parecer n.º CNE/CEB 39/2004 que trata da aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, pontuando que:

- O Decreto n.º 2.208/97 organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (Cf. Artigo 3º). O Decreto n.º 5.154/2004 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Cf. Artigo 1º).
- O Artigo 5º do Decreto n.º 2.208/97 define que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. O Decreto n.º 5.154/2004, por seu turno, define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).
- O Parágrafo Único do Artigo 5º do Decreto n.º 2.208/97 estabelecia um limite, de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio para “aproveitamento no currículo da habilitação profissional”. O Decreto n.º 5.154/2004 não prevê mais esse limite previsto pelo Decreto n.º 2.208/97, que constituía, na prática, uma clara herança da mentalidade ditada pela Lei n.º 5.692/71;
- O Decreto n.º 2.208/97, no seu Artigo 6º, definia uma estratégia para a “formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico”, que já fora superada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma coerente com as diretrizes da Lei n.º 9.394/96 e com o que acabou sendo estabelecido sobre a matéria pelo Decreto n.º 5.154/2004, em seus Artigos 5º e 6º;
- As orientações definidas nos Artigos 8º e 9º do Decreto n.º 2.208/97 também foram devidamente interpretadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais mantêm maior coerência com o que dispõe sobre a matéria o recente Decreto n.º 5.154/2004;
- O referido Decreto, no seu Artigo 4º, define como premissas básicas a serem observadas na organização da Educação Profissional Técnica, de forma articulada com o Ensino Médio, que sejam observados “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico” (incisos I, II e III do Artigo 4º) (Brasil, 2004, p. 3-4).

Em suma, as alterações apresentadas em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para Educação Profissional Técnica de nível médio para a articulação plena nas formas integrada, concomitante e subsequente, são:

- inclusão de um § 3º no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, explicitando o exato significado do § 2º do mesmo Artigo;

- alteração da redação do Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 3/98, de modo a possibilitar a forma integrada de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio (Brasil, 2004, p. 3).

O Decreto n.º 5.154/04, de forma bem objetiva, define as formas possíveis de articulação entre a educação profissional e ensino médio em seu § 1º, art. 4º, descrito que:

1. **Integrada** (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. A instituição de ensino, porém, deverá “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 4º).
2. **Concomitante** (inciso II do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou estejam cursando o Ensino Médio” e com “matrículas distintas para cada curso”. Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas, as quais já eram possíveis na vigência do Decreto n.º 2.208/97: 2.1. na mesma instituição de ensino (alínea “a” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, embora com matrículas distintas em cada curso, a articulação será desenvolvida nos termos da proposta político-pedagógica do estabelecimento de ensino; 2.2. em instituições de ensino distintas (alínea “b” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, é o aluno que faz a complementaridade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, aproveitando-se das oportunidades educacionais disponíveis; 2.3. em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade (alínea “c” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, as matrículas são distintas, mas os dois cursos são desenvolvidos articuladamente, como um único curso, em decorrência do planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados entre as escolas conveniadas.
3. **Subsequente** (inciso III do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Esta alternativa estava prevista no Decreto n.º 2.208/97 como “sequencial” e teve a sua denominação alterada pelo Decreto n.º 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com os “cursos sequenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência”, previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, no capítulo da Educação Superior (Brasil, 2004, p. 5-6, grifo no original).

O Decreto n.º 5.154/04 pode ser considerado como um “divisor de águas” no processo histórico de consolidação da educação profissional no Brasil, pois marca a retomada da formação com base nos princípios da politecnia¹⁰ integrando o ensino médio a educação profissional. Segundo Pará (2009):

A promulgação do Decreto n.º 5.154/04 (BRASIL, 2004), que regulamenta a educação profissional, reacendeu a intenção de que a realização da Educação Profissional seja integrada à Educação Básica, indicando que essa educação deve ser fundamentada em princípios científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, necessários para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (Pará, 2009, p. 32).

¹⁰ A “noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (Saviani, 2003, p. 136).

Neste mesmo sentido, Moura (2012) argumenta que:

De qualquer maneira, a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, constante no decreto n.º 5.154/2004, representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não se confundir com a politécnica, fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar (Moura, 2012, p. 56).

A nova forma integrada introduzida pelo Decreto em estudo requer uma nova percepção que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto. Considerando-se necessário avançarmos no que determina o Decreto n.º 5.154/04, apresentamos abaixo a contribuição de alguns teóricos que evidenciam e justificam a importância para a oferta na forma integrada.

Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) enfatizam que:

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condições necessárias para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educação pela superação da dualidade de classes (Ciavatta; Frigotto; Ramos, 2005, p. 45).

Em se tratando dessa forma de ensino, Frigotto (2005) afirma que:

A concepção de ensino médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na década de 1980, é a que pode responder a este horizonte de formação humana. Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quando das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produtiva (Frigotto, 2005, p. 74).

Segundo Araujo e Rodrigues (2012):

O ensino médio especificado pelo adjetivo “integrado” deveria articular o saber propedêutico com o instrumental, as atividades manuais com as intelectuais. Muito mais que um jogo de palavras, tratar-se-ia de um posicionamento político que tomaria a educação pela categoria dialética da totalidade [...] (Araújo; Rodrigues, 2012, p. 111).

No que se refere à forma concomitante e subsequente existente no Decreto 2.208/1997 e da mesma forma sustentada no Decreto em vigor, Moura (2010) traz a compreensão que,

[...] a forma subsequente – cursos técnicos de nível médio, destinados a quem já concluiu o EM – justifica-se pelo fato de que há muitos jovens e adultos que concluíram o EM propedêutico de baixa qualidade e que não vão para o ES, nem têm condições de inserção em atividades complexas, entre as ocupações de nível médio. Assim, em razão dessa distorção, que é fruto da incapacidade do Estado brasileiro de garantir educação básica com qualidade para todos, os cursos técnicos subsequentes podem contribuir para melhorar as condições de inserção social, política, cultural e econômica desses brasileiros.

Por sua vez, a forma concomitante – cursos técnicos destinados a quem está fazendo o ensino médio, mas com matrícula independente desse – representa, na prática, a permanência dos princípios oriundos do Decreto n. 2.208/1997, mesmo após a sua revogação. Em outras palavras, essa forma se encarregou de manter viva, no plano legal e prático, a dualidade estrutural entre EM e EP (Moura, 2010, p. 882).

Tal como Frigotto (2005), compreendemos que a sugestão do ensino médio integrado é a política mais apropriada para superação da fragmentação, academicismo e o tecnicismo que tem modelado historicamente a formação profissional. Pois mesmo que não possa ser considerado completamente como sinónimo de ensino médio politécnico e/ou tecnológico, já sabemos que é um grande passo nessa direção (Frigotto, 2005).

Segundo Kuenzer (2002, p. 25) “a ambiguidade de um nível de ensino, que deve preparar tanto para o mundo do trabalho quanto para o aprendizado contínuo, é a origem dos males do ensino médio”. Superar essa dualidade histórica consiste no “imenso desafio a ser enfrentado”.

Nesse sentido, o Decreto analisado passou a ser conhecido como “a nova oportunidade para a integração do ensino médio com o ensino profissional”. Este decreto “emerge na realidade educacional brasileira em um momento de enorme crise do ensino médio” (Brasil, 2007, p. 24). No entanto, para que a proposta de integração “constitua-se em política pública educacional é fundamental que essa assuma uma amplitude nacional” (Brasil, 2007, p. 27). Para isso os autores defendem:

Regime de colaboração mútua que deverá contribuir para que os sistemas e redes públicas de educação que atuam/atuarão no ensino médio integrado possam fazê-lo a partir de soluções adequadas para questões centrais como: financiamento, existência de quadro específico de professores efetivos para atuar nos diversos cursos: formação inicial e continuada de docentes, técnico-administrativos e equipes dirigentes; infra-estrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes (Brasil, 2007, p. 28).

Segundo Brasil (2007), “compreender a relação indissociável entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura é perceber o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo” e nem é sinónimo de formação para o desempenho do trabalho” (Brasil, 2007, p. 45).

Formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (Brasil, 2007, p. 45).

Sendo assim, o Decreto n.º 5.154/04 foi de ampla visão ao permitir além da articulação e integração do ensino, a manutenção das ofertas concomitantes o que proporciona uma construção curricular com a proposta pedagógica baseada em demanda econômica e social identificadas. Ressalta-se que o objetivo da diversificação de modalidades não é reforçar a dualidade, embora predominem características do Decreto n.º 2.208/97 que mencionem essa ideia, mas construir os currículos com configurações adequadas à época, ampliando a oportunidade de acesso à educação para todos os públicos.

Este decreto gera expectativas à construção participativa de propostas que contemplem, segundo Kuenzer (2006, p. 310) a conexão entre o conhecimento básico e específico, científico e tecnológico, bem como entre os níveis federal, estadual e municipal como também “a participação efetiva dos trabalhadores no desenvolvimento das propostas educativas e das formas de organização e gestão”.

Este é um fator que se destaca no Decreto citado no título do capítulo, devido ao fato da educação profissional ser oportunizada a todos, separadamente do nível de escolaridade, inclusive no que se refere às qualificações e capacitações para os níveis de formação inicial e continuada. Importante destacar que este é o objetivo maior de políticas públicas para a educação profissionalizante que deve ser, conforme a Lei de Diretrizes e Bases, favorecida a todos, inserida no seu contexto.

CAPÍTULO 3

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA LEI N.º 13.415/2017

Deparamo-nos com um contexto de mudança nas políticas educacionais do país, caracterizada por tensões e conflitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Reforma do Ensino Médio - Lei n.º 13.415/2017 são as medidas que impactam nas políticas educacionais nos tempos atuais do país. Diante dessa tríade da reforma do ensino médio brasileiro, tomaremos como estudo a Lei apresentada nesse capítulo. As próximas seções apresentam uma análise da conjuntura na década atual e a análise da Lei n.º 13.415/2017.

3.1 Análise da conjuntura na década de 2010

Sob forte pressão do movimento dos estudantes secundaristas e várias entidades acadêmicas e sindicais no campo da educação, em 16 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória - MP n.º 746/2016 foi convertida na Lei n.º 13.415/2017 e aprovada pelo Congresso Nacional, com origem autoritária, instituindo a “Reforma do Ensino Médio”.

No que diz respeito à reforma atual conhecida como “Novo Ensino Médio”, protagonizada pela Lei citada, é importante destacar a necessidade de analisar a natureza e o desenho dessa nova reforma, iniciadas na década de 1990. Isso porque, as propostas destacadas nos capítulos anteriores desse trabalho, são direcionadas numa perspectiva convergente e atende as diretrizes de formação dos trabalhadores para novos requisitos de produção.

As alterações promovidas na política da educação profissional no governo de FHC com o Decreto n.º 2.208/1997 e, posteriormente no governo Lula com o Decreto n.º 5.154/2004 revogando o anterior, promoveram novas mudanças no ensino médio e educação profissional com a Lei n.º 13.415/2017, a qual será apresentada no decorrer do capítulo. No contexto do colapso da democracia causado pelo golpe de Dilma Rousseff e pela aplicação de políticas ultraliberais, o vice-presidente Michel Temer (2016-2018) assumiu a presidência da República. O então, presidente Temer nomeia o Deputado Federal Mendonça Filho como Ministro da Educação e este, criou o Comitê Gestor da Base Nacional Comum e a Reforma do Ensino Médio pela Portaria n.º 790, de 27 de julho de 2016 (Silva, 2019, p. 83).

Embora a história do país caracterizada por profundas desigualdades sociais e educacionais e pelo domínio dos interesses privados da elite na política pública e administração do Estado, a proposição da reforma por meio da Medida Provisória e que posteriormente foi convertida na Lei, tratou-se de uma ação intempestiva do governo autoritário. Segundo Araújo (2022):

Ao analisar o processo de Reforma do Ensino Médio brasileiro, a forma de sua construção e dos conteúdos apresentados, algumas conexões entre o que lá ocorreu e o que vem acontecendo aqui são visíveis, como a influência de uma visão economicista pautando a agenda educacional, combinada com o avanço do discurso conservador/religioso com suas pautas de combate à discussão de gênero, da defesa da educação domiciliar e do ataque à educação pública (Araújo, 2022, p. 23).

Corroborando ainda, o autor (2022) afirmou que:

Desse modo, a Reforma do Ensino Médio brasileiro pode ser vista como expressão de um movimento de modernização conservadora, que se fez a partir da aliança de diferentes grupos interessados na mercantilização da educação. Neste sentido, buscaram fazer mudanças aparentes, superficiais, mas que não alteraram a estrutura do sistema educacional (Araújo, 2022, p. 23).

A falta de recursos com destino à implementação da reforma do ensino médio, bem como o contexto atual precarizado da educação profissional e tecnológica, pode representar uma ameaça à continuidade do ensino médio integrado, visto que a lógica da reforma ditada pela racionalidade econômica não visa assegurar os investimentos necessários para a formação humana integral, mas centra-se na formação barata, fragmentada, precarizada e aligeirada para os jovens.

A nova reforma instituída pela Lei apresentada, aponta para um “*fetiche*” (feitiço) educacional de mudança para a sociedade e, principalmente para os estudantes. Entretanto, corroborando com pensamento de Araújo (2022), a reforma intitulada como “Novo Ensino Médio” inserida na Lei, transcende para uma nova roupagem, caracterizada por uma velha e frágil estrutura educacional. Nessa percepção, o autor com suas palavras descreve que,

[...] nas reformas educacionais que seguem a racionalidade neoliberal, o passado tem servido bastante como fonte de inspiração, com o velho insistindo em renascer, às vezes, com roupagem nova, mas somente para manter ou tentar esconder uma estrutura velha e frágil que não consegue mais responder aos desafios e dilemas do presente. Nessa perspectiva, não se altera a essência, a estrutura da política educacional, mas se faz apenas a mudança aparente, a adoção de penduricalhos pedagógicos, de slogans, de meros modismos terminológicos com vistas a convencer de que há novidades, de que “o novo sempre vem”. Esse discurso visa à construção de consensos e a obtenção de apoio da sociedade para uma perspectiva de

reforma que tende a ser apresentada como a solução para os problemas educacionais (Araújo, 2022, p. 24).

Esse feitiço reformista neoliberal, característico de uma roupagem atrativa, é apontado por Araújo (2022) como uma forma de atender as demandas de uma educação vigente fragilizada, precarizada, instrumentalista e discriminatória, a qual, precisa urgentemente de socorro. Desse modo, Araújo (2022) afirma que,

[...] as reformas educacionais neoliberais apresentam o velho travestido de novo, porém, com uma nova roupagem colorida que não altera o que está por trás de um corpo educacional carcomido, doente, precário e que precisa ser socorrido por meio de políticas educacionais concretas, consistentes, sérias e que modifiquem toda a estrutura educação básica (Araújo, 2022, p. 24).

Diante desse contexto reformista, contudo, remodelado, isso levou a uma forte mobilização de diferentes setores da sociedade e, ao mesmo tempo, de setores econômicos, motivados por interesses especiais, incluindo ambições financeiras, com o propósito de adaptar a educação aos seus objetivos empresariais, segundo Ferretti (2018, p. 26).

Cabe também destacar, a relação da reforma trabalhista instituída na Lei n.º 13.467/2017¹¹ e a Lei n.º 13.415/2017, onde procura-se retirar os direitos conquistados pelos trabalhadores e busca no campo da educação a retomada da dualidade em que o ensino médio é sua maior expressão histórica.

Segundo Medeiros e Passos (2019), o contexto da reforma trabalhista com a reforma do ensino médio põe fim à proteção mínima do trabalhador e suas organizações sindicais, deixando-o à mercê do mercado, descrevendo que:

Depreende-se, portanto, que tanto a Reforma Trabalhista, quanto a Reforma do Ensino médio mediante o discurso de **flexibilização**, tanto dos direitos trabalhistas, quanto do currículo do ensino médio buscam a redução dos gastos públicos para responder a crise capitalista e atender as demandas de setores neoliberais da política brasileira, dentro do contexto da chamada “renovação conservadora” (Medeiros; Passos, 2019, p. 268, grifo nosso).

Sobre a flexibilização, Ferretti (2018) menciona que,

[...] a flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei n.º 13.415/17 deixa a impressão de que tanto o tema do desenvolvimento sustentável quanto o da preparação dos alunos para o mundo do trabalho pautam-se por esse olhar, reduzindo a formação deles, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, à participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho à preservação do ambiente sem questionar as contribuições do setor produtivo

¹¹ Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho (Brasil, 2017).

para os desastres ambientais que ocorrem no país. Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal (Ferretti, 2018, p. 33).

A partir dessa nova reforma, assim, encontram-se descritas nas novas premissas da organização do trabalho, a inclusão da formação técnica e profissional no nível médio, determinada pelo conceito toyotista. Kuenzer (1997) afirma que:

Se o trabalhador transitar, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990 (Kuenzer, 1997, p. 4).

Na mesma concepção para o trabalho, dispomos da reforma, instituída pela Lei, em que defensores da educação pública e democrática fazem críticas pela má qualidade ofertada ao ensino e pela justificativa de que esse ensino não é atrativo para os estudantes, onde conduzirá a elevadas taxas de reprovação e evasão. Lima e Maciel (2018) destacam que,

[...] os objetivos, conteúdos e funcionamento dessa etapa de ensino são objeto de grandes preocupações, que se desdobram em debates acerca de seu currículo e sua qualidade, quase sempre questionada com base nos dados do fluxo escolar disponíveis no Censo Escolar 2015, os quais dão conta de que mais de 80% das matrículas são ofertadas pelas redes estaduais de ensino, sendo a taxa líquida (sem distorção idade-série) inferior a 50% (INEP, s/d.). Com dados preocupantes nas avaliações e no fluxo escolar, não faltam aqueles governos que tentam [...] colocar em prática “reformas” do ensino médio que reinventam a roda. Tais Reformas podem ser denominadas de “administração em ziguezague”, que se caracterizam pelo eleitoralismo, o voluntarismo político e o experimentalismo pedagógico. É o que percebemos ao analisar a reforma do ensino médio em tela, na qual se observa “o entusiasmo com propostas curriculares elaboradas sem bases científicas [...] que são anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais”, as quais são “estendidas apressadamente para o conjunto da rede escolar, antes de ser[em] suficientemente testadas” (Lima; Maciel, 2018 p. 7-8).

Diante desse contexto, tem-se, um processo educacional reformado, precário e imprevisível, consumido pelo mercado e servindo aos seus interesses e, além disso, com a recessão da economia no Brasil, a educação é vista como oportunidade de lucro dentro do sistema de ensino. Dessa forma, Araújo (2022) cita Ball (2018), onde este afirma que:

Em tempos de austeridade, quando outros setores de negócios estão em recessão, os serviços educacionais oferecem possibilidades alternativas atrativas de investimento. As empresas que recebem investimentos são empresas ambiciosas, em expansão, negócios globais que trabalham em ambientes nacionais, trazendo consigo práticas padronizadas - currículo, pedagogia e avaliação (Ball, 2018, p. 11 *apud* Araújo, 2022, p. 28).

A ideia apresentada é a de reconhecer que existem preocupações pelos autores da reforma em curso com a formação de jovens trabalhadores, uma vez que o contexto social do país se baseia numa política de atendimento ao mercado. Claramente, isto está intimamente relacionado como uma crítica ao capital e de forma síncrona com o empobrecimento e a precarização do pensar da educação dos “jovens” e, que lhes atribui o papel de manter e servir a estrutura do capitalismo, outra questão é o conceito de competência apresentada por essa reforma, inserido no campo científico e observado como dois movimentos distintos contrários, em que segundo Dolz e Ollagnier (2004) corroboram dizendo que,

essa breve história do conceito no campo científico evidencia dois movimentos de orientação contrária: um vai das propriedades do indivíduo à adaptação ao ambiente, enquanto o outro vai das exigências do ambiente às capacidades exigidas dos indivíduos (Dolz; Ollagnier, 2004, p. 35).

Sobre um entendimento de desenvolvimento de competências no currículo escolar, descrita na Lei em estudo, Araújo (2022) sustenta que

O desenvolvimento de competências no currículo escolar legitima uma visão de qualidade da educação referenciada no mercado, pois valoriza a perspectiva meritocrática que tende a associar qualidade na educação aos bons resultados obtidos pelos estudantes em exames de larga escala, ao sucesso individual [...].

Assim, elabora-se um cenário abstrato, de não enfrentamento de questões centrais para a resolução dos problemas estruturais da educação, como as questões de infraestrutura, financiamento, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, dentre outros pontos relevantes (Araújo, 2022, p. 34).

Nesse cenário de conjuntura, a Lei n.º 13.415/17 propõe a antecipação da formação profissional para os estudantes que desejam ingressar no mundo do trabalho e suas vicissitudes. Ao mencionar que essa formação poderá ocorrer em cooperação com outras instituições e que mudanças são necessárias para o processo educacional, admite-se a falta de infraestrutura adequada para o cumprimento do dispositivo legal, além de incentivar o setor privado de preencher essa lacuna com o apoio de recursos públicos.

Segundo Krawczyk (2005) as mudanças sistêmicas se tornam necessárias para a educação, afirmando que:

Sob o discurso da necessidade de realizar uma mudança sistêmica - isto é, que afete o conjunto e a lógica do sistema educacional, possibilitando que as necessidades, potencialidades e solidariedade dos diferentes atores confluam na melhoria da qualidade do ensino, promove-se um conjunto de mudanças estruturais no âmbito educacional que muda não apenas a

qualidade do direito à educação, mas rompe a lógica das demandas sociais por educação. Assim, mesmo se propondo a democratização e a descentralização, os sujeitos sociais envolvidos com esta área deixam de se sentir referenciados nas políticas implantadas e contra elas reage, particularmente os profissionais da educação (Krawczyk, 2005, p. 815).

Assim, essa Lei nega aos brasileiros o direito a uma formação integral, renunciando as opções para a formação profissional e/ou a continuidade de estudos, reforçando a tradição dualista do sistema educacional. Isso ocorre em um contexto de revisão das leis trabalhistas que aumentam a perda de direitos conquistados em um momento instável da economia, com milhões de brasileiros desempregados.

Nesse breve contexto conjuntural sobre o cenário educacional, fica evidente a importância dos debates sobre o assunto, a partir dos teóricos e narrativas existentes, bem como, apresentação de alternativas concretas de mudanças na educação ao projeto de qualidade proposto por neoliberais, que nega os diferentes contextos sociais e precariza o sistema educacional com um discurso atrativo, sobretudo, alienado.

3.2 Análise da Lei n.º 13.415/17

A Lei n.º 13.415/17, apresenta mudanças à LDBEN/96, reconfigurando o Ensino Médio brasileiro, assim como revoga a alteração da LDBEN/96 pela Lei n.º 11.68/08, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio” (Brasil, 2008).

Iniciaremos nossa análise pelo primeiro artigo da Lei n.º 13.415/17, onde se institui uma ampliação de forma progressiva da carga horária mínima anual, das oitocentas horas aulas, distribuídas em 200 dias letivos para mil horas aula. Antes de tudo, é de extrema importância salientar que movimentos de professores, estudantes e instituições (ANPED, CEDES, ANFOPE, CONIF, CNTE) conquistaram as mudanças estabelecidas na lei analisada.

O Artigo 1º da Lei n.º 13.415/2017 alterou o Inciso I e foram incluídos os Parágrafos 1º e 2º no Artigo 24 da LDBEN/96, definindo as regras comuns para organização da educação básica nos níveis fundamental e médio, afirmando que:

Art. 1º O art. 24 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos

dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (NR) (Brasil, 2017).

Das alterações trazidas no Artigo 2º da Lei, destaca-se o ensino de Arte, uma vez que ampliou sua inserção na educação básica brasileira, no ensino fundamental e no ensino médio. De fato, era previsto pela LDBEN/96 que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Agora o Artigo 2º é apresentado conforme abaixo:

Art. 2º O art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação (Brasil, 2017).

Segundo Cardoso (2019),

No projeto original, em setembro de 2016, o governo Temer havia retirado a obrigatoriedade das disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia nos três anos do ensino médio. O movimento reagiu com vários protestos de estudantes, professores e sindicatos e duras críticas ao empobrecimento do cultural e humanístico do currículo. Temendo uma reedição das "Jornadas de junho", de 2013 e das escolas ocupadas, de 2015, o governo recuou. Em fevereiro de 2017 o governo se viu obrigado a reincluí-las quando sancionou o texto da Lei. [...] Mas, como se vê, o texto não assegura a obrigatoriedade em todas as séries, como o faz ao se referir à matemática e língua portuguesa, permitindo que seja ofertada ao gosto dos sistemas de ensino, em qualquer etapa da educação básica (Cardoso, 2019, p. 106).

A Lei em seu Artigo 3º, apresenta em suas mudanças que:

Art. 3º A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I. linguagens e suas tecnologias;
- II. matemática e suas tecnologias;
- III. ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV. ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Brasil, 2017).

Nogara (2020), ao analisar o Artigo 3º da Lei chegou à conclusão que:

[...] a ampliação da jornada é acompanhada da redução quantitativa e qualitativa do acesso ao conhecimento sistematizado no currículo, processo este que pode ser vislumbrado em suas duas vias: 1) a partir da letra da lei pela ênfase e obrigatoriedade na oferta da Língua Portuguesa e Matemática (§ 3º), ou ainda pela terminologia flexível utilizada e que proporcionam interpretações e ações variadas, como, por exemplo, Estudos e Práticas (§ 2º) em substituição à noção de componentes curriculares obrigatórios na forma de disciplinas obrigatórias. Em outras palavras, é uma forma que libera variadas ações ligadas ao tema das disciplinas de artes, educação física, filosofia e sua oferta a partir de seminários, palestras e simpósios; 2) a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum não poderá ser superior a 1.800 horas (§ 5º). Considerando o objetivo de ampliar para 4.200 horas a jornada escolar, expresso no primeiro artigo da lei em questão, isto significa que a parte comum a todos os estudantes correspondem a 42,85% (1.800 horas) do total de 4.200 horas ou 600 horas de 1.400 horas anuais. Isto revela uma redução real de 25% em relação ao currículo com 12 disciplinas e com jornada anual de 800 horas e a ampliação de, pelo menos,

2.400 horas ou 57,15% destinada à parte flexível e diversificada do currículo (Nogara, 2020, p. 108).

Para Nogara (2020), a respeito do Artigo 4º da Lei que dá uma redação ao Artigo 36 da LDBEN/96, se refere a flexibilização total do currículo e da impossibilidade de dimensionar a priori suas inúmeras combinações possíveis, são flexibilizadas as formas de oferta e organização a cargo dos sistemas de ensino e, às escolas, cabe orientar os estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos, portanto, o autor afirma que:

Após ampliar a jornada e possibilitar à parte flexível uma jornada entre 57,15% (2.400 horas) e 77,15% (3.240 horas) do tempo total de 4.200 horas, o artigo em questão libera este montante — e em qualquer um dos itinerários formativos — a ser ofertado em instituições de natureza pública ou privada, presencial e/ou a distância e com ênfase nas tecnologias, ou mediações tecnológicas (Nogara, 2020, p. 115).

A Lei advoga para si o caráter “flexível” por se caracterizar teoricamente pela escolha do estudante, denominado de “Itinerários Formativos”, conforme mudanças ocorridas no Artigo 4º da lei n.º 13.415/2017 transcreve uma nova redação ao Artigo 36 da LDBEN/96 da seguinte forma:

Art. 4º O art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I. linguagens e suas tecnologias;
- II. matemática e suas tecnologias;
- III. ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV. ciências humanas e sociais aplicadas
- V. formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I. a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II. a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I. demonstração prática;
- II. experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III. atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV. cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V. estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI. cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput (Brasil, 2017).

Araújo (2022) afirma que a ótica da reforma consiste de uma proposta que estabelece dificuldades de acesso para que os estudantes da educação profissional consigam avançar nos seus estudos:

Os estudantes que cursarem o itinerário de formação técnica e profissional terão maiores dificuldades de acesso à Educação Superior, visto que o processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação, diz o artigo 44 da LDB incluído pela Lei 13.415/2017, “considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996, Art. 44, § 3º). Desse modo, os estudantes que seguirem os itinerários formativos que coincidem com as áreas de conhecimento da BNCC terão as 3.000 horas de formação com conteúdos que deverão ser cobrados nos exames seletivos para a Educação Superior, ao passo que os estudantes que seguirem pelo itinerário de formação técnica e profissional terão, no máximo, 1.800 horas de formação que tomam por base as “competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (Piolli; Sala, 2021, p. 6 *apud* Araújo, 2022, p. 29).

A Lei em seu Artigo 6º, ao introduzir o inciso IV no Artigo 61 da LDBEN/96, que trata da definição de quem são os profissionais da educação escolar básica, descreve nesse conjunto que:

Art. 6º O art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

- IV. profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- V. profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2017).

Finalmente, no Artigo 7º, a Lei acrescenta o § 8º que impacta os cursos de formação de professores ao determinar que:

Art. 7º O art. 62 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR) (Brasil, 2017).

Medeiros (2020) em analisar a Lei, observa que,

[...] a divisão do currículo do Ensino Médio em cinco itinerários formativos nos leva a inferir, numa análise de médio e longo prazo, a possibilidade de manutenção da desigualdade. Isso porque, além de restringir o conhecimento a determinadas camadas sociais agrupadas em localizações distintas do território nacional, avalia-se a tendência de que o resultado da formação escolar da forma como se apresenta vise apenas à formação de profissionais para serem utilizados no mercado para a reprodução do trabalho e do conhecimento. Esse conhecimento proposto no Ensino Médio através da Lei em discussão desperta a preocupação quanto a sua funcionalidade de reproduzir mais trabalho produtivo, à medida que formará trabalhadores cada vez mais úteis ao mercado de trabalho (Medeiros, 2020, p. 78).

Themer (2016) fez um discurso sobre o Novo Ensino Médio, sem observar o perigo que a Lei proporcionaria, indagando que:

Eu folgo em vir a este plenário no instante em que se inova o Ensino Médio. E a história da educação é uma coisa curiosa. Eu comentava há pouco, na minha sala, com o governador Geraldo Alckmin, que no meu tempo de estudante - quero saudar também a doutora Viviane Senna, que se dedica muito à educação -, mas no meu tempo de interior no estado de São Paulo havia no colégio, no Ensino Médio o curso Científico e o curso Clássico. Quem ia para ciências humanas fazia o curso Clássico, quem ia para ciências exatas, ia para o Científico. E eu confesso que lá na minha cidade, cidade

pequena, a minha inclinação toda sempre foi pelas ciências humanas. E eu me recordo que não havendo o curso Clássico, eu ingressei do primeiro no Científico, mas logo no final do ano, aquele tempo tinha segunda época, eu fiquei para a segunda época em física e em química. E daí, eu percebi que eu tinha que ir para o curso Clássico e daí, vim para São Paulo para fazer o Clássico. [...]

Nossa Constituição, no artigo 205, define as competências, em matéria de educação: “Educação é dever do Estado, dever de todos, da família, com a colaboração da sociedade”. [...] ela (a educação) deve servir, sem dúvida alguma, ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, o que requer darmos aos jovens opções curriculares e não imposições curriculares. Ela deve servir ao preparo para o exercício da cidadania, o que nos impõe, por exemplo, combater a evasão escolar que assola o Ensino Médio. Ela deve, também, servir à qualificação para o trabalho, o que recomenda à escola disponibilizar uma opção de formação técnica e profissionalizante (Temer, 2016).

Finalmente, foi evidenciado de forma concisa a questão educacional no Brasil, enquanto formação que atenda aos interesses da classe dominante, sendo assim, assinala-se que é fundamental a busca por uma formação humana emancipada, consciente, de livre pensar. Neste sentido, defende-se que seja indispensável resistir ao pensamento hegemônico sem, contudo, negar a existência e necessidade do sistema econômico vigente.

CONCLUSÃO

Situamos o problema deste estudo no contexto mais amplo em que a pesquisa decorreu, assumindo que vivemos numa sociedade de classes e, assim como, em uma sociedade excludente. A educação reflete esse modelo por meio da dualidade, bem como no currículo. O estudo, especialmente em sua *Introdução*, afirma que as mudanças em curso não surgem aqui, no Brasil, mas são construídas por organizações internacionais que consideram a divisão internacional do trabalho.

A presente investigação buscou responder ao seguinte problema de pesquisa, a saber: que influências e conseqüências se podem apontar da educação profissional técnica no Brasil a partir da década de 1990? No percurso, foram elaboradas questões que contribuíram para o entendimento do problema colocado, tais como: quais mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais levaram ao surgimento da educação profissional? que papel a educação profissional apresenta em relação ao trabalho na legitimação social? quais impactos as reformas educacionais promoveram a sociedade? é de responsabilidade da escola essa formação? esse ensino deveria ser de responsabilidade dos docentes?

A pesquisa finalizada teve como objetivo geral analisar contextos e dispositivos da educação profissional no Brasil, desde a década de 1990, e como objetivos específicos buscou-se apresentar a conjuntura e a análise do documento nos contextos sócio-políticos de criação dos dispositivos para a educação profissional técnica, no Brasil, bem como os principais documentos, a saber: Decreto nº. 2.208/97, Decreto nº. 5.154/04 e a Lei nº. 13.415/17.

Na metodologia, foram utilizadas nessa investigação fundamentalmente a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, à luz do materialismo histórico-dialético, com o recorte temporal entre os governos que presidiram o país desde sua redemocratização. O estudo analisou a conjuntura desde 1990 até a década de 2010, períodos traçados por reformas na política, na educação, economia e sociedade, impulsionadas pela crise do capitalismo, pelo avanço dos processos de mundialização do capital que culminaram na reconfiguração do papel do Estado e na redefinição das fronteiras entre o setor público e o privado, com a investigação dos dispositivos acima referidos instituídos no país.

Constatamos que na análise das legislações em vigor, segundo um processo histórico e da imposição do interesse hegemônico que, através dessas normatizações

foram estabelecidas as relações sociais da sociedade brasileira, justificando-se pela concepção que considera que é na produção da vida material que as relações sociais são estabelecidas, e que, igualmente, é uma concepção que se propõe a uma análise e crítica da realidade social vigente.

Observamos que os documentos surgiram como proposta reformista, compreendidas como uma formação aligeirada, ocupada em atender à centralidade do interesse capitalista.

No capítulo 1, buscou-se apresentar a conjuntura e a análise do documento com base no Decreto n.º 2.208/1997, instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, cujos mandatos compreendem o período de 1995 a 2002. Ainda, o capítulo apresentou a perspectiva da análise do decreto no contexto de sua elaboração e implementação, no esforço de se compreender a proposta político-pedagógica que compõe a formação submetida as propostas desse decreto. Como resultado compreendemos que essa formação pretendia, prioritariamente, a aproximação da escola com o setor produtivo, garantindo formação profissional, com o intuito de responder a um mercado cada vez mais exigente, assim como, relaciona-se com as bases culturais da lógica do capital, que formata o senso comum.

Ao analisar o Decreto n.º 2.208/1997, detectamos também a evidência que os discursos da empregabilidade e do empreendedorismo, das competências, da crise do Estado e de sua suposta falência serviram e servem de esteio para as ações governamentais, que caminham no sentido de regulamentar, confirmar e escancarar a dualidade na educação brasileira nos moldes dos neoliberais.

Assim, constatamos com o Decreto n.º 2.208/1997 que, no Brasil, a educação ficou na mira dos braços sociais de grupos empresariais, que influenciam a política educacional por meio de um discurso neoliberal voltado ao capital humano. Medeiros (2020) afirma que:

Desde os anos de 1990, o neoliberalismo reflete-se diretamente sobre a educação, atribuindo-lhe um status de supremacia na vida de um povo; não obstante, também intervém imputando-lhe questões empresariais e industriais e, por conseguinte, um potente viés capitalista (Medeiros, 2020, p. 27).

A pesquisa identificou, no Brasil, na década de 1990, evidências dos princípios neoliberais sendo assumidos pelas políticas econômicas que se abriam à economia global. Também verificou que as políticas emergentes do modelo neoliberal resultaram em um alto índice de desemprego como uma das mais graves

consequências econômicas e sociais, o que aprofundou o empobrecimento e as desigualdades sociais no país.

O capítulo 2 discorreu sobre a análise do Decreto n.º 5.154/2004 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva - Lula, no curso de seus dois mandatos, exercidos entre os anos de 2003 a 2010, onde buscou-se identificar o contexto das reformas na educação profissional integrada ao ensino médio e a análise do documento; nesse contexto, identificou-se que o decreto reconhecia os diferentes projetos político-pedagógicos instaurados no decreto do governo anterior antecessor, clivados pela dualidade estrutural social presente na sociedade de classes em que vivemos.

Nesse percurso, identificamos que o Decreto n.º 5.154/2004 permitiu apenas reconhecimento dos diferentes projetos, da articulação e integração do ensino, a manutenção das ofertas concomitantes, o que proporciona uma construção curricular com a proposta pedagógica baseada em demanda econômica e social.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) o que se pretendia com o Decreto n.º 5.154/2004 era:

[...] a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício das profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto 5154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa pela LDB na década de 1980 (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 37).

Identificamos, ainda, que a aprovação do Decreto n.º 5.154/2004, como assinalamos, por si só não mudou o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade das instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do Governo, onde se pode observar, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta, tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica.

O Capítulo 3 apresentou a atual reforma do “Novo Ensino Médio”, a partir da Lei n.º 13.415/2017, o contexto de sua elaboração e implementação e análise do documento, decorrente do governo de Michel Temer - Temer, por meio de uma posse que durou de 2016 a 2018. Observou-se que a partir da Lei, as entidades empresariais viram uma chance para aumentar a formação técnica e profissional, no Brasil, devido a um dos chamados itinerários formativos previstos. A educação para o mercado

adquire centralidade no que se refere à escolarização no século XXI, especialmente, para a formação de indivíduos aptos para o mercado de trabalho flexível. O “Novo Ensino Médio” colocado a partir da Lei n.º 13.415/2017, nessa esteira, com a possibilidade do itinerário formativo profissionalizante, evidencia as condições concretas para viabilizar a proposta pedagógica almejada pelo setor empresarial.

Da análise da Lei n.º 13.415/2017 foi possível verificar que a educação se manteve como um instrumento de manipulação social à medida que reforça o dualismo entre o ensino público e o ensino privado. A constatação é de que enquanto a esfera pública de ensino forma mão de obra para o trabalho com ênfase nos ofícios mecânicos (ensino técnico), a esfera do ensino privado volta-se à formação de indivíduos pensantes e preparados para as posições de comando, para o mundo jurídico e para as artes liberais. Concluímos que a divisão social pelo trabalho intelectual e pelo trabalho técnico-instrumental mantém a perspectiva de distinção de classes, caracterizando a dualidade estrutural na educação escolar brasileira. Constatamos claramente a distinção entre a escola destinada às elites e a escola que se ocupa no atendimento da classe economicamente baixa. É senso comum entre os profissionais da educação a existência das dualidades que se fazem presentes no sistema econômico capitalista. Tais dualidades observadas entre as esferas de ensino resumem a relação entre capital e trabalho e tornam deveras complexas as relações vigentes no processo educacional brasileiro.

Concluímos após a análise, que por meio da Lei n.º 13.415/2017, a realidade educacional brasileira foi impactada pela ideologia neoliberal ao inserir na sua estrutura a lógica da pedagogia das competências como uma indústria de saberes necessária e irreversível. A referida Lei apresenta visível estreitamento com a lógica do capital. Suas intenções no âmbito dos estabelecimentos institucionais carregam os preceitos do neoliberalismo tecnicista, onde implicitamente enfatiza a finalidade do ordenamento social, da fixação cultural e do ajustamento das condutas dos indivíduos em sociedade para a manutenção da ideologia dominante.

Nesse contexto, ao longo dos últimos 20 anos vêm se consolidando as reformas no ensino no país. Este processo tem mais uma barreira que a torna quase intransponível quando se trata de criar reformas (contrarreformas) que contrapõem esta ação corrompida pelos neoliberais, qual seja, a articulação com o ensino técnico e/ou profissionalizante, por esse motivo, a dualidade estrutural não só continua

presente no sistema educacional brasileiro, como ainda, enfraquece a educação profissional imposta pelos documentos reformistas.

Entendemos que essa análise sobre a educação profissional técnica no Brasil e a sua relação com os documentos, citados nos capítulos desse estudo, contribuiu para compreender a maneira como surgiu a educação profissional e como tem se materializado suas reformas até os tempos atuais, bem como, evidenciar um “novo ensino” protagonizado de uma nova roupagem alienante.

Diante das reformas na educação profissional, ressalta-se as insatisfações promovidas por estudantes, professores e gestores da área educacional no Brasil, como também, a importância de reafirmar ações cotidianas em defesa de uma educação de qualidade para a sociedade, apontadas amplamente nas redes sociais.

REFERÊNCIAS

ADAMSKI, Liége. **Qualificação, Competência e Autonomia: Uma análise do Plano Nacional de Qualificação - PNQ.** 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179830/001061666.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 nov. 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: emancipação e regulação.** São Paulo: Cortez, 2000.

AMARAL, Cláudia Tavares do; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Nara Luciene Rocha (Orgs.), **Educação Profissional e a Lógica das Competências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARAUJO, Adilson de Cesar de. **Ensino médio integrado ou ensino médio em “migalhas”:** a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. 2022. 154 f. Relatório (Estágio Pós-doutoral) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional.** São Paulo: Papirus, 2012.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; LIMA, Erika Roberta Silva de; SILVA, Lenina Lopes Soares. Gestão e Avaliação das Políticas Públicas para Educação Profissional Articulada ao Ensino Médio (2000-2010). Regae - **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 4, n. 7, 2015, pp. 97-112.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9394/1996. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n.º 248, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação

profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 17 jul. 2008a.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] União** -Seção 1 -17/2/2017, p. 1 (Publicação Original). 2017a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. **Manual de Planejamento Estratégico Escolar**: construindo a nova educação profissional. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base**. Brasília. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. SENTEC. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. SENTEC. **Projeto Escola de Fábrica**. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/proposta.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 8 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2023.

CARDOSO, Paulo Érico Pontes. **Crítica à Contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)**. Fortaleza/CE, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40489/5/2019_dis_pepcardoso.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. A Educação Profissional como política pública. **Relatório do GT 01**. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

CAMPOS, Roselane Fátima. Licenciaturas especiais em Educação Profissional. **Relatório dos Trabalhos do Grupo 12**. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

CASTIONI, Remi. Expansão e democratização da educação profissional. **Relatório dos trabalhos do grupo 04**. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

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.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

DINIZ, Savana. Gestão democrática da educação profissional. **Relatório dos Trabalhos do Grupo 03**. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub; TORRES, Haroldo da Gama; BICHIR, Renata Mirandola. A Conjuntura Social Brasileira Revisitada. **Novos Estudos Cebrap**. n. 75. 2006.

FRANZOI, Naira Lisboa. Estrutura e organização da educação profissional: sistema ou rede? **Relatório dos trabalhos do grupo 06**. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.16. n. 46. jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A Formação do Cidadão Produtivo: a Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico**. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**. 2003, p. 45-60.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Altair. Fontes e financiamento da educação profissional. **Relatório dos trabalhos do grupo 05**. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite, **Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional**. Anped, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 4, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Competências e responsabilidades pela educação profissional. **Relatório dos trabalhos do grupo 02**. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo. v. 2, p. 7-167, 2006.

GUIMARÃES, Marlon da Costa. 10 anos do Decreto nº 5.154/04 e o Programa Dupla Escola. *Marx e o Marxismo*, v.3, n.4, jan/jun, p.113-126, 2015. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/78/97>. Acesso em 20 ago. 2023.

KONDER, Leandro. O que é dialética. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25ª ed. Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 1995.

KUENZER, Acacia Zeneida. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, out. 2006, pp. 877-910.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/RJ, Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vive do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a Vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXI, n°. 70, abril, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

KRAWCZYK, Nora. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, 2005

KRUGEL, Vanessa Cauê; WILSON, Lemos Junior. Políticas Públicas para a Educação Profissional no Brasil (1988-1998). **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. e10386-13, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.01, 2012, p. 13-28.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.

LOBATO, Vivian da Silva. **Revistando a Educação na Grécia Antiga: A Paidéia**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia. UNAMA: 2001.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio René Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Volume II).

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política: Volume I: Livro I: O Processo de Produção do Capital. Tradução de Régis Barbosa e Flávio René Kothe. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. Prefácio 1ª e 2ª edição de O Capital In: MARX, Karl. **O Capital**, Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Um olhar sobre a universalização e a qualidade como políticas públicas para o ensino médio**. Brasília, 2002.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **A reforma do ensino médio: estudo crítico da lei nº 13.415/2017**. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MEDEIROS, Tatiane Cimara dos Santos; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. Reformas do ensino médio e trabalhista: possíveis implicações para educação profissional técnica de nível médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 252-271, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38054/21781>. Acesso em: 15 jul. 2023.

METRÓPOLE. **Unesco: Novo Ensino Médio desagrada estudantes, professores e gestores**. Agência Brasil. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/unesco-novo-ensino-medio-desagrada-estudantes-professores-e-gestores>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 14. ed. Ed. Vozes; Petrópolis, 1999.

MOURA, Dante Henrique. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010.

MOURA, Dante Henrique et al. Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Brasília. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 219-222, jan./abr.2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a11v17n49.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papyrus, 2012.

NOGARA, Junior Gilberto. **A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) no Contexto das Contrarreformas da Educação no Brasil**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216087/PEED1494-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 dez. 2023.

OLIVEIRA, Ramon. **O Banco Mundial e a Educação Profissional**. Boletim Técnico do Senac. v. 27, n. 2, mai./ago. 2001. p. 1-10. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/272/boltec272c.htm>. Acesso em: 17 nov. 2023.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 5, n. 1, p. 183-198, jan./jun.2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. Brasília: CONIF, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

RODRIGUES, José. (Org.). Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. In **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, número 2. Rio de Janeiro: EPJV - Fiocruz, 2005, pp. 259-282.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto Escola de Fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**. Dossiê Agenda Global e Educação Pública, v. 23, n. 2, 2005, p. 303-322.

SANTOS, José Deribaldo dos. **A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros**. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p.230-240, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i3.20976>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003a.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SANTOS, Georgia Sobreira dos. A Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: Tendências e Riscos. Unioeste. **Trabalho e Educação** / n. 09. 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-2565-int.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Metodologias e resultados de avaliações institucionais em educação profissional. **Relatório dos trabalhos do grupo 14**. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

TEMER, Michel. **Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante Cerimônia de Lançamento do Novo Ensino Médio** - Palácio do Planalto. Biblioteca Presidência da República, Brasília, 22 de set. de 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-darepublica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-lancamento-do-novo-ensinomedio-palacio-do-planalto>. Acesso em: 27 dez. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 02, p. 175-185, 2001.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. In: ANPED SUL, X, 2014, Florianópolis-SC. **Trabalhos Completos**. Florianópolis-SC, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.